

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
E-mail: 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**



APRESENTAÇÃO

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

Alexandre Pilati

A IEPDS UnB (2017/2018) e as contradições nacionais

Este livro reúne reflexões derivadas de pesquisas realizadas no âmbito da Iniciativa do curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social na Universidade de Brasília **IEPDS UnB (2017/2018)**, realizada entre julho de 2017 e dezembro de 2018. A iniciativa foi fruto de uma parceria entre o Ministério da Educação – MEC, através da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e a Universidade de Brasília – UnB, através do Decanato de Extensão (DEX).

A obra apresenta cinco artigos de professores e pesquisadores que estiveram envolvidos com a **IEPDS UnB (2017/2018)** dando sequência a pesquisas que abordam uma ampla gama de assuntos relacionados com a temática central das relações entre educação, pobreza e desigualdade social. Trata-se de um conjunto precioso de reflexões, de alta relevância para os estudiosos da temática, mas também importante e acessível para os gestores públicos, os profissionais da educação, do serviço social e das ciências sociais.

Vale sublinhar que o que se tem em mãos são textos de incomum rigor acadêmico, mas que também estão indiscutivelmente vinculados ao chão histórico nacional, sendo, desse modo, reveladores de contradições expressivas de nossa realidade. Os textos tornam algumas dessas contradições mais visíveis e facultam uma melhor abordagem da temática seja pelo professor, seja pelo gestor, seja pelo pesquisador acadêmico. É talvez o maior mérito do livro a maneira como os artigos entranham-se cientificamente em problemas da nossa realidade tantas vezes sonogados ou abordados de modo simplista, e ali buscam extrair um significado transformador, sem o qual não se avança, nem cientificamente, nem socialmente.

Sendo o Distrito Federal uma unidade da federação peculiar, as reflexões sobre educação, pobreza e desigualdade social e a própria realização **IEPDS UnB (2017/2018)** ganham ainda mais interesse, pela matéria que oferecem a novas pesquisas e problematizações de nossa realidade social. Apesar de ter destaque nas avaliações de Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, o Distrito Federal convive com a contradição absurda da coexistência de regiões administrativas que, distando poucos quilômetros entre si, expressam um altíssimo IDH e um baixíssimo IDH. É o que ocorre, por exemplo, quando se contrastam os dados de IDH da Cidade Estrutural e do Lago Sul. A interpelação que deveríamos fazer a nós mesmos enquanto membros da sociedade do DF é o quanto estamos trabalhando para que tal iniquidade seja superada.

Ajuda a pensar nessa iniquidade e em suas consequências para o futuro da escola, da educação e do país um fato aferido na análise do perfil dos cursistas da **IEPDS UnB (2017/2018)**. Trata-se da precarização do trabalho docente, que se pode constatar pela grande quantidade de cursistas professores de escolas das redes pública e particular do DF que possuem um vínculo precário de trabalho. Constata-se, assim, que a pauperização é um elemento real e abrangente quando se fala do setor da educação básica. Para que se tenha ainda mais clareza da realidade da pobreza nas escolas do DF, lembremos que, segundo dados de 2017, aproximadamente 33% dos seus estudantes de ensino básico vinham de famílias

beneficiárias do Programa Bolsa Família. Vê-se, pois, que a pobreza é um fato inescapável ao cotidiano escolar, embora nem sempre visibilizado e nem tratado com a devida importância, dada a força dos estigmas sociais que o cercam.

Na contramão da presença incontestável e ignominiosa da pobreza na sociedade brasileira e na escola do Distrito Federal, o que se constata em grande medida no cotidiano escolar é uma tendência à invisibilização do assunto. Como verão a leitora e o leitor, vários são os motivos para essa invisibilização. Para os que trabalham com formação de professores, um desses motivos chama, para além de todos os outros, muita atenção: praticamente inexistência dessa temática nos cursos de formação de professores do Brasil. Assim, **IEPDS UnB (2017/2018)** cumpriu um importante papel de intervenção política, à medida em que deu visibilidade a essa lacuna e procurou tocá-la ainda que com os limites temporais e estruturais de sua oferta.

É pela urgente necessidade de não se subestimar o impacto da pobreza na formação e na vida de professores e de estudantes que o campo de pesquisas na temática precisa ser sempre fortalecido, através de incentivos governamentais que possam tornar contínuo o seu aperfeiçoamento, para uma melhor definição de problemas. É com vistas a uma maior visibilização da pobreza que neste livro apresentamos temáticas como as do direito à educação e à alimentação de qualidade, das condicionalidades dos programas de transferência de renda, do perfil dos cursistas e das especificidades da **IEPDS UnB (2017/2018)** e do mapeamento adensado do campo investigações em franca consolidação no país. A esse respeito merece destaque especial a atuação precursora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação do Departamento de Serviço Social da UnB – TEdis/SER/UnB, coordenado pela Profa. Silvia Cristina Yannoulas (Serviço Social/UnB), cujas pesquisas oportunizaram a fundamentação do projeto político-pedagógico da Iniciativa EPDS nacional em termos de formação docente, pesquisa e extensão.

Em linhas gerais, o conjunto de artigos aqui apresentados toca em grandes temas indispensáveis para que se consubstancie de fato um projeto nacional integrador e capaz de efetivamente avançar em termos de ampliação de direitos e segurança social. Veja-se, por exemplo, como é subliminar a todos os escritos (e mesmo explícito em alguns deles) a contradição entre o aparato formal da democracia brasileira e a forma como os direitos democráticos dos cidadãos são garantidos na prática. Essa contradição, aparentemente insolúvel graças à radicalidade com que os componentes históricos da iniquidade se gravaram em nossa matéria nacional, aponta para o fato de que, num país como o Brasil o olhar técnico sobre a pobreza não poderá jamais toldar a necessidade do olhar político, que se fixa no questionamento das razões históricas que explicam a sua origem e sua participação. E isso tem a ver, sem dúvida alguma, com a estruturação, historicamente determinada, da interação progressiva das elites com os pobres do país: aquelas sempre pronta a replicar a condição política de desorganização, a todo custo, das bases sociais populares, as quais interessam a estes enquanto sujeitos de direito.

A IEPDS UnB (2017/2018) e o papel da extensão universitária

Por força das circunstâncias, coube ao Decanato de Extensão da Universidade de Brasília (DEX/UnB) a gestão do curso. Com a disposição da Decana de Extensão Olgamir Amancia Ferreira e do então Diretor Técnico de Extensão Prof. Marcio Florentino, a oferta do curso de aperfeiçoamento em parceria com o MEC/SECADI tornou-se possível, apesar de alguns contratempos e dificuldades inerentes ao trabalho da gestão universitária, especialmente se consideramos a conjuntura brasileira.

A oferta através do DEX/UnB da **IEPDS UnB (2017/2018)**, nos moldes como se configurou, levou-a a um lugar privilegiado no contexto da Universidade de Brasília, qual seja: o da extensão. É nesse âmbito extensionista, que preserva e incentiva a vocação interdisciplinar da universidade, e que é sempre

articulado ao ensino e à pesquisa que se oportuniza o necessário diálogo com a sociedade, por sua vez criador de conhecimento com vínculo social.

Vale recuperar aqui o conceito de Extensão defendido pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras – FORPROEX, que orienta a política de extensão da UnB. Segundo esse enfoque, a extensão é um “processo acadêmico definido e efetivado em função das demandas sociais, políticas, econômicas e culturais da sociedade e da proposta pedagógica dos cursos, coerente com as políticas públicas e, indispensável à formação cidadã”. Esta deve ser, portanto, uma ação que se reconfigura em programas e projetos para ser algo além de um canal de comunicação anódino, de legitimação de saberes hegemônicos ou de prestação assistencialista de serviços. A extensão que desejamos e precisamos construir é um espaço também de elaboração de conhecimento, portanto, processo dialógico, crítico, reflexivo, educativo, científico, interdisciplinar e emancipatório, sempre articulado ao ensino e à pesquisa.

Basta atentar para esse modo de conceber a extensão para percebermos que a **IEPDS UnB (2017/2018)** tem claramente uma vocação extensionista radical, no melhor sentido do termo, pois está assentada no princípio da interdisciplinaridade e na indissociabilidade com as esferas do ensino e da pesquisa, contando ainda com o horizonte último da transformação social.

A área de extensão, assim, goza de um espaço privilegiado na Universidade Brasileira. Um espaço, entretanto, que ainda está por se conquistar ou por se construir. E ações como **IEPDS UnB (2017/2018)** são importantes motores dessa construção. Boaventura de Sousa Santos afirma, em um trabalho de referência a respeito da Universidade no século XXI, que:

“A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos

docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às Universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.”

É este o desafio que está posto como agenda incontornável das instituições de ensino superior brasileiras.

A IEPDS UnB (2017/2018): emancipação e invenção concreta da esperança

Ninguém se desvencilha de seu lugar e seu momento histórico apenas por pura vontade pessoal. Vivemos nosso tempo histórico e não outro. Este é caracterizado pelo acúmulo de construções anteriores da humanidade e também pelas possibilidades materiais de sua superação.

Nesses termos, as noções de pobreza e de desigualdade social não podem ser desconectadas dessa instância onde a vida verdadeira acontece que é o tempo presente da História. E caracteriza o nosso tempo uma contradição fundamental, que dessa forma está expressa por Antonio Candido num texto seminal para os estudos do direito à cultura e à educação:

“Em comparação a eras passadas chegamos a um máximo de racionalidade técnica e do domínio sobre a natureza. Isso permite imaginar a possibilidade de resolver grande número de problemas materiais do homem, quem sabe inclusive o da alimentação.

No entanto, a irracionalidade do comportamento é também máxima, servida frequentemente pelos mesmos meios que deveriam realizar os desígnios da racionalidade. Assim, com a energia atômica podemos ao mesmo tempo gerar força criadora e destruir a vida pela guerra; com incrível progresso industrial aumentamos o conforto até alcançar níveis nunca sonhados, mas excluimos dele as grandes massas que condenamos à miséria; em certos países, como o Brasil, quanto mais cresce a riqueza, mais aumenta a péssima distribuição dos

bens. Portanto, podemos dizer que os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria.”

Conceber criticamente as noções de pobreza e de desigualdade nos impele a considerá-las de modo desnaturalizado, como produções sistêmicas, e, portanto, não como fatos que ocorrem graças aos traços individuais. A riqueza no capitalismo, como fato histórico, não é o antípoda da pobreza. A riqueza neste sistema é, isto sim, a causa da pobreza, como fato histórico. A desigualdade social no capitalismo não é um defeito do sistema, mas é o modo segundo o qual ele é capaz de se reproduzir e de sonhar em se perpetuar em termos globais.

Acreditar nas condições históricas, todavia, é acreditar que elas são transformáveis e, portanto, não são fruto ou consequência de um destino fatal da humanidade. Acreditar e pensar o mundo a partir das suas contradições materiais é reconhecer que são as próprias contradições da história que nos podem fazer caminhar para o sentido de sua superação e que o futuro é algo em aberto, como gostava de dizer Paulo Freire.

Nesse quadro é que se vislumbra a noção de emancipação humana para a qual podem contribuir de modo muito agudo iniciativas que discutem criticamente as mais profundas contradições do sistema capitalista. Karl Marx, talvez aquele que foi mais capaz de adentrar os meandros do sistema capitalista e por em xeque as suas principais leis, apostava que o conhecimento da realidade material serve à emancipação. Para ele o conhecimento crítico que está empenhado na tarefa maior de transformar as contradições da história em favor de quem sofre o sistema. Dizia ele num texto de juventude em que o tema principal é a alienação: “A crítica arrancou as flores imaginárias que enfeitavam as cadeias, não para que o homem use as cadeias sem qualquer fantasia ou consolação, mas para que se liberte das cadeias e apanhe a flor viva.” Noutras palavras: a verdadeira crítica do mundo não leva ao desconsolo, mas à possibilidade de construção de uma nova imagem do existente: livre do reino do Capital.

A tarefa de qualquer um/uma que lide com a educação é ter em mente que sua ação é transformadora do existente. E que é ação transformadora exatamente porque entranhada radicalmente nas condições que a história nos oferece. Tenho certeza de que, os que participamos da **IEPDS UnB (2017/2018)**, estamos mais capacitados, após atravessar a experiência desse curso e das reflexões que geraram os textos deste livro, a encarar a realidade brasileira com mais lucidez e menos mistificação. Enxergando melhor as cadeias que nos constroem no dia a dia, conforme vemos nas palavras de Marx, não estamos apenas aparatados para a compreensão crítica do existente, mas também para a invenção concreta da esperança.

Temos todos conjuntamente uma tarefa neste tempo histórico: contribuir para que o Brasil se desenvolva através de um projeto nacional capaz de ampliar e garantir direitos. E para isso, é mister considerar que existem direitos “incompressíveis”, ou seja, aqueles que ninguém pode retirar, sob pena de que a própria humanidade esteja a perigo de mutilação em cada um de nós.

Num trecho de seu famoso diário, a escritora negra brasileira Carolina Maria de Jesus narra as agruras da vida na pobreza. Ela diz: “Há de existir alguém que lendo o que eu escrevo dirá... isto é mentira! Mas, as miserias são reais. ...O que eu revolto é contra a ganancia dos homens que espremam uns aos outros como se espremesse uma laranja.”

Que essa revolta lúcida das palavras de Carolina Maria de Jesus não se apague, convertendo-se no farol de quem deseja imaginar um novo tempo, uma nova vida, uma nova esperança. Que este livro se converta em apenas mais um passo de uma caminhada que gere novos cursos, novas pesquisas, novos encontros.

Boa leitura!



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 Federal¹ 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,

¹ 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 existentes², o que nos pareceu bastante representativo, e possível de sustentar análises e inferências, para a produção de conhecimento a esse respeito.

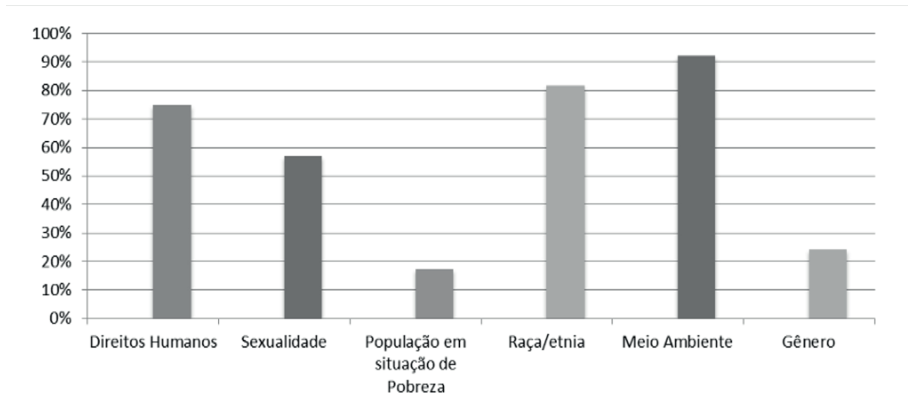
O instrumento de coleta de dados foi um questionário estruturado com 45 questões, sendo que dessas, 20 questões eram abertas e 25 fechadas. Para esse artigo analisaremos os dados referentes a 8 questões. Dentre as questões aqui analisadas, perguntou-se aos gestores das escolas se no PPP havia consideração 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

² 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.

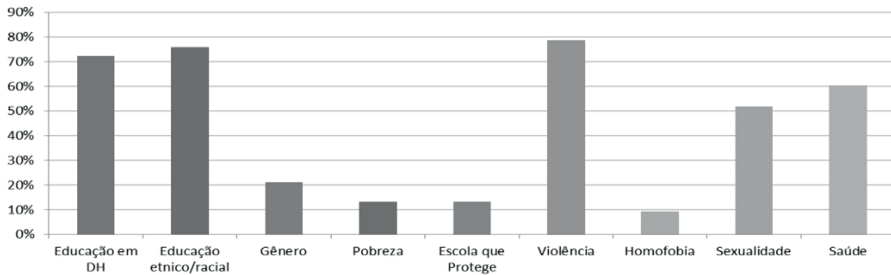
Gráfico 1: Escolas Respondentes que consideravam a diversidade em seus Projetos Políticos Pedagógicos.



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 Protege³, 19 escolas (15%) aderiram ao Brasil sem homofobia⁴ e 122 (60%) aderiram ao Saúde e Prevenção na Escola⁵. 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

³ 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.

⁴ 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 Acesso em 17 set. 2018.

⁵ 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 avançamos 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 – aporofobia⁶ (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),

⁶ 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^a Dr^a 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^a Dr^a Camila Potyara Pereira (UnB) que problematizou o conceito de pobreza, juntamente com a Prof^a Dr^a Rosa Helena Stein (UnB) que abordou pobreza e condicionabilidade dos programas de transferência de renda na América Latina e Caribe e moderação da Prof^a Dr^a Natalia de Souza Duarte (SEEDF). O terceiro encontro presencial foi no dia 28 de abril, onde Prof^a Dr^a 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^a 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^a 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 compensatórios⁷, 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 121.419⁸ Beneficiários do Programa Bolsa Família (BPBF) dentre os 370.353 estudantes matriculados na educação básica⁹ (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

⁷ 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

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

⁹ 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 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 positivação 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 garís. 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. 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.



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

Adir Valdemar Garcia

Adriano Vinício da Silva do Carmo

Rafael Monteiro da Silva

Resumo

O capítulo apresenta, de modo comparado, os perfis dos/as cursistas que se matricularam no Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2015, e no Curso de Aperfeiçoamento na mesma área, ofertado pela UnB em 2018¹. Os dados foram coletados a partir de um mesmo questionário que foi aplicado nos dois cursos. A resposta ao questionário foi opcional, com a garantia do sigilo pessoal. A tabulação do questionário, em cada caso, gerou um documento com o perfil dos/as cursistas. Portanto, trata-se de

¹ Os cursos tiveram financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC).

análise documental. Percebemos grande similaridade em praticamente todos os itens, com diferenças mais substanciais nos dados relativos à cor, renda, vínculo de trabalho e condições de trabalho. Chamou a atenção o fato de, a partir de simulações utilizando a renda familiar declarada e as linhas de pobreza, termos, nos dois casos, cursistas considerados/as pobres. Entendemos que esse tipo de estudo é fundamental para que conheçamos a realidade daqueles/as que participam de cursos de formação visto que esse conhecimento pode auxiliar no planejamento de novas ações, bem como descortinar situações que possam subsidiar as lutas necessárias para a garantia de melhores condições dentro da ordem vigente e, quiçá, para realçar a necessidade de construção de outra ordem social radicalmente oposta a essa que possa, efetivamente, levar à emancipação humana.

Palavras-chave: Perfil dos/as cursistas; Educação; Pobreza, Desigualdade Social.

Introdução

O objetivo deste capítulo é apresentar o perfil dos/as cursistas que participaram da formação continuada na temática “educação, pobreza e desigualdade social”, ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na forma de curso de especialização, e pela Universidade de Brasília (UnB), na forma de curso de aperfeiçoamento. Trata-se de formação proposta a partir da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS) promovida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos uma caracterização da formação, partindo de uma descrição da IEPDS, especificando, na sequência, informações sobre os cursos desenvolvidos nas duas Universidades.

Posteriormente, expomos os dados coletados a partir do questionário aplicado junto aos/as cursistas e as análises decorrentes, bem como tecemos algumas considerações.

Contextualização da formação

Para contextualizar os cursos de formação em tela é necessário, inicialmente, tecer algumas considerações a respeito da IEPDS, criada em 2014 pela SECADI/MEC. Esta Iniciativa nasceu da constatação de que a pobreza, no Brasil, persiste e atinge milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos, mesmo que alguns avanços tenham sido conquistados nas últimas décadas. Um dos grandes avanços considerados foi o fato de que crianças, adolescentes e jovens empobrecidos, antes fora da escola, passaram a frequentá-la. No entanto, é reconhecido, no âmbito da IEPDS, que a pobreza a que está submetida essa parcela da população não deixa de existir simplesmente pelo seu ingresso na escola, ao contrário, é verificado que os efeitos desse fenômeno social acabam por se manifestar, de modo contundente, no espaço escolar. Daí decorreu a necessidade de refletir sobre a relação educação/pobreza/desigualdade social.

A IEPDS assumiu como seu objetivo principal “promover reflexões e discussões sobre as vivências dos sujeitos em circunstâncias de pobreza e de extrema pobreza, em relações sociais e políticas injustas” (BRASIL, 2014, p. 10). Neste sentido, um dos seus principais desafios é “confrontar essas vivências com as visões predominantes nas políticas educacionais, na gestão da educação e no contexto escolar da educação básica [...]” (BRASIL, 2014, p. 10).

Para atingir o objetivo traçado, a IEPDS foi organizada em torno de três dimensões: a) Formação continuada; b) Apoio à pesquisa acadêmica em educação, pobreza e desigualdade social; c) Apoio à difusão do conhecimento produzido a partir das duas dimensões anteriores.

Para dar consecução a essas dimensões, a SECADI/MEC propôs o Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (PNEPDS).

O PNEPDS foi assumido, a partir de 2014, por 15 Universidades Federais: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de UFMS, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Ceará (UFCE) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Concomitantemente, a partir do projeto de extensão denominado “Desenvolvimento de materiais digitais para curso de formação continuada a distância, em nível de especialização e aperfeiçoamento universitário, no âmbito do Programa Bolsa Família na Educação”, a UFSC se responsabilizou pela produção dos módulos a serem utilizados na formação, contando com financiamento da SECADI/MEC. Ao final, foram desenvolvidos cinco módulos, a saber: Módulo Introdutório: Pobreza, desigualdades e educação, de autoria do Dr. Miguel González Arroyo, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Módulo I: Pobreza e Cidadania, de autoria do Prof. Dr. Alessandro Pinzani, da UFSC e da Prof^a. Dr^a. Walquíria Leão Rego, da Universidade de Campinas (UNICAMP); Módulo II: Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação, de autoria do Prof. Dr. Erasto Fortes Mendonça, da UnB; Módulo III: Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza, de autoria da Prof^a. Dra. Lucia Helena Alvarez Leite, da UFMG; e Módulo IV: Pobreza e Currículo: uma complexa articulação, também de autoria do Prof. Dr. Miguel González Arroyo².

² Todos os módulos podem ser acessados pelo endereço <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. O Projeto Político-Pedagógico do curso de especialização, que também norteou o curso de aperfeiçoamento, pode ser encontrado em <<http://epds.nute.ufsc.br/>>.

O curso de especialização se destinou a profissionais da Educação Básica e/ou outros/as envolvidos/as com políticas sociais que estabelecem relações com a educação de crianças, adolescentes e jovens que vivem em circunstâncias de pobreza ou extrema pobreza: Professores/as; Gestores/as Escolares, Coordenadores/as Pedagógicos/as, Secretários/as; Servidores/as Técnico-administrativos/as das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, incluindo dentre esses últimos, Coordenadores/as Estaduais e Municipais de programas sociais que atuam direta ou indiretamente na Educação Básica. A definição do público alvo em cada uma das IFES se deu a partir desse parâmetro.

Em 2017, o Programa foi reeditado, diferenciando-se no que tange à dimensão “formação” que, em vez de um curso de especialização, se deu por meio de um curso de aperfeiçoamento. Esta reedição foi assumida pelas seguintes instituições: Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Sergipe (UFS), e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Em 2018, ocorreu mais uma edição no formato de 2017, tendo como participantes as seguintes IFES: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Considerando que a carga horária dos cursos de aperfeiçoamento é menor do que a exigida em cursos de especialização, as IFES que ofertaram a formação na segunda e terceira edições escolheram para trabalhar, dentre os cinco módulos apresentados anteriormente, três.

Feitas essas breves considerações a respeito da IEPDS, passamos a apresentar algumas informações sobre o PNEPDS desenvolvido na UFSC e na UnB para, posteriormente, apresentar o perfil comparado dos/as cursistas dessas duas instituições.

O PNEPDS na UFSC

O PNEPDS foi desenvolvido na UFSC no período de maio de 2014 a dezembro de 2017. O cronograma das atividades sofreu várias alterações, principalmente em função do atraso no pagamento das bolsas do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE). A prorrogação do prazo relativa ao ano de 2017 se deveu à necessidade de execução do orçamento, visto que algumas atividades administrativas e as relativas à divulgação do conhecimento produzido só poderiam ser feitas após a conclusão da parte pedagógica do curso, bem como da finalização da pesquisa, o que ocorreu em dezembro de 2016.

Em relação ao curso de especialização, de início, foram abertas 400 vagas distribuídas por 08 polos (Blumenau, Florianópolis, Chapecó, Tubarão, Campos Novos, São Miguel do Oeste, Ponte Serrada e Lages), sendo destinadas 50 vagas para cada um. As inscrições para o curso foram abertas para profissionais que atuavam nas Coordenações Estaduais e Municipais do Programa Bolsa Família (PBF) na Educação e para outros profissionais da educação envolvidos com o registro da frequência escolar em função da condicionalidade. Posteriormente, dada a baixa procura inicial por parte desses, foi lançado novo edital de inscrição abrindo possibilidade de adesão para outros profissionais. Ao final, o público-alvo ficou assim definido: a) Coordenador/a Estadual do PBF na Educação; Operadores/as Estaduais Auxiliares do PBF na Educação, vinculados às Gerências Regionais de Educação; Coordenadores/as Municipais do PBF na Educação; Gestores/as (Diretores/as) Escolares de escolas que contavam com estudantes beneficiários do PBF matriculados; Agentes Educacionais

(operadores/as escolares do Sistema Presença, designados pelo/a Diretor/a da escola) de escolas que contavam com estudantes beneficiários do PBF matriculados; Professores/as que atuavam em escolas das redes públicas de Santa Catarina que contavam com estudantes beneficiários do PBF matriculados; e Coordenadores/as Estaduais e Municipais do PBF na Assistência Social. Após a alteração do público-alvo definido inicialmente, se inscreveram 590 candidatos/as, sendo que desses/as, 499 estavam aptos/as a se matricular.

Dado o número de candidatos/as aptos/as, foram aceitas 499 matrículas. A diferença de inscritos/as por polo fez com que o número de vagas destinado para cada um fosse alterado. Sendo assim, tivemos: 99 matriculados/as no polo de Blumenau; 109 no polo de Florianópolis; 66 no polo de Chapecó; 67 no polo de Tubarão; 33 no polo de Campos Novos; 19 no polo de São Miguel do Oeste; 44 no polo de Ponte Serrada e 62 no polo de Lages.

O curso de especialização, em si, iniciou-se em 06 de julho de 2015, data da aula inaugural. Antes desse evento, o questionário do “Perfil dos/as Cursistas” foi postado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA), tendo sido solicitado que todos/as respondessem, de forma espontânea, antes da aula inaugural. Os/as cursistas foram informados/as que, ao responder, aceitariam a publicação dos resultados com a garantia do sigilo pessoal. Do total de 499 matriculados/as, 434 responderam. No decorrer do curso, vários/as cursistas foram desistindo, sendo que, ao final, 166 dos 499 se formaram.

O PNEPDS na UnB

O PNEPDS foi desenvolvido na UnB no período de outubro de 2017 a dezembro de 2018. Da mesma forma que na UFSC, o Programa tinha por meta desenvolver um curso de formação, que neste caso deveria ser no nível de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, uma pesquisa na mesma área, bem como procurar divulgar o conhecimento produzido no processo.

O primeiro edital para a inscrição no curso foi aberto em 13 de outubro de 2017, com 300 vagas a serem distribuídas por seis polos (Asa Norte (campus Darcy Ribeiro); Ceilândia; Gama; Estrutural; Itapoã; Planaltina) com duas turmas de 25 cursistas cada. A formação mínima exigida para a inscrição foi o Ensino Médio completo. As inscrições para o curso foram abertas para os/as seguintes profissionais: Coordenador/a e os/as auxiliares do Programa Bolsa Família na Educação, atuantes no Distrito Federal; Operadores/as Escolares do Sistema Presença (Agentes Educacionais) de escolas do Distrito Federal que já informam a frequência escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família; Gestores/as (Diretores/as) escolares de escolas do Distrito Federal que já informam a frequência escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família; Professores/as que atuam em escolas da rede pública do Distrito Federal que já informam a frequência escolar dos beneficiários do Programa Bolsa Família; Coordenadores/as de Saúde e de Assistência Social vinculados/as ao Programa Bolsa Família, atuantes no Distrito Federal; Professores/as que atuavam em escolas da rede pública do Distrito Federal; Pessoal técnico das Secretarias de Educação, Assistência Social e da Saúde, considerando a intersectorialidade entre essas áreas no acompanhamento dos usuários do PBF; Profissionais que atuavam na Educação Básica e pesquisadores (vinculados a instituições públicas e privadas e movimentos sociais) que apresentassem interesse pela temática. Tendo em vista o número de inscritos/as, o edital foi reaberto por mais três vezes, sendo que as inscrições foram encerradas em 25 de fevereiro de 2018.

O curso, inicialmente, foi proposto para atender apenas ao DF. No entanto, considerando a RIDE/DF³, foram aceitas inscrições de municípios que a

³ Na realização do curso EPDS no Distrito Federal a equipe gestora decidiu por aceitar estudantes que morassem fora do Distrito Federal (DF), desde que fizessem parte da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE-DF), que foi criada pela Lei Complementar nº 94, de 19 de fevereiro de 1998 e regulamentada pelo Decreto nº 2.710, de 04 de agosto de 1998, alterado pelo Decreto nº 3.445, de 04 de maio de 2000 (http://www.mi.gov.br/regioes_integradas_df_rides). Com essa ação, a equipe pretendia a integração de profissionais

compõem. Isso possibilitou que 13 cursistas que residiam em municípios de Goiás se inscrevessem. Cabe ressaltar que desse/as 13 cursistas, 5 trabalhavam no DF. O curso teve 452 matriculados/as. Desses/as, 15 solicitaram, formalmente, desligamento e foram retirados da plataforma e 59 desistiram. Os/as considerados/as desistentes nunca acessaram a plataforma ou acessaram, mas não realizaram nenhuma das atividades. Do total de 378 participantes efetivos/as, 102 foram reprovados/as e 276 concluíram o curso.

O início efetivo do curso de aperfeiçoamento ocorreu em 17 de fevereiro de 2018 com a aula inaugural. Antes desse evento, o questionário do “Perfil dos Cursistas” foi postado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA), tendo sido solicitado que todos/as respondessem, de forma espontânea. Os/as cursistas foram informados/as que, ao responder, aceitavam a publicação dos resultados com a garantia do sigilo pessoal. Do total de matriculados/as, 373 responderam.

Dadas as peculiaridades da RIDE/DF no que tange à composição geográfica, foi possível organizar as atividades pedagógicas utilizando um número maior de encontros presenciais. Nesse sentido, além da aula inaugural e da defesa dos Projetos de Intervenção (considerado o Trabalho de Conclusão do Curso), foram propiciados mais três encontros, realizados em sábados, que contaram com palestras de professores convidados que trabalharam temas afetos aos módulos ministrados⁴. Essa dinâmica se mostrou muito proveitosa dado que a ampla maioria dos/as cursistas esteve presente nesses encontros. O curso encerrou-se em 4 de agosto de 2018 com a apresentação dos Planos de Intervenção.

que se encontram relacionados/as ao Distrito Federal, seja em termos profissionais ou de formação, uma vez que muitos desses/as trabalham e/ou estudam no DF. Com isso, também procurou evitar que esses/as cursistas tivessem que recorrer a uma formação em Goiânia, que é mais distante de seus municípios do que o DF. Devido às características demográficas específicas da RIDE-DF, e do pequeno número de cursistas que residiam e trabalhavam em municípios de Goiás, neste trabalho não trataremos de dados referentes a este estado ao fazer referência aos municípios da RIDE.

⁴ A equipe da UnB escolheu desenvolver os Módulos Introdutório, I e III.

Perfil dos/as cursistas EPDS/UFSC e EPDS/UnB

Neste tópico apresentamos os dados relativos aos perfis dos/as cursistas. O questionário utilizado para a coleta dos dados foi o mesmo nas duas instituições, tendo sido aplicado antes do início das disciplinas ofertadas a partir dos módulos. Isso permitiu que os perfis pudessem ser apresentados de modo comparado.

O questionário aplicado contou com questões objetivas e discursivas. Trata-se de um questionário bastante extenso que foi respondido por 434 cursistas da UFSC e 373 da UnB. Os percentuais apresentados são sempre em relação ao número total de respondentes. Quando não, apresentamos os números absolutos aos quais os percentuais se referem.

Dados os limites de um capítulo de livro, aqui, trataremos apenas das questões objetivas relacionadas à identificação, à formação, às informações profissionais, à composição familiar, às informações residenciais, às informações de renda e de participação social em espaços como sindicato, associação profissional, associação de moradores, conselho de direitos e de política social, e campanha de ajuda social. A análise das questões discursivas⁵ deverá ser divulgada em outro momento.

⁵ As questões discursivas trataram do motivo por ter optado pelo curso; das concepções de educação, de pobreza e de desigualdade social; da percepção sobre as causas da pobreza; da visão sobre o PBF em função da atividade que desempenha; do acesso a documentos como Plano Plurianual Federal, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais e aos mesmos, específicos do estado de Santa Catarina e do DF, ao Projeto Político Pedagógico das escolas. Os/as cursistas que atuavam em escolas ainda foram questionados: se o tema da pobreza e da desigualdade social era tratado no Projeto Político Pedagógico da escola; se o tema da pobreza e da desigualdade social era tratado no cotidiano escolar para o planejamento das atividades pedagógicas; se o tema da pobreza e da desigualdade social era tratado em alguma disciplina; e se existiam projetos/ações já desenvolvidos/as ou em desenvolvimento, por parte da escola, para o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, considerando a realidade onde está inserida.

Dados de identificação

Como posto na caracterização do PNEPDS de cada uma das Universidades, os cursos foram dirigidos a um público específico. A Tabela 1 contém os dados dos/as cursistas que responderam ao questionário, considerando a função indicada no ato da inscrição.

Tabela 1: Número e proporção de cursistas da UFSC e da UnB por função declarada no ato de inscrição nos cursos.

Função	UFSC		UnB	
	N	%	N	%
Agente Educacional (Operador/a Escolar do Sistema Presença)	34	7,83	04	1,07
Coordenador/a Estadual do PBF na Assistência Social	01	0,23	01*	0,27
Coordenador/a Estadual do PBF na Educação	01	0,23	00	00
Coordenador/a Municipal do PBF na Assistência Social	23	5,30	03*	0,80
Coordenador/a Municipal do PBF na Educação	21	4,84	01*	0,27
Gestor/a (Diretor/a Escolar)	32	7,37	06	1,61
Membro da Equipe Pedagógica (Orientador/a Educacional, Supervisor/a ou outros/as profissionais da equipe)	40	9,22	26	6,97
Operador/a Estadual Auxiliar do PBF na Educação	07	1,61	01*	0,27
Professor/a	275	63,37	209	56,03
Outro ⁶	-	-	122	32,71
Total	434	100	373	100

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do questionário.

⁶ A opção “outro” aparece apenas no questionário da UnB. Por isso, ao invés de “zero”, no caso da UFSC utilizamos “-“. A opção “outro” deveria ser preenchida, de acordo com os critérios

Nota:

* As opções disponibilizadas no questionário tiveram por base a realidade dos estados. Essa realidade não se aplica ao DF, portanto, algumas cursistas optaram pela função que entenderam estarem mais próximas das que desempenhavam. Entendemos ser mais coerente manter a opção feita e colocar a função efetivamente desempenhada nesta nota. Portanto, no caso da UnB: a inscrita como Coordenadora Estadual do PBF na Assistência Social era, de fato, Assistente Social da Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Social e Direitos Humanos do Distrito Federal – Diretoria de Atenção Integral às Famílias; as três inscritas como Coordenadoras Municipais do PBF na Assistência Social eram, de fato: 1) Especialista em Assistência Social da Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Social e Direitos Humanos do Distrito Federal – Diretoria de Atenção Integral às Famílias, 2) Assistente Social da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e Transferência de Renda – Subsecretaria de Assistência Social, e 3) Pedagoga da Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Social e Direitos Humanos do Distrito Federal – Diretoria de Atenção Integral às Famílias; e a inscrita como Operadora Estadual Auxiliar do PBF na Educação era, de fato, Assistente Social atuando com famílias em descumprimento de condicionalidade na política de assistência social no CRAS. Apenas uma cursista que se inscreveu como Coordenadora Municipal do PBF na Educação exercia, de fato, essa função em um município de Goiás.

De acordo com os dados, mais da metade dos/as cursistas respondentes é composta por professores/as, 63,37% no caso da UFSC e 56,03% no caso da UnB. No curso ofertado pela UFSC, chama à atenção a baixa participação de Coordenadores/as Municipais do PBF na Educação, visto que o estado de Santa Catarina é formado por 295 municípios e que esses/as foram priorizados/as no primeiro edital de inscrição. Já os/as Coordenadores/as Municipais do PBF na Assistência Social passaram a figurar no segundo edital publicado para preenchimento de 231 vagas remanescentes. Considerando que um terceiro edital com 85 vagas foi publicado posteriormente, o nível de participação desses/as também pode ser considerado baixo. Para o curso da UnB, essa observação não se aplica, visto que, a princípio, deveria atender ao DF. Neste caso, o DF conta com apenas uma Coordenação “Municipal” do PBF em cada área (Educação, Assistência Social e Saúde). No entanto, o curso possibilitou a inscrição de profissionais da RIDE/DF e, mesmo assim, teve apenas uma inscrição de

e requisitos postos no Edital da UnB, por aqueles/as que se identificaram, no ato de inscrição como: pessoal técnico das Secretarias de Educação, Assistência Social e da Saúde, considerando a intersetorialidade entre essas áreas no acompanhamento dos usuários do PBF; profissionais que atuavam na educação básica e pesquisadores (vinculados a instituições públicas e privadas e movimentos sociais) que apresentassem interesse pela temática.

Coordenadora Municipal do PBF na Educação de um dos municípios de Goiás. Do total de matriculados/as, 13 cursistas⁷ eram de 6 municípios de Goiás.

A UFSC distribuiu as vagas por oito polos, buscando facilitar a participação de cursistas de todo o estado. O curso contou com representação de 126 municípios, ou seja, 42,71% dos 295 que compõem o estado de Santa Catarina. A maior concentração de cursistas em cada polo foi da própria cidade. Apesar de o curso ser na modalidade EaD, os encontros com os/as tutores/as no momento das avaliações presenciais obrigatórias exigiam o deslocamento dos/as cursistas, o que, de certo modo, deve ter dificultado a participação de interessados/as que residiam em municípios mais distantes do município polo, mesmo que todas as avaliações tenham sido marcadas para ocorrerem aos sábados.

No caso da UnB, o edital contava com seis polos. A princípio, como posto quando da caracterização do PNEPDS na UnB, foi possibilitada a inscrição de profissionais que atuassem em municípios que compõem a RIDE/DF. Neste caso, dos/as 13 cursistas que declararam residir em municípios de Goiás, 8 residiam e trabalhavam nestes. Os/as outros/as 5 trabalhavam no DF.

Em relação à faixa etária, a maioria, nos dois casos, tinha entre 24 e 52 anos (73,50% na UFSC e 93,30% na UnB). Na UFSC o maior percentual, 26,27%, ficou na faixa etária de 30-35 anos e na UnB, 25,20%, na faixa etária de 36-41. Na UFSC, os/as cursistas com idade entre 18-23 anos totalizaram 2,53% e entre 53 e mais de 70, 5,53%. No caso da UnB, os/as na faixa de 18-23 totalizaram 2,78% e na faixa de 53-64, 4,2%. Trata-se, portanto, de um grupo de profissionais relativamente jovens que deverá, a princípio, permanecer ainda por um bom tempo na atividade profissional.

No que tange à identidade sexual, os dados mostram que, nos dois casos, a maioria (79,26% na UFSC e 83,11% na UnB) é mulher. Expressam, portanto, o que concluem os estudos sobre a incorporação da força de trabalho feminina

⁷ Dos/as 13 cursistas, 8 eram Professores/as, 1 era Coordenador(a) Municipal do Programa Bolsa Família na Educação, 1 era Membro de Equipe Pedagógica, e 3 se matricularam como “Outro/a”.

em determinadas áreas. Ou seja, que determinadas profissões, em especial as relacionadas ao campo educacional, sofrem um processo de “feminização” e “feminização propriamente dita”, conforme Yannoulas (2011)⁸.

Cruzando os dados de identidade sexual e função declarada no ato de inscrição, vemos que, considerando apenas a atuação no magistério, no caso da UFSC, 206 de 275 são mulheres e, no caso da UnB, são 172 de 209. Dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2015 e 2017⁹ mostram que em Santa Catarina, do total de docentes, 66.000 eram do sexo feminino e 13.952 eram do sexo masculino (INEP, 2015). No caso do DF (Brasília), eram 22.394 do sexo feminino e 7.507 do masculino (INEP, 2017)¹⁰.

No que se refere à declaração de cor, a grande maioria dos/as cursistas da UFSC se declarou branca, 83,64%. No caso da UnB, os/as que se declararam pardos/as totalizaram 43,70%, sendo este o maior percentual, seguido daqueles/as que se declararam brancos/as, 35,66%. O percentual dos/as que se declararam de cor preta foi maior na UnB, 17,43%. No caso da UFSC, esse percentual ficou em 11,29%. O percentual daqueles/as que se declararam pardos/as na UFSC, 4,15%, foi substancialmente inferior àquele da UnB. Em relação à declaração como indígena temos um percentual baixíssimo nas duas realidades, sendo 0,23% na UFSC e 0,53% na UnB.

De acordo com o Censo de 2010 (IBGE, 2011), a população por cor ou raça em Santa Catarina e no DF se configurava conforme a Tabela 2.

⁸ A autora utiliza o termo “feminização” para referir-se ao “ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação”, e o termo “feminização propriamente dita” para referir-se “às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas. Essa imagem pode implicar uma mudança no significado da profissão” (YANNOULAS, 2011, p. 283).

⁹ Os/as cursistas da UFSC responderam ao questionário em 2015, por isso usamos esse ano como referência. No caso da UnB, os/as cursistas responderam ao questionário no início de 2018, por isso, utilizamos os dados de 2017, visto não termos os de 2018.

¹⁰ Sobre feminização da profissão docente, ver dentre outros trabalhos, os de Yannoulas (2011) e Vianna (2013).

Tabela 2: População por cor ou raça, em Santa Catarina e no Distrito Federal, segundo Censo de 2010.

	População por cor ou raça - Censo 2010					
	Total	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
Santa Catarina	6248436	5246868	183857	26017	775558	16041
Distrito Federal	2570160	1084418	198072	41522	1239882	6128

Fonte: Adaptada de IBGE (2010). Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Se considerarmos os dados desse Censo, poderíamos inferir que há unicamente uma relação, por exemplo, entre o total de brancos/as em Santa Catarina e o total de cursistas declarados/as brancos/as. Da mesma forma, poderíamos relacionar a população parda do DF com o maior percentual de cursistas que se declararam com essa cor. Entretanto, não podemos traçar essa relação mecânica. A explicação para tal diferença deve ser dada pelas profundas assimetrias de condições de vida a que foram submetidas, especialmente as populações negras e indígenas em relação à população branca. Passos (2015, p.156), ao se referir a essas assimetrias no que tange à condição social da população negra diz que elas deixaram de ser explicitadas por denúncias do movimento negro, passando “[...] a ser explicitadas nos indicadores de educação, saúde, moradia, mercado de trabalho e pobreza, ficando difícil não identificar o racismo como um elemento estruturante das desigualdades sociais”.

De acordo com o IBGE (2017), quanto maior a escolarização, maior a chance de estar empregado. Dada a exclusão educacional sofrida principalmente por pretos, pardos e indígenas, a maior parte da população desocupada, considerando a distribuição por cor ou raça, faz com que esses sejam os mais atingidos pelo desemprego, justamente por serem os que têm menor escolaridade. É necessário lembrar que o nível superior foi o exigido aos participantes do curso da UFSC, sendo que na UnB foi permitido o acesso daqueles/as com

nível médio completo. Dados da PNAD Contínua 2016/2017 mostram que as pessoas de cor branca têm 10,1 anos de estudo contra 8,2 anos para as de cor preta ou parda, ou seja, uma diferença de 2 anos (IBGE, 2018). Quando verificamos a possibilidade de mobilidade educacional (IBGE, 2017), a vantagem da população branca em relação à população preta ou parda também se mantém.

Os/as cursistas foram questionados/as sobre a sua vinculação ou não a uma religião. Dos/as 434 cursistas da UFSC, 79,03% informaram que sim. No caso da UnB, dos/as 373, 70,24% também responderam positivamente. Foram citadas 26 religiões, considerando as duas Universidades. A mais declarada foi a católica. Dos/as cursistas da UFSC, 249 declararam vinculação a essa religião e, no caso da UnB, 110.

Quanto ao estado civil, os dados mostram que a maioria, nos dois casos era composta por casados/as e por aqueles/as que viviam em união estável. No caso da UFSC, as duas categorias juntas corresponderam a 62,22%. Os/as solteiros/as eram 28,11% e as demais situações (divorciado/a, separado/a, viúvo/a e “outra”) totalizaram 9,67%. No caso da UnB, casados/as e em união estável eram 53,08%. Os/as solteiros/as corresponderam a 38,61% e as demais situações a 8,31%.

Dados sobre formação

Neste tópico, apresentamos a formação dos/as cursistas no que tange à graduação e a cursos de especialização, mestrado e doutorado já cursados ou em andamento.

No caso da UFSC foram citados 45 cursos de graduação. Dos 434 cursistas, 178 indicaram ter formação em Pedagogia. Para além desses/as, dos/as 32 que indicaram ter mais de uma graduação, 12 têm como um dos cursos, Pedagogia. Portanto, no total, 210 cursaram pedagogia. Dado o grande número de cursos citados, registramos aqui aqueles indicados por, pelo menos, 10 cursistas. Neste sentido, temos: Letras (37, dos/as quais 3 têm outra graduação);

História (31, dos/as quais 4 têm outra graduação); Educação Física (28, dos/as quais 1 tem outra graduação); Serviço Social (19, dos/as quais 3 têm outra graduação); Geografia (20, dos/as quais 5 têm outra graduação); Matemática (16, dos/as quais 2 têm outra graduação); Ciências Sociais (12, dos/as quais 1 que tem outra graduação); e Ciências Biológicas (12, dos/as quais 2 têm outra graduação).

No que tange à pós-graduação, 202 cursistas da UFSC, 46,54%, informaram possuir um ou mais cursos de especialização. Esse grande número foi entendido pela equipe gestora do curso como um dos principais motivos para que muitos dos/as matriculados/as acabassem desistindo, visto que, para efeito de progressão funcional, apenas um curso é considerado. Dentre os/as cursistas, 15 informaram já ter mestrado, 4 informaram que o curso estava em andamento e 1 informou que seu mestrado estava incompleto, não indicando se concluiria. Dois/as cursistas declararam já possuir curso de doutorado.

No caso da UnB, foram citados 35 cursos de graduação. Da mesma forma que no caso da UFSC, o maior número, 128, indicou ter graduação em pedagogia. Para além desses/as, dos/as 35 que indicaram ter mais de uma graduação, 22 têm como um dos cursos, Pedagogia. Portanto, no total, 150 tinham formação nessa área. Dado também ao grande número de cursos declarados, citaremos aqueles indicados por, pelo menos 10 cursistas. Neste sentido, temos: Serviço Social (41, dos/as quais 3 têm outra graduação); Letras (40, dos/as quais 5 têm outra graduação); História (17, dos/as quais 2 têm outra graduação); Geografia (18, dos/as quais 4 têm outra graduação); Educação Física (16, dos/as quais 3 têm outra graduação); Psicologia (14, dos/as quais 1 que tem outra graduação); e Ciências Sociais (14, dos/as quais 3 têm outra graduação).

Em relação à pós-graduação, 257 cursistas da UnB informaram possuir um ou mais cursos de especialização. Cabe lembrar aqui que, no caso dessa Universidade, o curso ofertado foi de aperfeiçoamento, caracterizado por uma carga horária menor. Esses cursos pontuam para escolha de turma nas escolas o que, de certa forma, pode ter favorecido um percentual menor de desistência em relação

ao que aconteceu na UFSC. Dentre os/as cursistas, 71 informaram já ter mestrado e 3 informaram que o curso estava em andamento. Vinte cursistas declararam já possuir curso de doutorado e 3 informaram que o doutorado estava em andamento.

Em relação aos dados de formação, o que mais chamou a atenção foi a participação de especialistas, mestres e doutores, principalmente no caso da UnB. Não temos como informar, aqui, quantos desses/as concluíram os cursos EPDS, mas podemos inferir que a temática os/as levou a se inscreverem, o que pode indicar a sua importância.

Dados profissionais

Iniciamos a apresentação dos dados profissionais pelo tempo de atuação no serviço público, visto que as funções exercidas já foram citadas quando da descrição dos dados de identificação. Cabe salientar que algumas perguntas foram dirigidas a categorias específicas, considerando a atuação ou não em escolas.

No caso das duas instituições, mais da metade dos/as cursistas atuava no serviço público entre 1 e 11 anos, 64,05% no caso da UFSC e 52,54% no caso da UnB. Em ambos os casos, fracionando mais essa faixa de tempo, temos que a maior proporção se concentrava na faixa de 1 a 5 anos, sendo 35,71% no caso da UFSC e 28,95% no caso da UnB. Ainda chama a atenção, no caso da UnB, o número de cursistas, 60 dos 373, que têm menos de 1 ano de serviço público, correspondendo a 16,09%. No caso da UFSC, esse percentual ficou em 2,30%.

Comparando essa concentração de tempo de atuação entre 1 e 11 anos, e a maior concentração de cursistas na faixa etária de 30-46 anos (59,91% na UFSC e 69,17% na UnB) podemos apontar duas hipóteses: 1) O ingresso no serviço público para boa parte se deu tardiamente em relação à formação; a formação superior dos/as cursistas foi tardia considerando que, seguindo o fluxo escolar sem atropelos, a idade para conclusão do nível superior fica entre 21 e 22 anos.

No que diz respeito ao tempo de trabalho na função que exercia no ato de inscrição nos cursos, mantém-se a concentração na mesma faixa de tempo, ou seja, entre 1 e 11 anos, sendo 75,35% no caso da UFSC e 63,81% no caso da UnB. Nesse sentido, podemos inferir que a maioria ingressou em uma função no serviço público e se mantém nessa função. Isso pode ser explicado pelo fato de a maior parte dos/as cursistas das duas instituições ser formada por professores/as. No entanto, considerando o grande número de professores/as temporários, conforme apresentado a seguir, e dada a precarização que sofre essa profissão, essa configuração pode se alterar, ou seja, parte desses/as podem não conseguir continuar na carreira.

Em relação ao vínculo de trabalho dos/as cursistas, considerando aqueles/as que declararam ter apenas um, a maioria, no caso da UFSC é composta por servidor/a municipal efetivo/a, 35,25%. Na sequência vêm os/as que têm vínculo estadual efetivo, 21,66%. Os/as que declararam vínculo federal efetivo totalizaram 0,46%. O percentual dos/as que declararam vínculos temporários (federal, estadual e municipal) totalizou 37,10%, com concentração nas esferas estadual e municipal. Apenas 21 cursistas, dos/as 434, declararam ter dois vínculos, sendo que desses/as, no caso de 11, os dois vínculos são efetivos, no caso de 4, um vínculo efetivo e um temporário e de outros/as 6, dois vínculos temporários. Do total, 3 declararam “outro vínculo”.

Como informado anteriormente, o questionário utilizado pela UnB foi o mesmo da UFSC. O fato de não ter sido feita a adaptação para a realidade do DF, que não é um estado e nem um município, levou os/as cursistas que atuavam em escolas ou em outros órgãos públicos a utilizarem a opção “estadual” ou a “municipal”. Neste caso, a exceção de 7 cursistas com vínculo público que residiam e trabalhavam em municípios de Goiás (5 servidores/as municipais efetivos/as, 1 servidor/a estadual efetivo e 1 servidor/a municipal temporário/a), todos/as os/as demais são servidores do DF. No entanto, para a descrição, mantivemos a nomenclatura utilizada no questionário. Portanto, dos/as cursistas da

UnB, considerando a declaração de apenas um vínculo, a maioria, 43,43%, é de servidor/a estadual efetivo/a. Na sequência, dentre os/as efetivos/as estão os/as com vínculo federal, 7,51% e os/as com vínculo municipal, 7,24%. O percentual dos/as que declararam vínculos temporários (federal, estadual e municipal) totalizou 17,42%, sendo a maior parte da esfera estadual, 10,72%. Nenhum/a cursista da UnB declarou ter dois vínculos e 91 (24,40%) dos/as 373, declararam ter “outros” vínculos.

Chama a atenção os percentuais de cursistas com apenas um vínculo temporário (37,10% no caso da UFSC e 17,42% da UnB). São percentuais altos, principalmente no caso da UFSC, visto que dos/as 161 cursistas que declararam estar nessa condição, 135 são professores/as. No caso da UnB, dos 65 com um único vínculo temporário, 48 são professores/as.

Consultando os censos escolares de 2015 e 2017 verificamos, principalmente no caso de Santa Catarina, uma situação extremamente preocupante. No estado, o número de professores/as efetivos/as era de 36.177 e de temporários/as era de 32.008 (307 na esfera federal, 13.964 na esfera estadual e 18.670 na esfera municipal) (INEP, 2015). No caso do DF, o número de efetivos/as era 20.521 e o de temporários/as era de 7.002 (144 na esfera federal e 6.867 na esfera estadual) (INEP, 2017a).

Cabe salientar que ao utilizarem o dispositivo do contrato temporário, os governos acabam economizando. Santos (2016), em sua Dissertação de Mestrado intitulada “Professores temporários da Rede Estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária”, conclui que o estabelecimento de formas precárias de contratação nessa Rede tem forte relação com a diminuição dos gastos em educação. Segundo o autor, o excessivo número de docentes temporários possibilita que uma gestão regulada da folha de pagamento impacte menos no gasto do estado pelo fato destes não estarem vinculados ao Plano de Carreira, de receberem salários menores e de não terem vinculação a alguns direitos relativos ao trabalho. É importante salientar que, mesmo que

os governos possam justificar a contratação de boa parte dos temporários em função de ausências dos professores efetivos, principalmente por licenças para tratamento de saúde, não é possível negar a diminuição de concursos públicos para o magistério para suprir vagas existentes. Quando analisamos os números relativos à Santa Catarina, vemos que a diferença entre o número de efetivos e temporários é bastante pequena.

Os números de cursistas com contrato temporário indicam a precarização do exercício profissional. No caso daqueles/as que são professores/as, as implicações não dizem respeito apenas à situação pessoal de insegurança¹¹, mas implicam, também: em precarização da atividade profissional, visto que a não garantia de um trabalho contínuo em uma mesma escola pode levar ao desconhecimento da comunidade em que atua, gerando a falta de vínculos; na dificuldade de propor projetos e, principalmente, na impossibilidade de dar continuidade a esses; na falta de envolvimento com as questões escolares por não saber se continuará na escola, dentre outras questões. Isso afeta diretamente as condições de a escola desenvolver um trabalho efetivo junto à comunidade. As implicações de tudo isso, quando consideramos a preocupação que deu origem aos cursos em tela, é bastante grande, pois mesmo que os/as cursistas venham a ter uma maior compreensão da relação educação/pobreza/desigualdade social, a condição profissional pode não favorecer em nada uma mudança real na sua atuação.

No caso da UFSC, dos/as cursistas com vínculo efetivo, 28 responderam ter, também, função no âmbito privado. Daqueles/as com vínculo temporário, 21 indicaram essa situação. No caso da UnB, dos/as com vínculo efetivo, 15 exerciam, também, função no âmbito privado. Dos/as com vínculo temporário, 10.

¹¹ Insegurança no sentido de saber se terá ou não trabalho; indefinição do local de trabalho que depende sempre da vaga disponível; indefinição do número de aulas, o que implica diretamente no valor do salário; probabilidade de ter que atuar em mais de uma escola, podendo ter que se deslocar em mais de um município, etc. Novaes (2010) discute a situação dos professores temporários na rede pública de São Paulo e também levanta algumas dessas implicações.

Os/as cursistas foram questionados/as quanto à carga semanal de trabalho. Para aqueles/as com mais de um vínculo, foi solicitada a indicação da carga do trabalho principal seguida das demais. No caso das duas instituições, a maioria dos/as cursistas tinha uma carga horária semanal de 40 horas. No caso da UFSC 66,13% e no caso da UnB, 69,16%. Na sequência temos, respectivamente, os/as com carga semanal de 20 horas, 8,29% e 9,11% e os/as com carga semanal de 30 horas, 8,06% e 5,62%. Na análise dos dados relativos a esse aspecto, verificamos que para além dessas, outras, em percentuais substancialmente menores, também foram registradas, a exemplo das cargas semanais de 40/20 horas, em função de dois vínculos (4,39% e 3,49%), de 20/20 horas (2,76% no caso da UFSC), de 40/10 horas (2,76% no caso da UFSC) e de 10 horas (1,84% e 1,07%). Nos extremos, as cargas semanais registradas vão de zero horas, como no caso de 8 (2,14%) dos/as cursistas da UnB, a 80 horas como no caso de um/a (0,27%) cursista dessa mesma instituição. As demais cargas citadas não chegaram, individualmente, a 1%.

No caso específico dos/as professores/as, ao cruzarmos os dados relativos ao vínculo de trabalho e a carga horária temos que, no caso da UnB, dos 48 com apenas um vínculo temporário, 38 tinham carga horária de 40 horas semanais, 1 tinha carga de 30 horas, 6 tinham carga de 20 horas, 1 tinha carga de 44 horas, 1 tinha carga de 40/20 horas¹², e 1 não declarou. No caso da UFSC, dos 135 nessa condição, 81 tinham carga semanal de 40 horas, 2 tinham carga de 32 horas, 14 tinham carga de 30 horas, 16 tinham carga de 20 horas, 6 tinham carga de 10 horas, 3 tinham carga de 40/20 horas, 5 tinham carga de 40/10 horas, 1 tinha carga de 30/30 horas, 2 tinham carga de 30/10 horas, 4 tinham carga de 20/20 horas e 1 tinha carga de 20/10/4 horas. Os dados demonstram que, pelo menos, a grande maioria, tinha carga semanal de 20 horas para cima, o que implica em um salário um pouco melhor.

¹² Na UnB, nos casos em que aparecem duas cargas horárias os/as cursistas declaram apenas um vínculo, ou seja, os contratos eram com apenas uma das esferas de governo.

Os dados relativos à esfera de governo a que a escola pertence, ao bairro onde a escola se situa e às condições das escolas, condições de trabalho e existência ou não computador na escola para uso do/a cursista derivaram de respostas dadas apenas por gestores/as escolares, professores/as, membros de equipe pedagógica ou operadores/as do sistema presença na escola, de acordo com a função indicada no ato de inscrição nos cursos. Neste caso, 381 cursistas da UFSC e 245 da UnB deveriam ter respondido às questões. No entanto, alguns/as cursistas que não faziam parte desse grupo acabaram respondendo. Essas respostas foram desconsideradas. Outros que deveriam responder não o fizeram.

No que diz respeito à esfera de governo a que a escola em que trabalhavam pertencia, os dados mostram que o maior percentual das duas Universidades, atuava em escolas estaduais¹³, 49,61% no caso da UFSC e 51,84% no caso da UnB. Na sequência, respectivamente, temos que 44,88% e 10,61% atuavam em escolas municipais, 0,27% e 7,76% em escolas federais, 2,62% e 17,14% indicaram não atuar em nenhuma das esferas, e 2,62% e 12,65% não responderam. No caso dos/as que indicaram não atuar em nenhuma das esferas, entendemos que atuavam no âmbito privado. Neste caso, é necessário considerar que, aqueles/as que declararam tempo de atuação no serviço público deviam ter trabalhado como temporários.

Em relação à caracterização do bairro onde a escola em que o/a cursista atuava se situa cabe ressaltar que alguns/as poderiam estar atuando na mesma escola, por isso, os dados não representam, efetivamente, o número de escolas localizadas em cada tipo de bairro.

A classificação em favela, bairro popular, classe média e classe média alta foi baseada na classificação de classes sociais por faixas de salário mínimo

¹³ No caso do DF, as escolas declaradas estaduais e municipais devem ser consideradas como escolas da Rede Distrital de Educação. Cabe destacar que 6 dos/as cursistas que residiam e trabalhavam em municípios de Goiás, 4 eram professores/as e atuavam em escolas municipais, 1 era professor/a e atuava em escola estadual e 1 era membro de equipe pedagógica e atuava em escola municipal.

(SM) do IBGE. Dentre as opções não foi colocado o bairro classe alta, fato que ocorreu por falha na elaboração da questão¹⁴. No entanto, entendemos que isso não prejudicou o alcance do objetivo. É necessário esclarecer que as respostas derivaram da percepção dos/as cursistas. Partimos do princípio que usar essa classificação facilitaria a compreensão. Não utilizar faixas de renda como parâmetro possibilitaria que a percepção derivasse de uma visão mais ampla sobre o bairro, considerando a condição das moradias, a infraestrutura e os serviços. Cabe ainda esclarecer que nos módulos utilizados nos cursos a pobreza é tomada a partir da sua multidimensionalidade, considerando a proposição analítica de Amatya Sen. Para este autor,

a situação de uma pessoa privada em termos absolutos em relação a suas capacidades se vincula com a escassez relativa em termos de renda, de bens e dos demais recursos. Neste sentido, relativo e absoluto não estariam em conflito, mas se tornam complementares (MATTEI, 2017, p. 32)¹⁵.

Vemos que, em ambos os casos, a grande maioria dos/as cursistas atuava em escolas situadas em bairros considerados populares, 70,87% no caso da UFSC e 63,67% no caso da UnB, seguidos/as daqueles/as que atuavam em escolas situadas em bairros considerados de classe média, 22,31% e 15,10%, respectivamente. Os/as que atuavam em escolas de bairros considerados classe média alta totalizaram 0,52% e 3,27%. O percentual daqueles/as que atuavam em escolas localizadas em favelas foi de 3,68% e 8,57%. Do total, 2,62% dos/as cursistas da UFSC e 9,39% da UnB não responderam a essa questão.

¹⁴ O IBGE classifica as classes sociais por faixas de salário mínimo em classes: A (acima de 20 SM), B (de 10 a 20 SM), C (de 4 a 10 SM), D (de 2 a 4 SM) e E (até 2 SM). Nesse caso, a favela corresponderia à classe E, o bairro popular à classe D, o bairro classe média à classe C, o bairro classe média alta à classe B e o bairro classe alta à classe A.

¹⁵ Sobre pobreza multidimensional ver, também, Rego e Pinzani (2013, 2015).

De acordo com o IBGE (2011), tomando por base os dados do censo de 2010, o DF contava com 36 aglomerados subnormais¹⁶, dentre estes o “Sol Nascente”, considerada a maior favela do Brasil e da América Latina a partir de 2013. No caso de Santa Catarina, o IBGE indicou a existência de 74 aglomerados subnormais, distribuídos por 15 municípios. Essa informação pode explicar o percentual maior de cursistas da UnB que atuavam em escolas localizadas em favelas.

Essa configuração da percepção dos/as cursistas quanto ao bairro em que a escola se localiza vai refletir na percepção que tinham sobre as condições socioeconômicas dos estudantes, conforme apresentamos adiante.

No que tange à percepção sobre a condição das escolas, os números correspondem aos/as cursistas respondentes. Portanto, mais de um/a pode ter avaliado a mesma escola. Os dados mostram que, no caso da UFSC, 46,45% consideraram que as condições da escola eram boas, seguidos por aqueles/as que consideraram satisfatórias, 36,75%. Apenas 9,45% consideraram as condições da escola ruins, e 4,99%, ótimas. Do total, 2,36% não responderam. Dos/as cursistas da UnB, 42,45% consideraram as condições das escolas satisfatórias, seguida por aqueles/as que consideraram boas, 24,49%. O número de escolas consideradas em condições ruins foi maior entre os/as cursistas da UnB, 17,55%. É necessário levar em conta que um número maior de cursistas dessa Universidade (21) atuava em escolas localizadas em favelas. Os/as que consideraram as condições da escola ótimas totalizaram 6,12%. Do total, 9,39% não responderam. Os dados indicam que as escolas de Santa Catarina são mais bem avaliadas quanto a sua condição.

¹⁶ Segundo o IBGE (2011, p. 19), aglomerado subnormal “É um conjunto constituído de, no mínimo, 51 unidades habitacionais (barracos, casas...) carentes, em sua maioria de serviços públicos essenciais, ocupando ou tendo ocupado, até período recente, terreno de propriedade alheia (pública ou particular) e estando dispostas, em geral, de forma desordenada e densa”. Estão aí incluídos: favelas, invasões, grotas, baixadas, comunidades, vilas, ressacas, mocambos, palafitas, entre outros.

Gomes e Duarte (2017, p.284), ao analisarem a evolução da desigualdade de infraestrutura escolar no Brasil a partir das condições materiais das escolas públicas de ensino fundamental, em 2007 e 2013, constataram “que a maioria das escolas estaduais e municipais de pior infraestrutura são majoritariamente frequentadas por alunos de nível socioeconômico mais baixo”. Podemos inferir que, em regra, essas escolas se localizam, principalmente, em bairros populares e em assentamentos subnormais. No entanto, considerando que a maioria das escolas se localizava, de acordo com a percepção dos/as cursistas, em bairros populares, e a avaliação feita sobre as condições das escolas, para as realidades examinadas isso parece não se aplicar.

Os dados sobre condições de trabalho ajudam a sustentar nossa compreensão apresentada anteriormente. Em relação a esse aspecto, 70,87% dos cursistas da UFSC e 46,12% da UnB declararam ter condições de trabalho para o desempenho da sua função. Não responderam 3,67% e 15,51%, respectivamente. Ainda em relação às condições de trabalho, os/as cursistas foram indagados/as sobre a existência ou não de computadores e internet disponíveis para o seu uso. No caso da UFSC, 85,04% responderam positivamente e no caso da UnB, 56,33%. Não responderam 3,67% e 12,24%, respectivamente. Aqui temos reforçada a compreensão que as escolas de Santa Catarina estão em melhor condição.

Os dados relativos ao nível de ensino em que atuavam derivaram de respostas apenas de professores/as, 275 cursistas da UFSC e 209 da UnB. No caso das duas instituições, a maioria atuava no Ensino Fundamental. No caso da UFSC temos 53,73% e na UnB, 58,37%. Na sequência vêm os/as professores/as que atuavam no Ensino Médio, 23,63% e 19,61%. Os que atuavam na Educação Infantil totalizaram 16,73% e 11,01%. Não responderam, 2,91% e 11,01%, respectivamente.

Apresentamos agora os dados relativos à condição socioeconômica dos/as alunos/as na percepção dos/as cursistas que atuavam em escola, 381 da UFSC e 245 da UnB. A categorização adotada seguiu a mesma lógica utilizada para a categorização do bairro em que a escola se situava, ou seja, nos baseamos

na classificação de classes sociais por faixas de salário mínimo do IBGE. Reiteramos que as respostas derivaram da percepção dos/as cursistas, portanto, o uso dessa classificação também facilitaria a compreensão. Não utilizar, no questionário, as faixas de renda como parâmetro também permitiria que os/as cursistas considerassem outros elementos quando respondessem. Neste caso, o conhecimento do local onde os/as alunos/as moravam - o bairro com sua infraestrutura e serviços, a residência -, as condições com as quais se apresentavam na escola - vestimentas, com ou sem o material escolar -, e o próprio conhecimento da renda das famílias, comporiam um conjunto de informações para que construíssem suas percepções. Essa classificação acaba, por fim, possibilitando uma análise multidimensional da condição social dos/as estudantes. Aqui, também por erro na estruturação da questão, não foi incluída a opção “classe média”. Neste caso, diferentemente da não inclusão da opção “bairro classe alta” na questão relativa ao bairro em que a escola se localizava que, na nossa compreensão, não prejudicou a análise, temos que ponderar, visto que na questão relativa ao bairro 22,31% dos/as cursistas da UFSC e 15,10% da UnB indicaram que a escola se localizava em bairro classe média. A colocação da opção “classe média” poderia levar alguns/as a perceberem a condição socioeconômica de seus/as alunos/as relacionada a esta categoria.

No caso da UFSC, a maior parte dos/as cursistas, 61,68%, considerou que seus/as alunos/as pertenciam à classe média baixa. Para 33,7%, os alunos/as eram pobres. No caso da UnB há uma inversão. Para 56,33% dos/as cursistas dessa Universidade, seus/as alunos/as eram pobres e para 31,43% eram de classe média baixa. O percentual daqueles que consideraram seus/as alunos/as como pertencentes às classes média alta e alta totalizaram 0,26% no caso da UFSC e 1,22% no caso da UnB. Somando os totais dos/as cursistas que veem seus/as alunos/as como sendo pobres ou de classe média baixa temos 94,75% no caso da UFSC e 87,76% no caso da UnB.

Cabe destacar, no entanto, que a renda tem sido o parâmetro mais utilizado para definição de pertencimento a uma classe social. Neste caso, não podemos desconsiderar que os/as cursistas tenham tomado como base a vinculação dos/as estudantes ao PBF, portanto, utilizado o critério da renda. Ou seja, aqueles não vinculados não seriam pobres. A partir disso, poderíamos inferir que uma parte considerável dos/as cursistas, principalmente da UFSC, atuava em escolas com um baixo número de beneficiários do Programa.

Para efeito de análise, tendo em vista que não conhecemos, efetivamente, os elementos utilizados pelos/as cursistas para emitirem suas opiniões, faremos alguns apontamentos a partir do critério renda. Utilizando a classificação do IBGE, os pobres comporiam a classe E cuja renda mensal é de até dois salários mínimos.

Em julho de 2015, mês em que o questionário foi respondido pelos/as cursistas da UFSC, o valor do salário mínimo era de R\$788,00. Para estar na classe E, a renda familiar deveria ser, no máximo, de até R\$1.576,00. Considerando uma família de quatro pessoas, representaria uma renda mensal per capita de R\$394,00 e, por dia, R\$13,13. No caso dos/as estudantes pertencentes à classe média baixa, que corresponde à classe D, o valor variaria de 2 a 4 SM, o que corresponderia, no seu máximo, a R\$ 3.152,00. Neste caso, uma renda mensal per capita de R\$788,00 e, por dia, R\$26,26.

No caso da UnB, o questionário foi aplicado em fevereiro de 2018, sendo o valor do salário mínimo R\$954,00. Seguindo a mesma lógica, as famílias de estudantes considerados/as pobres teriam uma renda mensal de, no máximo, R\$1.908,00. Tomando por base a mesma configuração familiar, a renda mensal per capita seria R\$477,00 e, por dia, R\$15,90. No caso das famílias consideradas classe média baixa, a renda máxima seria R\$3.816,00, a renda mensal per capita R\$954,00 e, por dia, R\$31,80.

Se tomarmos em conta a linha de pobreza adotada internacionalmente, é pobre quem vive com até U\$1,90 por dia. Em julho de 2015, o dólar valia R\$3,23. Neste caso, U\$1,90 corresponderia a R\$6,14. No caso da UnB, em

fevereiro de 2018, o dólar valia R\$3,24. Portanto, U\$1,90 corresponderia a R\$6,16. Considerando a renda máxima em cada classe e o exemplo de configuração familiar posto anteriormente, não teríamos nenhum pobre nos dois casos. Ou seja, significa dizer que aqueles/as que tinham R\$13,13 e R\$15,62 por dia para viver não seriam pobres. Seriam pobres apenas as famílias que tivessem pouco menos de 1 SM, visto que R\$788,00 corresponderia a uma renda per capita diária de R\$6,57, e R\$954,00 a uma renda per capita diária de R\$7,95.

No entanto, se for considerada a linha de pobreza de U\$5,5 por dia, que passou a ser adotada pelo Banco Mundial a partir de 2011, para países de nível médio-alto de desenvolvimento, como os da América Latina, a situação se modificaria completamente. Neste caso, U\$5,5 corresponderia a R\$17,77 em julho de 2015, e a R\$17,82 em fevereiro de 2018. Portanto, a classe E como um todo seria considerada pobre, mesmo que tomada a partir do seu limite máximo de renda, correspondendo, assim, à definição do IBGE.

Cabe lembrar que para efeito do recebimento do Bolsa Família, os extremamente pobres são os que têm renda mensal per capita de até R\$89,00 e os pobres R\$178,00. O valor a ser recebido varia de acordo com a composição familiar, não podendo ultrapassar R\$390,00¹⁷. Considerando a linha de pobreza de U\$1,90 e o valor do dólar em maio de 2018 (R\$3,63), mês em que o Decreto que estabelece esses valores foi publicado, teríamos que pobre é quem tem uma renda mensal de até R\$207. Ou seja, a linha de pobreza adotada pelo governo federal em maio de 2018 estava R\$29,00 abaixo do limite, já absurdo, de U\$1,90 e muito longe do valor de U\$5,5, que não é tão menos absurdo.

A partir dessa análise, e levando em conta os percentuais relativos àqueles/as cursistas que não consideraram os/as estudantes que frequentam as escolas em que trabalham como pobres, podemos formular duas hipóteses: 1) as condições

¹⁷ Valores estabelecidos pelo Decreto Nº 9.396, de 30 de maio de 2018. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=01/06/2018&jornal=515&pagina=2&totalArquivos=158>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

em que os/as estudantes percebidos como não pobres viviam (considerando o local onde moravam - o bairro com sua infraestrutura e serviços, a residência -, as condições com as quais se apresentavam na escola - vestimentas, com ou sem o material escolar -, e o próprio conhecimento da renda das famílias) são realmente mais favoráveis, implicando nessa percepção; 2) A pobreza é percebida por esses/as como miséria, o que implica na dificuldade de conceber que, mesmo com uma condição de vida não miserável, as pessoas podem ser pobres¹⁸.

Tendo em vista que os profissionais que atuavam em escolas foram convidados a responder sobre a característica socioeconômica do bairro onde se localizavam as escolas, sobre as condições de trabalho e sobre a existência ou não de computadores e internet no local de trabalho para seu uso, fizemos as mesmas perguntas para aqueles/as cursistas que não atuavam em escolas. No caso da UFSC, selecionamos os seguintes respondentes: Coordenador/a Estadual do PBF na Educação (01) Coordenador/a Estadual do PBF na Assistência Social (01), Coordenador/a Municipal do PBF na Assistência Social (21), Coordenador/a Municipal do PBF na Educação (19), Operador/a Auxiliar do PBF na Educação (06). No caso da UnB, selecionamos os seguintes respondentes: Coordenador/a Estadual do PBF na Assistência Social (01), Coordenador/a Municipal do PBF na Assistência Social (03), Coordenador/a Municipal do PBF na Educação (01), Coordenador/a Auxiliar do PBF na Educação (01)¹⁹ e aqueles que se identificaram como “outros” (122). No total, deveriam responder

¹⁸ Em 2015, de acordo com dados do MDS, Santa Catarina tinha um total de 184.876 estudantes beneficiários do PBF, sendo 151.417 na faixa de 6 a 15 anos e 33.459 na faixa de 16 a 17 anos. Segundo o Inep (2015), o total de matrículas no estado, considerando Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, era de 1.520.901. Portanto, do total de matriculados, 12,16% eram beneficiários do PBF. Já o DF (Brasília), em 2017, tinha 100.774 estudantes beneficiários, 85.075 na faixa de 6 a 15 anos e 15.699 na faixa de 16 a 17 anos. O total de matrículas, considerando Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, era de 661.311. Do total de matriculados, 15,24% eram beneficiários. Dados da Matriz de Informação Social disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi-data/misocial/tabelas/mi_social.php>. Acesso em: 26 jun. 2018.

¹⁹ Aqui é necessário levar em consideração a nota explicativa da Tabela 1.

a essas questões, 53 cursistas da UFSC e 128 da UnB. Ao analisar os dados, vimos que 75 dos inscritos como “outros” no curso da UnB não responderam às questões. Entendemos que isso ocorreu porque, no questionário, a orientação era para que respondessem apenas os/as cursistas que exerciam as funções de Coordenador/a Estadual do PBF na Educação ou na Assistência Social, Coordenador/a Auxiliar do PBF na Educação, Coordenador/a Municipal do PBF na Educação ou na Assistência Social.

Em relação à categorização do bairro em que esses/as cursistas trabalhavam vale a mesma observação feita quando apresentamos a categorização do bairro onde a escola se localizava. Neste aspecto vemos que, no caso da UFSC, mais da metade dos/as respondentes informou que trabalhava em bairro popular (52,83%), seguidos daqueles que trabalhavam em bairro classe média, 33,96%. Apenas um/a cursista, representando 1,89%, trabalhava em bairro considerado classe média alta e 11,32% não responderam. Nenhum/a cursista trabalhava em favela. No caso dos/as cursistas da UnB temos que 21,88% trabalhavam em bairro popular e 14,06% em bairro classe média. Apenas 3,13% trabalhavam em bairro classe média alta e 2,34% em favela. Do total, 58,59% não responderam.

Em relação às condições de trabalho, no caso da UFSC, a maioria, 66,04%, respondeu que eram boas, seguida por aqueles/as que declararam ser satisfatórias, 11,32%, dos/as que avaliaram como ótimas, 9,43% e, por fim, dos/as que avaliaram como ruins, 1,89%. Do total de 53 cursistas que deveriam responder, 11,32% não o fizeram. No caso da UnB, a maior parte declarou que as condições de trabalho eram satisfatórias, 23,44%, seguida daqueles/as que avaliaram como ruins, 9,38%, dos/as que avaliaram como boas, 6,25% e, por fim, dos que avaliaram como ótimas, 2,34%. Do total de 128 cursistas que deveriam responder, 58,59%, não responderam.

No que tange às condições de trabalho para o desempenho da função, a grande maioria dos/as cursistas da UFSC informou que dispunha dessas condições, 81,13%, seguidos dos/as que informaram que não, 7,55%. Do total de

53 cursistas que deveriam responder, 11,32% não o fizeram. No caso da UnB, 20,31% respondeu que não, 18,75% que sim e 60,94% não respondeu.

Em relação à existência de computador e internet, disponíveis no local de trabalho para uso, a maioria dos/as cursistas da UFSC informou que sim, 86,79%. Informou que não, apenas um/uma cursista, correspondendo a 1,89%. Do total dos/as 53 que deveriam responder, 11,32% não o fizeram. No caso da UnB, 34,37% respondeu que sim, 5,47% que não e, dos/as 128 que deveriam responder, 60,16% não respondeu.

Composição familiar

Em relação à composição familiar, os/as cursistas foram questionados/as se tinham ou não filhos. Nos dois casos, a maioria indicou que sim, 64,98% dos/as cursistas da UFSC e 53,62% dos/as da UnB. Dos/as 282 cursistas da UFSC que responderam ter filhos, 117 informaram ter 1; 114 informaram ter 2; 36 informaram ter 3; 8 informaram ter 4; 5 informaram ter 5; e 2 informaram ter mais de 10. No caso da UnB, dos 200 cursistas que responderam ter filhos, 74 informaram ter 1; 88 informaram ter 2; 27 informaram ter 3; 5 informaram ter 4; 2 informaram ter 5; 1 informou ter 6; 1 informou ter mais de 10; e 2 informaram que sim, mas não informaram o número.

Quanto ao número de pessoas que residiam com os/as cursistas temos a seguinte configuração: No caso da UFSC, o maior percentual, 28,57% indicou que residia com mais 2 pessoas, seguido daqueles/as que residiam com 3 pessoas, 24,42% e por aqueles/as que residiam com mais 1 pessoa, 21,43%. As indicações relativas ao número de pessoas de 4 a 8 totalizaram 18,67%. O percentual dos que indicaram morar só foi de 6,91%. No caso da UnB, 26,00% indicou residir com mais 3 pessoas, 23,06% com 2 pessoas, 21,72% com 1 pessoa. O total dos que residiam com 4 ou mais pessoas, até o máximo de 9, foi de 18,77%. O percentual dos que indicaram morar só foi de 10,45%.

Dados residenciais

Quanto aos dados residenciais verificamos que, no caso da UFSC, 41,34% dos/as cursistas residiam nos municípios polos. Os/as demais estavam distribuídos por 118 municípios. No caso da UnB, 96,51% residiam em Brasília e 3,49% em 6 municípios de Goiás.

Quanto à caracterização do bairro de residência dos/as cursistas, mais da metade dos da UFSC, 57,14%, residia em bairro popular, outros 40,56% residia em bairro classe média. No caso dos/as cursistas da UnB ocorre a mesma coisa, ou seja, mais da metade, 51,74%, residia em bairro popular, seguidos por 38,88% que residia em bairro classe média. O número dos que residiam em bairro classe média alta, no caso das duas instituições, era pequeno, 2,07% e 5,36%, respectivamente. Apenas um/a cursista da UFSC declarou residir em favela, correspondendo a 0,23%. No caso da UnB, 15 cursistas, 4,02%, declararam essa condição. A categorização aqui utilizada foi a mesma da questão que tratou do bairro onde a escola se localizava, dirigida apenas aos/as cursistas que atuavam em escola e à caracterização do bairro onde os demais cursistas trabalhavam. Portanto, as observações feitas anteriormente valem, também, aqui.

No que diz respeito à distância entre o bairro de residência e o trabalho, no caso das duas Universidades, a maioria informou trabalhar próximo ao bairro em que residia, 57,60% no caso da UFSC e 62,73% no caso da UnB. No caso da UFSC, 82,96% declarou levar de 1 a 30 minutos para chegar ao trabalho e acima de 30 minutos até 60, 13,13%. No caso da UnB, 79,08% declarou levar de 1 a 30 minutos para chegar ao trabalho e acima de 30 minutos até 60, 14,74%. Com tempo de deslocamento acima de sessenta minutos temos, no caso da UFSC 3,91% e, no caso da UnB, 6,18%.

Os/as cursistas foram questionados/as sobre ter ou não computador em casa. A ampla maioria, nos dois casos, informou que sim. Foram 95,16% no caso da UFSC e 97,05% no caso da UnB.

Em relação à declaração de renda pessoal, verificamos, no caso da UFSC, que 63,59% recebia entre R\$1.501,00 e R\$ 3.000,00. Na faixa entre R\$ 4.001,00 e mais de R\$5.000,00, eram 8,76%. Quando analisamos a renda familiar, a concentração ficava entre R\$ 2.001,00 e 4.000,00, 52,08%, tendo um aumento substancial na faixa de R\$4.001,00 a mais de R\$5.000,00, 39,86%. No caso da UnB, em relação à renda pessoal, a concentração maior, 58,72%, foi na faixa que vai de R\$ 4.001,00 a mais de R\$5.000,00, sendo 38,34% no maior patamar. No que tange à renda familiar, a concentração permaneceu na mesma faixa, 73,73%, sendo que desses, 58,71% ficavam no maior patamar.

Os dados se mostram bastante distintos quando olhamos as duas realidades e expressam o que demonstra a Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Dados relativos a 2015 mostram que a remuneração média em Santa Catarina, para profissionais com nível superior completo, era de R\$ 5.363,01, sendo que os homens recebiam R\$ 6.912,85 e as mulheres R\$ 4.467,57. No caso do DF a remuneração média era de R\$ 11.039,59, sendo que os homens recebiam R\$ 12.377,15 e as mulheres R\$ 9.624,75 (BRASIL, 2018). Já no caso específico dos/as professores/as, estudo do INEP (2017b), com base em dados da RAI e do senso da educação básica de 2014, mostra que a média da remuneração para 40 horas semanais, com nível superior, na rede estadual de Santa Catarina era de R\$4.127,30 e na rede municipal do estado a média era de R\$2.747,70. No DF, a remuneração média para nível superior era de R\$7.128,30.

Cabe ainda destacar que 32,72% (142) dos/as cursistas da UFSC declararam renda familiar de até R\$3.000,00. No caso da UnB foram 17,69% (66). Se todos/as esses/as cursistas tivessem exatamente uma renda familiar de R\$3.000,00, no caso da UFSC esse valor corresponderia a 3,8 SM, visto que o SM, em 2015, era de R\$788,00. Portanto, não atingiam o máximo relativo à classe D que, de acordo com o IBGE teria renda entre 2 e 4 SM. Já os/as cursistas da UnB teriam uma renda familiar de 3,1 SM, visto que o SM, em 2018, era de R\$954,00, estando na mesma situação.

As Tabelas 3 e 4 contêm o cruzamento dos dados de renda familiar com o número de pessoas que residiam na casa. Os cálculos da renda per capita e da renda diária foram feitos a partir do maior valor em cada faixa definida pelo IBGE. A Tabela 3 se refere aos/as cursistas da UFSC e a Tabela 4 aos/as da UnB. O objetivo desse cruzamento foi verificar quantas famílias poderiam estar na condição de pobreza tomando por base as linhas de pobreza de U\$5,5, de U\$1,90 e a adotada pelo PBF, da mesma forma que foi feito quando tratamos das condições socioeconômicas dos alunos a partir da percepção dos/as cursistas que atuavam em escolas.

Tabela 3: Número de cursistas por renda familiar x número de moradores na residência.

Renda Familiar	UFSC			
	NC*	NM*	RP*	RD*
R\$0,00 a R\$500,00	01	02	R\$250,00	R\$8,33
R\$501,00 a R\$1000,00	01	04	R\$250,00	R\$8,33
R\$501,00 a R\$1000,00	01	05	R\$200,00	R\$6,66
R\$501,00 a R\$1000,00	01	06	R\$166,67	R\$5,56
R\$1001,00 a R\$1500,00	01	04	R\$375,00	R\$12,50
R\$1501,00 a R\$ 2000,00	01	04	R\$500,00	R\$16,67
R\$1501,00 a R\$ 2000,00	02	05	R\$400,00	R\$13,33
R\$1501,00 a R\$ 2000,00	01	07	R\$285,71	R\$9,52
R\$ 2001,00 a R\$ 2500,00	07	05	R\$500,00	R\$16,67
R\$ 2001,00 a R\$ 2500,00	01	06	R\$416,67	R\$13,89
R\$2501,00 a R\$ 3000,00	01	06	R\$500,00	R\$16,67
R\$2501,00 a R\$ 3000,00	01	09	R\$333,33	R\$11,11
Total	18	--	--	--

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do questionário.

Nota:

* NC: Número de cursistas; NM: Número de moradores; RP: Renda per capita; RD: Renda diária.

Em julho de 2015, mês em que os/as cursistas da UFSC responderam ao questionário, o dólar valia R\$3,22. Nesse caso, U\$5,5 corresponderia a R\$17,71. Quem tivesse uma renda per capita diária igual ou inferior a esse valor seria considerado/a pobre. Os dados da Tabela 3 mostram que 18 cursistas dessa Universidade estavam nessa situação. Se fosse considerada a linha de pobreza de R\$1,90, cuja correspondência seria R\$6,12, teríamos 1 cursista na situação de pobreza, visto que a menor renda diária foi de R\$5,56. Se considerarmos a renda per capita utilizada pelo PBF, em 2018, para definir quem é pobre, ou seja, R\$178,00, teríamos 1 cursista nessa situação, visto que o valor da sua renda mensal ficou em R\$166,67. Lembramos que, para o cálculo da renda per capita mensal e diária, foi utilizado o valor maior de cada faixa. Se, na realidade, a renda familiar declarada correspondesse ao valor mínimo de cada faixa definida, a situação seria diferente, ou seja, teríamos bem mais cursistas na condição de pobreza, considerando todas as formas de medição aqui utilizadas. Na Tabela 4 temos os dados relativos aos/as cursistas da UnB.

Tabela 4: Número de cursistas por renda familiar x número de moradores na residência. (continua)

Renda Familiar	UnB			
	NC*	NM*	RP*	RD*
R\$0,00 a R\$500,00	01	02	R\$250,00	R\$8,33
R\$0,00 a R\$500,00	01	03	R\$166,67	R\$5,56
R\$0,00 a R\$500,00	01	05	R\$100,00	R\$3,33
R\$501,00 a R\$1000,00	01	02	R\$500,00	R\$16,67
R\$501,00 a R\$1000,00	02	04	R\$250,00	R\$8,33
R\$501,00 a R\$1000,00	02	05	R\$200,00	R\$6,67
R\$501,00 a R\$1000,00	01	06	R\$166,67	R\$5,56
R\$1001,00 a R\$1500,00	02	03	R\$500,00	R\$16,67

Tabela 4: Número de cursistas por renda familiar x número de moradores na residência. (conclusão)

Renda Familiar	UnB			
	NC*	NM*	RP*	RD*
R\$1001,00 a R\$1500,00	02	04	R\$375,00	R\$12,50
R\$1001,00 a R\$1500,00	01	07	R\$214,29	R\$7,14
R\$1501,00 a R\$ 2000,00	06	04	R\$500,00	R\$16,67
R\$1501,00 a R\$ 2000,00	01	06	R\$333,33	R\$11,11
R\$1501,00 a R\$ 2000,00	02	07	R\$285,71	R\$9,52
R\$ 2001,00 a R\$ 2500,00	01	06	R\$416,67	R\$13,89
R\$2501,00 a R\$ 3000,00	01	06	R\$500,00	R\$16,67
R\$2501,00 a R\$ 3000,00	01	08	R\$375,00	R\$12,50
R\$3501,00 a R\$ 4000,00	01	10	R\$400,00	R\$13,33
Total	27	--	--	--

Fonte: Elaborada pelos autores a partir dos dados do questionário.

Nota:

* NC: Número de cursistas; NM: Número de moradores; RP: Renda per capita; RD: Renda diária.

Em fevereiro de 2018, o dólar valia R\$3,24. Considerando a linha de pobreza de U\$5,5 por dia temos como correspondente R\$17,82. Nesse caso, 27 cursistas da UnB tinham renda diária abaixo desse valor. Se fosse considerada a linha de pobreza de R\$1,90, a correspondência seria R\$6,16, e teríamos 3 cursistas na situação de pobreza, 1 com renda diária de R\$3,33 e 2 com R\$5,56. Se considerarmos a renda per capita utilizada pelo PBF, teríamos 3 cursistas nessa situação, 1 com renda per capita mensal de R\$100,00 e 2 de R\$166,67. As observações feitas sobre o cálculo da renda per capita mensal e diária, no caso da UFSC valem, também, para cá.

No que tange à responsabilidade pelas despesas da casa, no caso da UFSC 64,06% declarou ser o responsável. No caso da UnB esse percentual ficou em 61,66%. Nas situações em que os/as cursistas declararam não serem os/as

responsáveis, 50%, no caso da UFSC, indicou os/as cônjuges como responsáveis. No caso da UnB esse percentual ficou em 46,15%. Os/as que indicaram que a responsabilidade era dividida com os/as cônjuges totalizaram 19,23% no caso da UFSC e 16,78% no caso da UnB. Nos dois outros percentuais que ultrapassaram 10%, temos as situações em que o pai era o responsável (11,54% no caso da UFSC) e em que a mãe era a responsável (11,89% no caso da UnB). Outras pessoas foram citadas como responsáveis, porém em percentuais abaixo de 10%.

Inserção social

No tópico inserção social buscamos verificar o nível de participação dos/das cursistas em sindicatos, entidades representativas das categorias profissionais e em conselhos, associações e campanhas.

Em relação à participação em sindicatos, 35,95% dos/as cursistas da UFSC declararam participar (32,72% como associado/a e 3,23% como dirigente). No caso da UnB, 50,67% declarou participar (49,87% como associado/a e 0,80% como dirigente). Os números, nos dois casos, são baixos, apesar de no caso da UnB ultrapassar levemente os 50%.

Já no caso de participação em entidades representativas das categorias profissionais temos que, no caso da UFSC, 26,72% participava (24,88% como associado/a e 1,84% como dirigente). Na UnB 24,40% declarou participar, todos somente como associados/as.

Em relação à participação em associação de moradores, os/as que responderam positivamente, no caso da UFSC, totalizaram 12,44% (10,60% como associado/a e 1,84% como dirigente). No caso da UnB temos que 7,77% participava (6,97% como associado/a e 0,80% como dirigente).

Os/as cursistas também foram questionados sobre a participação em Conselhos de Direito Social. Neste caso, a totalidade dos/as cursistas das duas Universidades responderam que sim. Os Conselhos colocados no questionário

como opção foram: Conselho de Educação, Conselho de Merenda Escolar, Conselho de Assistência Social, Conselhos de Saúde e Conselho da Criança e do Adolescente. Também foi colocada a opção “outros”. Vemos que 58,53% dos/as cursistas da UFSC indicaram algum deles. No caso da UnB, 43,16%.

Boa parte dos/as respondentes indicou a opção “outros”. No entanto, quando aplicamos o filtro na tabela de respostas, verificamos que muitos/as citaram os Conselhos listados nas opções anteriores ou a participação em associações, movimentos, ações sociais e mesmo informando que não participavam de nenhum Conselho. Entendemos que faltou, nesse caso, por a opção “nenhum” no questionário. De qualquer modo, outros Conselhos foram citados: Por cursistas da UFSC: Conselho Escolar; Conselho de Previdência; Conselho do Idoso; Conselho da Juventude; Conselho do FUNDEB; Conselho Municipal dos Direitos da Mulher; Conselho Municipal de Economia Solidária; Conselho de Pastoral; Conselho Municipal de Políticas Culturais. A Associação de Pais e Professores foi citada por 23 cursistas, sendo tomada como um Conselho. Por cursistas da UnB: Conselho de Direitos dos Negros; Conselho LGBT; Conselho do Idoso; Conselho de Mulheres; Conselho Regional de Serviço Social; Comitê Gestor do PBF; Conselho de Direitos das Pessoas com Deficiência; Conselho Escolar e Conselho Regional de Educação Física.

No que tange à participação em campanhas de ajuda social, 31,11% dos/as cursistas da UFSC responderam positivamente e, no caso da UnB, 29,22%. Os tipos de campanhas de ajuda social citados por cursistas da UFSC foram: Arrecadação de roupas, alimentos, brinquedos, produtos de higiene (Campanha do Agasalho, ajuda pós-catástrofes, campanhas de Natal...); Campanhas vinculadas a alguma religião; participação em campanhas de associações e ONG; projetos sociais com crianças carentes (ajuda em abrigos, aula de esportes, apoio pedagógico); campanha contra drogas; campanhas contra violências de gênero; projeto social com moradores de rua; Escoteiros; Bombeiros Voluntários; campanha contra o trabalho infantil; campanha de reciclagem na escola;

campanha contra a violência infantil; Campanha de ajuda humanitária para imigrantes e refugiados; Missão Indigenista; Movimento pela Paz; campanha de proteção aos animais; Pedágio do Amor.

Os tipos de campanhas de ajuda social citados por cursistas da UnB: Projetos relacionados a igrejas; trabalhos voluntários; apoio a instituições de caridade, associações e ONG; campanhas de arrecadação de alimentos, roupas, livros, brinquedos; trabalho com idosos; Médicos sem fronteiras; ações sociais (genéricas); ações com pessoas deficientes; ações com dependentes químicos; ações em escolas e em cursinho popular; Movimento mulheres Empoderadas; Doutores da Alegria; Pintores com Pés e Mãos; Mães pela Diversidade; ações em quilombos.

Considerações finais

As considerações feitas aqui se referem aos aspectos dos perfis que mais chamaram a atenção. O primeiro diz respeito aos/as inscritos/as, especificamente no curso da UFSC, visto o baixo número de Coordenadores/as Municipais do PBF na Educação e na Assistência Social. Reiteramos que, no caso da UFSC, os/as ligados/as à Educação tiveram prioridade nas inscrições. Mesmo que os/as ligados/as à Assistência Social tivessem tido a oportunidade de se inscreverem apenas no segundo e terceiro editais lançados, o número de inscritos/as também foi baixo. Dada a realidade do curso ofertado pela UnB que, a princípio deveria abranger apenas o DF, essa situação não se configurou problemática.

O segundo aspecto que merece destaque se relaciona à identidade sexual. Os dados mostram a prevalência de cursistas do sexo feminino, o que, como vimos, corresponde aos estudos que relacionam gênero e profissão.

O terceiro aspecto diz respeito à declaração de cor ou raça. Constatamos um baixíssimo número de cursistas declarados/as pretos e pardos, principalmente no caso da UFSC. Nesse sentido, buscamos desvincular o dado do fato de a população catarinense ser constituída por maioria branca, considerando o Censo

de 2010. No caso da UnB, pretos e pardos constituíram a maioria, mas mesmo assim, o número dos/as que se declararam pretos/as foi baixo. Quanto ao número de indígenas, tivemos apenas 1 na UFSC e 2 na UnB. Reforçamos nossa compreensão de que tal fato reflete o processo de profundas assimetrias de condições de vida a que foram submetidas essas populações em relação à população branca.

O quarto aspecto se refere à formação do/as cursistas. Chamou a atenção o fato de muitos/as terem mais de uma graduação e mais ainda, os números relativos aos/as que já tinham um ou mais cursos de especialização e daqueles/as que já tinham mestrado e doutorado. Nesse sentido, entendemos que, de início, a temática foi determinante para que se inscrevessem no curso, o que demonstra que há interesse em discuti-la. Isso também pode indicar que ela não tem sido tratada no processo de formação, seja na graduação, seja nos cursos de pós-graduação. Neste sentido, temos reforçada a compreensão de que a pobreza e a desigualdade social são temas invisibilizados, o que implica na invisibilização das populações empobrecidas, principalmente no espaço escolar.

O quinto aspecto a destacar é o número de cursistas com contrato de trabalho temporário, especialmente dentre os/as da UFSC. Entendemos que essa condição é um elemento importante no que tange à precarização das condições de vida e de trabalho, bem como da educação, visto que a ampla maioria dos/as com contratos temporários era de professores/as. Essa condição pode piorar em função das contrarreformas que têm sido aprovadas no âmbito das relações trabalhistas, principalmente as relacionadas à terceirização. A Lei 13.429/17 e a aprovação, por parte do Supremo Tribunal Federal, da terceirização irrestrita são exemplos dessa possibilidade.

O sexto aspecto relaciona-se às condições de trabalho. Os dados demonstram que elas, a despeito do que se poderia esperar, foram consideradas boas ou satisfatórias pela maioria dos/as cursistas. Esse fato chama a atenção principalmente porque os/as que atuam em escolas constituem a maioria e,

como sabemos, as condições das escolas são constantemente questionadas por estudiosos/as e pela população em geral.

O sétimo aspecto diz respeito à percepção dos/as cursistas que atuavam em escolas em relação à condição socioeconômica dos alunos/as. As análises feitas possibilitam concluir que há uma subestimação da pobreza e que ela pode estar sendo tomada como miséria. Nesse sentido, podemos considerar que o fato de a pobreza estar relacionada ao PBF pode ter sido definidor da percepção dos/as cursistas, apesar do distanciamento dos valores tomados como referência pelo Programa em relação ao que vem sendo adotado pelo Banco Mundial que, por sua vez, também não é nada alentador.

O oitavo aspecto diz respeito à renda pessoal e familiar dos/as cursistas. A primeira consideração a ser feita é a grande disparidade entre a renda pessoal dos/as cursistas da UFSC e da UnB. A renda em Santa Catarina é substancialmente menor. Isso se reflete, como não poderia deixar de ser, na grande diferença em relação à renda familiar. A segunda consideração se refere ao fato de as análises feitas, demonstrarem que, dentre os/as cursistas das duas Universidades, 45 poderiam ser considerados/as pobres tomando por base a linha de pobreza de U\$5,5, adotada pelo Banco Mundial. Pior que isso, foi verificar que 4 cursistas seriam considerados/as pobres tomando como referência o que estabelece o PBF para 2018. Estamos tratando aqui de profissionais de nível superior.

O nono e último aspecto a ser destacado relaciona-se ao baixo nível de adesão dos/as cursistas a sindicatos e associações profissionais. Isso pode impactar diretamente nas lutas, historicamente necessárias, para a garantia dos direitos, mais especificamente, os relacionados ao trabalho.

Por fim, entendemos que esse tipo de estudo é fundamental para que conheçamos a realidade daqueles/as que participam de cursos de formação visto que esse conhecimento pode auxiliar no planejamento de novas ações, bem como descortinar situações que possam subsidiar as lutas necessárias para a garantia de melhores condições dentro da ordem vigente e, quiçá, para realçar

a necessidade de construção de outra ordem social radicalmente oposta a essa que possa, efetivamente, levar à emancipação humana.

Referências

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)*. Disponível em: <http://pdet.mte.gov.br/rais?view=default>. Acesso em: 25 jun. 2018.

DUARTE. Natália de S. Uma crítica da relação entre educação e pobreza. In: YANNOULAS, Silvia C. (Coord.). *Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 67-86. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO_PoliticaEducaionalPobreza.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

GOMES, Carlos A. T; DUARTE, Marisa R. T. Os últimos serão os mais pobres? Evolução da desigualdade de infraestrutura escolar no Brasil (2007-2013). In: GARCIA, Adir V. et al. (Orgs.). *Formação e pesquisa no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, p. 243-293. Disponível em: <http://fliphtml5.com/wskm/fvcb/>. Acesso em: 26 jun. 2018.

IBGE. *Censo demográfico 2010: aglomerados subnormais – primeiros resultados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/92/cd_2010_aglomerados_subnormais.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2017*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua - Educação 2016/2017*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 26 jun. 2018.

INEP. *Sinopse estatísticas da Educação Básica 2015*. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2018.

INEP. *Sinopse estatísticas da Educação Básica 2017*. Brasília: INEP, 2017a. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 11 jul. 2018.

INEP. *Nota Técnica Nº 10/2017/CGCQTI/DEED*. Brasília: INEP, 2017b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/rendimento_medio_docentes/rendimento_medio_docentes_2014.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

MATTEI, Lauro. A pobreza e suas interfaces multidisciplinares. In: GARCIA, Adir V. et al. (Orgs.). *Reflexões sobre a pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, p.23-79. Disponível em: <http://fliphtml5.com/wskm/whai/>. Acesso em: 13 jul. 2018.

NOVAES, Luis C. A formação des(continuada) dos professores temporários: provisoriedade e qualidade de ensino. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 247-265, mai./ago., 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2392/2308>. Acesso em: 11 jul. 2018.

PASSOS, Joana C. dos. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 02, p. 155-182, abr./jun., 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2017/04/0102-4698-edur-31-02-00155.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

REGO, Walquíria L; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

REGO, Walquiria L; PINZANI, Alessandro. Pobreza e cidadania. Módulo I. *Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 out. 2016.

SANTOS, João B. S. dos. *Professores temporários da Rede Estadual de São Paulo: análise da política de pessoal da perspectiva orçamentária*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://vml029.epm.br/bitstream/handle/11600/39226/Publico-39226.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 11 jul. 2018.

YANNOULAS, Sílvia C. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, Brasília (DF), ano 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez., 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368/1583>. Acesso em: 20 jun. 2018.

YANNOULAS, Sílvia C.; DUARTE, Natália de S. Conversando com as professoras de educação básica. In: YANNOULAS, Sílvia C. (Coord.). *Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 215-233. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO_PoliticaEducativaPobreza.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

VIANNA, Cláudia P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Sílvia C. (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013, p. 159-180. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31211/1/LIVRO_TrabalhadorasAnaliseFeminizacao.pdf. Acesso em: 20 jun. 2018.

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

Rosa Helena Stein

Resumo

O presente capítulo tem como foco de análise as distintas abordagens sobre o uso de condicionalidades para acesso a programas de transferência condicionada na América Latina. O debate sobre as condicionalidades é precedido de uma análise sobre a conquista de direitos na CF 88, as tendências assumidas pelas políticas sociais em contexto de crise, no sentido de identificar as condicionalidades como um processo que lhe é inerente, no sentido de uma política de individuação, conforme denomina Castel. Em seguida passou-se aos fundamentos com base na teoria do capital humano e na perspectiva dos direitos, buscando identificar seus argumentos no uso das condicionalidades. Logo ganhou

destaque, a manifestação dos/as cursistas: de um total de 378, 184 Cursistas se manifestaram, entre as quais, 98 disseram concordar, 43 discordam e 43 têm dúvida. Apesar dos distintos posicionamentos, foi identificado um ponto em comum: a contraditória relação do Estado com a política social, tendo em vista que a ausência na garantia de direitos é motivo para a defesa como também, para a crítica e, para dúvidas, quanto ao uso das condicionalidades. Contudo, outros argumentos se somam, desde a crença quanto ao desenvolvimento do capital humano, quanto à condicionalidade como violação de direitos. Para tal construção, utilizou-se de pesquisa bibliográfica especializada, de cunho acadêmico e científico, bem como, documental, a partir de produções de instituições públicas e organismos internacionais, como a CEPAL, BID, Banco Mundial, cujas informações permitiu identificar as distintas posições existente no debate.

Palavras-chave: Programa de transferência de renda; Condicionalidade; Focalização; Pobreza; Direitos sociais.

Introdução

Este trabalho busca problematizar as concepções de condicionalidade utilizadas pelos Programas de Transferência Monetária, não contributiva, e seu significado no âmbito da proteção social, bem como localizar as compreensões apresentadas pelos Cursistas da Iniciativa EPDS/UnB sobre concordância, ou não, quanto ao uso dessa estratégia para assegurar o recebimento dos valores transferidos pelo Programa Bolsa Família. Para tanto, destaca-se o contexto e as tendências prevaletentes na proteção social, onde os referidos Programas ganham notoriedade.

Os Programas de Transferência Condicionada (PTCs) começam a ser implementados na América Latina, no final dos anos 1990 (Honduras, 1990; México, 1997; Equador, 1998; Colômbia, 1999). As experiências, mexicana e, posteriormente, a brasileira, passaram a ser recomendadas pelos organismos internacionais como a “receita” a ser utilizada no enfrentamento à pobreza extrema, exercendo forte influência sobre os demais países da região.

No Brasil, programas de transferência monetária ganham visibilidade com experiências localizadas, inicialmente, em Campinas-SP (Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima, criado pela Lei nº 8.261, de 06/01/1995), Distrito Federal (Programa Bolsa Familiar para a Educação, conhecido como programa Bolsa-Escola, criado pelo Decreto nº 16.270, de 11 de janeiro de 1995), Ribeirão Preto-SP (Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima, criado pela Lei nº 7.188, de 28 de setembro de 1995). Posteriormente, experiências semelhantes, porém, ainda localizadas, foram seguidas por várias cidades brasileiras e, ao mesmo tempo, chamavam a atenção dos países da região. Nesse mesmo período (1996) foi criado, pelo Governo Federal, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI).

Em final de 1997, a Câmara dos Deputados, aprovou o Projeto de Lei que cria o “Programa de Garantia de Renda Mínima”, que autorizava o Governo Brasileiro a repassar 50% dos gastos financeiros, aos municípios que instituísem programas de renda mínima associados a ações socioeducativas (PGRM). Logo o PGRM foi alterado, dando origem ao Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à educação – “Bolsa Escola” (PNBE), criado pela Medida Provisória nº 2.140, de 13 de fevereiro de 2001, configurando-se como uma medida de abrangência nacional. Ainda em 2001, foi criado pela Medida Provisória nº 2.206 de 10 de agosto de 2001, o Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à saúde – Bolsa Alimentação. Em início de 2003, foi criado o Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA), identificado como Cartão Alimentação, criado pela Medida Provisória nº 108, de 27 de fevereiro

de 2003 para atenção aos municípios em estado de emergência, localizados na região do semiárido, com população inferior a 50 mil habitantes. Nesse mesmo ano, foi criado pela Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, o Programa Bolsa Família, cuja origem decorre da unificação dos programas citados, acrescido também do auxílio gás.

Verifica-se que a partir do ano 2001, com a criação do “Bolsa Escola”, seguido de ampliação de programas com transferência monetária, “o Brasil entra na ‘era das bolsas’”, até que no ano de 2003, ocorre a unificação das “bolsas” em um único programa, o Bolsa Família (STEIN, 2005, p. 298). Diversas as particularidades de cada um dos programas, porém, semelhanças em suas características – focalização na pobreza extrema e uso de condicionalidades, semelhanças estas, que também convergem com as estratégias hegemônicas recomendadas por organismos multilaterais e utilizadas, principalmente, por países capitalistas periféricos, também identificados como pobres e em desenvolvimento.

Proteção Social: Direitos Sociais X Focalização

A proteção social no Brasil tem, na Carta Constitucional de 1988, denominada Constituição Cidadã, o seu maior reconhecimento. A expansão dos direitos individuais e coletivos; a concepção de “mínimos sociais” como direito de todos a partir do reconhecimento da Assistência Social como política pública, integrante da Seguridade Social, juntamente com a Saúde e a Previdência, evidencia a intenção, não sem embates, do papel ativo do Estado na regulação, financiamento e provisão de políticas sociais de vocação universal, frente a um conjunto de necessidades, antes, restritas ao atendimento privado. Vislumbrava-se, para o Brasil, a perspectiva de um sistema de proteção social, associado por muitos, ao chamado Estado de Bem-Estar, de perfil socialdemocrata, como nos países capitalistas centrais, no pós-Segunda Guerra, os “30 anos Gloriosos” ou “Anos de Ouro”, ao combinar liberdade econômica com democracia política,

assegurando melhorias sociais e de renda à classe trabalhadora (PEREIRA, 2016). Contudo, essa experiência, como ressalta Esping-Andersen (2000, p. 52, tradução nossa¹) “há de ser algo mais que política social: se trata de uma construção histórica única, de uma redefinição explícita de tudo o que é relativo ao estado”, cuja ideia central “implicava o reconhecimento dos direitos sociais dos cidadãos e a promessa de diminuir as desigualdades entre as classes”, a partir de mecanismos obrigatórios de solidariedade entre os cidadãos, pela via contributiva ou fiscal geral (MORENO, 2001). Essa é, na verdade, uma dimensão do Estado no capitalismo, e deve ser compreendido em sua totalidade, na dinâmica própria do capital, nas relações entre a economia, a política e o social, como um “processo contraditório, embebido e determinado pelo conflito capital-trabalho” (BOSCHETTI, 2016, p. 61).

Apesar da perspectiva e princípios que orientam a intervenção pública no modelo social de acumulação, esse modelo é, segundo Offe (1991),

historicamente a continuação resultante de uma série de fatores cuja posição varia de país a país [...]. É justamente o seu caráter multifuncional e a capacidade de servir, concomitantemente, a múltiplos objetivos, que tornam a organização política do Estado Social tão atrativa para uma ampla coligação de forças heterogêneas. (p.115)

O Estado de Bem-Estar, diz Offe (1991), exhibe características positivas e negativas dentro de uma unidade contraditória. Ou seja, o “Estado Social não é uma fonte isolada e autônoma de bem-estar que põe à disposição do cidadão, como direito, rendas e serviços; ao contrário, ele próprio é altamente dependente da prosperidade e rentabilidade contínua da economia” (p.117).

¹ Cf. Original: “ha de ser algo más que política social: se trata de una construcción histórica única, de una redefinición explícita de todo lo relativo al estado”, cuja ideia central “implicaba el reconocimiento de los derechos sociales de los ciudadanos y la promesa de acortar las divisiones de clase” (ESPING-ANDERSEN, 2000, p. 52).

Como alerta Boschetti (2016, p. 40) essa relação que dá sustentação ao Estado Social capitalista, foi fundamental na garantia de condições objetivas de reprodução e integração da força de trabalho e reprodução ampliada do capital, indispensáveis na manutenção das relações de produção capitalista. Desta forma o acesso a bens e serviços antes inexistentes, nos países capitalistas centrais, decorreu da luta da classe trabalhadora pela ampliação de direitos sociais e trabalhistas, sem, contudo, superar as desigualdades de classe e a concentração da propriedade privada.

Os “anos dourados”, como explicitam Netto e Braz (2005) expressam uma “onda² longa de expansão econômica”, que no período entre o fim da Segunda Guerra Mundial e a segunda metade dos anos sessenta, manteve em permanente elevação o crescimento econômico e as taxas de lucro. No entanto, na passagem dos anos 60 para 70, do século passado, essa “onda longa de expansão”, dá lugar a uma “onda longa recessiva”, tendo em vista uma recessão generalizada em todas grandes potências imperialistas, entre os anos 1974 e 1975, e seu agravamento, entre 1980-1982. Como afirmam Netto e Braz (2005, p. 214) “a partir daí e até os dias atuais, inverte-se o diagrama da dinâmica capitalista: agora, as crises voltam a ser dominantes, tomando-se episódicas as retomadas”. As repostas do capital, não alteraram o perfil da onda longa recessiva, analisam os autores, contudo, restauraram as taxas de lucro, a partir de uma estratégia articulada: a reestruturação produtiva, a financeirização e a ideologia neoliberal. O ônus dessa estratégia recai sobre os trabalhadores, tendo em vista a naturalização do desemprego, transformado em fenômeno permanente; criminalização do pauperismo e dos pobres; precarização e “informalização” das relações de trabalho; supressão de direitos sociais e de garantias ao trabalho; desregulamentação das atividades econômicas.

Em meio a essa conjuntura de crise do capitalismo, de reestruturação do Estado Social de perfil socialdemocrata em países europeus, o Brasil vive a

² Corresponde a “períodos cíclicos de prosperidade [são] mais longos e intensos, e mais curtos e mais superficiais as crises cíclicas” (MANDEL apud NETTO; BRAZ, 2006, p. 213).

particularidade da redemocratização e conquista de direitos sociais, mergulhado também, em crise econômica e, logo, vindo a incorporar orientações neoliberais.

As perspectivas apontadas pela CF 88 indicavam a configuração de um determinado Estado Social, com um sistema de proteção social mais amplo do que o vigente, até então, cuja edificação teve início nos anos 30, com Getúlio Vargas, marcado pela fragmentação, benefícios limitados e desiguais, com lenta expansão de direitos corporativos. Ao longo do período de ditadura, pós-1964, o Brasil dá continuidade a esse modelo, quando a questão social³ passa a ser enfrentada pelo bloco militar-tecnocrático-empresarial no poder, com repressão e ao mesmo tempo, assistência, de modo a obter legitimação política e apoio social; expandiam-se direitos sociais, porém, com incorporação da população em estratos de acesso, enquanto restringiam-se os direitos civis e políticos.

Do ponto de vista econômico, o contexto à época, era o do chamado Milagre Brasileiro, de intensificação dos fluxos financeiros internacionais, também identificado por Delgado (2005), como a “idade de ouro” do desenvolvimento de uma agricultura capitalista em integração com a economia industrial e urbana e com o setor externo, sob forte mediação financeira do setor público” (p. 58). Assim, o país vive um processo de modernização conservadora⁴, com modelo econômico concentrador e excludente, direção política autoritária, em que a elite dominante não se preocupou com “dividir o bolo” com parcelas significativas da população, levando ao acirramento das contradições sociais e radicalização das expressões da questão social.

³ Questão social compreendida como expressão ampliada das desigualdades, indissociável do processo de acumulação e das relações sociais capitalistas, cuja produção e reprodução, assume perfis e expressões historicamente particulares na cena contemporânea (IAMAMOTO, 2001).

⁴ Termo adotado por Barrington Moore Jr. para designar o modelo autoritário de desenvolvimento do capitalismo retardatário do séc. XIX, buscando entender como o pacto político entre as elites dominantes condicionou o desenvolvimento capitalista na Alemanha e no Japão. Como ressaltam Pires e Ramos (2009), os regimes políticos autocráticos e totalitários, excluíram os proletariados e os camponeses do direito pleno à democracia e à cidadania; enquanto o pacto político aprofundou os laços políticos entre os terratenentes e a burguesia.

Ao final dos anos 1970, a estratégia tecnocrática-militar-conservadora dá sinais de esgotamento, provocada pelo aprofundamento da crise econômica, marcada pela inflação, elevada dívida pública e, agravamento da situação social. A reorganização da sociedade civil, a luta pela redemocratização do país, resulta em eleições para os governadores, em 1982 e, eleições indiretas para presidente, em 1984, com a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, em 1986 e promulgação da nova Constituição em 1988. O Brasil administra, então, dois planos paralelos: o processo constituinte e a gestão da crise, por meio de políticas econômicas da Nova República. Em curto espaço de tempo, foram experimentados três planos heterodoxos – Cruzado, 1986; Bresser, 1987; Verão, 1989; que partiam da avaliação crítica da política pactuada com o FMI (STEIN, 2005). O Plano Cruzado se fez acompanhar dos Planos de Prioridades Sociais, concebidos como programa emergencial de combate à fome, ao desemprego e à miséria.

A década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”, em toda a região latino-americana. O Brasil, ao contrário dos demais países da região, afirmava direitos com a nova Constituição em 1988, a partir de quando, então, começa a ser desenvolvida uma campanha ideológica e política em torno de temas caros ao neoliberalismo. Barreiras já se colocavam como impeditivas à sua concretização, impostas pelo ideário neoliberal, constituído pelo projeto hegemônico de reestruturação do capital, cujos efeitos se fazem sentir, de forma generalizada, no enfraquecimento do Estado social. Como afirma Pereira (2000), a CF 88 foi rotulada pelas forças conservadoras nacionais à época, “ora como inviável, por ‘remar contra a corrente’ neoliberal dominante, ora de insequente, por conter, nas palavras ‘de efeito’ de Roberto Campos, ‘propostas suecas com recursos moçambicanos” (p.153).

Vejamos as conquistas mais significativas relacionadas aos direitos sociais:

O Art. 6º da Constituição Federal de 1988 (CF88) reconhece como direitos sociais, a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância,

a assistência aos desamparados. Os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, visando à melhoria de sua condição social, e a livre associação profissional ou sindical, estão destacados nos Arts. 7º, 8º e 9º. Diferentes aspectos relativos à educação, como direito de todos e dever do Estado e da sociedade, integram os Arts. 205 a 214. Contudo, é a concepção de Seguridade Social, de inspiração beveridgeana⁵, considerada uma grande conquista, ao reconhecê-la como um conjunto de ações relativas à saúde, assistência e previdência social. Conforme recomendação do Art. 194 deve ser organizada de modo a assegurar, ao mesmo tempo, princípios universais e seletivos; distributivos e redistributivos; centralizados e descentralizados política e administrativamente; gratuidade e contribuição; fontes diversificadas de financiamento.

Observa-se uma tensão, como analisam Behring e Boschetti (2011), entre princípios seletivos e universais, à medida que, por um lado, a “discriminação positiva” pode ser utilizada na instituição de benefícios relacionados aos direitos assistenciais, como também, para tornar seletivos os benefícios da política de saúde, de caráter universal. Assim, cada um dos princípios se relaciona à particularidade de cada uma das políticas: a saúde, de caráter redistributivo, direito de todos e dever do Estado, de acesso universal e igualitário, cujas ações constituem um sistema único, organizado de forma descentralizada e participativa (Art. 196 e 198); a previdência, de caráter contributivo, de filiação obrigatória, e gestão centralizada no âmbito da União (Art. 201); a assistência social, seletiva, gratuita, distributiva, descentralizada e participativa (Arts. 203 e 204).

Ressalta-se que o direito à assistência é qualificado no art. 6º, como um direito aos desamparados e, no Art. 203, as ações da política de assistência social destinam-se a quem dela necessitar, com o objetivo de proteger e amparar

⁵ Sistema de proteção social estruturado na Inglaterra, em 1943, coordenado por William Beveridge, com base nos princípios da universalidade do atendimento; uniformidade dos benefícios; unificação do aparato institucional; e combinação da lógica contributiva e não-contributiva, que na ausência do salário, deveria assegurar a proteção social.

diversas situações e segmentos (família, maternidade, infância, adolescência, velhice; crianças e adolescentes carentes; integração ao mercado de trabalho; habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência) e, também, a garantia de um benefício mensal, no valor de um salário mínimo, à pessoa com deficiência e ao idoso sem condições de prover a sua manutenção.

A regulamentação dos Arts. 203 e 204 da CF por meio da Lei Orgânica da Assistência Social (Lei nº 8.742, 07/12/1993), afirma a assistência social como um direito do cidadão e dever do Estado, que deve prover mínimos sociais, para garantir o atendimento às necessidades básicas (Art. 1º). Tal reconhecimento pela CF 88 distingue-se das Constituições anteriores, ao assumir, como afirma Pereira (2000, p. 156), o projeto revolucionário “de transformar em direito o que sempre fora tratado como favor e de reconhecer os desamparados como titulares ou sujeito de direitos”. Igualmente, a política de assistência social “também romperia com um velho preconceito brasileiro de que *ao pobre não se deve dar dinheiro, porque ele não sabe gastá-lo*” (grifo da autora).

Ao definir um sistema de Seguridade Social, a CF projetou a questão social no cenário político brasileiro, acenando “com a promessa de incorporar à cidadania uma maioria que, à margem do mercado formal de trabalho, sempre esteve fora de qualquer mecanismo de proteção social” (TELLES, 1999, p. 90). Mas, como evoluíram os direitos declarados em 1988, e as reformas necessárias à sua viabilização? A Seguridade social brasileira, não se configurou de forma articulada como mecanismo de proteção social; a saúde e a previdência, cada vez mais assumem características mercantis e privatistas, enquanto a assistência social se amplia e ganha centralidade no enfrentamento à desigualdade social.

O contexto em que se deu a promulgação da CF 88, o país estava “derruído pela inflação; paralisado pelo baixo nível de investimento privado e público; sem solução consistente para o problema do endividamento, e com uma situação social gravíssima” (BEHRING, 2008, p. 137), condições estas, propícias

às orientações do Consenso de Washington⁶. O referido Consenso se constituiu num conjunto de regras de condicionalidades aplicadas de forma cada vez mais padronizada aos diversos países e regiões do mundo, pelos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e outras instituições com sede em Washington, que em síntese significava, mais mercado e menos, muito menos, Estado. A origem intelectual dessa orientação neoliberal, teve seus princípios econômicos enunciados na Sociedade Mont Pelerin, fundada em 1947 por Friedrich August von Hayek, para quem a “liberdade econômica não pode subordinar-se à liberdade política, nem ficar confinada à reduzida esfera da produção material” (STEGER; ROY, 2011, p. 36). Os princípios defendidos por Hayek influenciaram Milton Friedman, que viria a ter um papel fundamental na conversão do liberalismo na ortodoxia econômica dominante da década de 1990.

A recomendação neoliberal para a área social tem, como característica predominante, a focalização, privatização, descentralização e participação. Caruso (2003) as organiza em três recomendações:

a) Programas sociais focalizados nos segmentos “extremamente pobres”.

Já nos anos 1980, as políticas e serviços sociais universais, foram considerados pelos neoliberais como “custosa e ineficiente”, enquanto a focalização, difundida pelo Banco Mundial, buscava os seguintes objetivos: recortar gastos sociais para solucionar a crise fiscal do Estado; restringir a ação do Estado em matéria de política social, concentrando o gasto social público em grupos mais vulneráveis; recomendar a privatização relativa dos serviços sociais,

⁶ Consenso de Washington ficou assim conhecido a partir de um compêndio de reformas elaboradas por John Williamson, submetido à análise dos participantes da Conferência “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, realizada em novembro de 1989 na cidade de Washington organizado pelo Institute for International Economics (WILLIAMSON, 1998).

inclusive para programas focalizados; argumentar que a elevação do nível de vida, decorrente da reativação econômica, possibilitaria à população considerada não pobre, a utilização de serviços privados (saúde, pensões, educação). Tais orientações provocaram mudanças na dinâmica dos setores sociais e da proteção social (SOJO, 2017).

A recomendação da focalização na agenda de redução de pobreza pode ser analisada em documento do Banco Mundial e o Instituto Internacional de Investigação sobre Políticas Alimentares-IFPRI (COADY; GROSH; HODDINOTT, 2004), no qual apresentam uma análise de mais de 100 estudos de caso, em 45 países “em desenvolvimento”, sobre experiências relacionadas ao desenho, à implementação e eficácia dos métodos para concentrar os benefícios nos pobres. Seu maior benefício, argumentam, relaciona-se a situações de escassez de recursos governamentais, que “é vantajoso concentrar os esforços em aumentar a renda de certos ‘grupos beneficiários’ de domicílios ou indivíduos pobres, com a finalidade [...] de *produzir um efeito determinado com o menor custo orçamentário*” (p. 1). Nesse sentido, Castañeda e Lindert (2005) argumentam que o repasse de recursos para os pobres, utilizando um programa com focalização mediana, é 25% maior do que se a mesma fosse por alocação aleatória.

Essa concepção de focalização predominou durante as décadas de 1980 e 1990, em vários países da América Latina. No Brasil, somente em meados de 1990 é que ganham visibilidade, políticas de combate à pobreza, com transferência monetária, já, articulado com políticas setoriais. Considerada reducionista, de êxito moderado na diminuição da pobreza, foi perdendo importância e sendo substituída, por visões relacionadas a programas seletivos e sua vinculação com políticas setoriais, de caráter universal, geralmente, com a saúde, a nutrição e a educação, expresso, principalmente com a introdução de condicionalidades para assegurar o acesso a benefícios monetários, dos programas de transferência condicionada.

Em início de 2000, o Banco Mundial, difunde um novo⁷ marco conceitual para a proteção social, como base no que foi denominado “manejo social do risco”, onde a proteção social é compreendida como: 1) intervenções públicas para assistir a pessoas, domicílios e comunidades a melhorar seu manejo do risco e, 2) proporcionar apoio a quem se encontra na extrema pobreza” (HOLZMANN; JØRGENSEN (2000; 2003, p. 5).

Na definição dos autores, o risco é entendido como algo incerto, predizível ou imprevisível e, que compromete o bem-estar social. Para os autores HOLZMANN; JØRGENSEN (2003, p. 5), o conceito parte de um enfoque integrado e legítima intervenções baseadas na combinação público-privadas, com características proativas, que minimizam os riscos, como também, o superam. Autores recomendam uma visão holística dos problemas, opções e atores, ou seja: uma articulação entre as responsabilidades do Estado relacionadas ao bem-estar social e combate à pobreza; as responsabilidades individuais no cuidado contra os riscos, porém, sem considerar a solidariedade na diversificação dos riscos. Consideram como importante medida econômica para redução da pobreza, aquelas que possibilitam aos pobres, melhorar a sua capacidade de manejar o risco. Como afirma Castel (2013, p. 42, tradução nossa⁸), proteger-se passa a ser tarefa e responsabilidade do indivíduo frente aos riscos, ou seja, “desta maneira passa-se de uma gestão coletiva e pública a uma gestão pessoal e privada do risco”.

No caso brasileiro, é possível dimensionar a extensão da pobreza e o foco das ações assistenciais, a partir das informações disponíveis no Cadastro⁹ Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), sobre a situação

⁷ Proposta apresentada em 2000. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/0006Spanish.pdf>. Revisada pelos autores em 2003 (<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12021106>). Acesso em 25 out. 2018.

⁸ Cf. Original: “De esta manera se pasa de una gestión colectiva y pública a una gestión personal y privada del riesgo” (CASTEL, 2013, p. 42).

⁹ Maiores informações podem ser acessadas no Relatório de Informações de Programas e Ações do MDS. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php>. Acesso em 25 out. 2018.

socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda (renda mensal per capita de até meio salário mínimo¹⁰). No mês de agosto de 2018 existiam 26.551.020 famílias inscritas no CadÚnico, correspondente a 73.829.691 pessoas cadastradas. O Programa Bolsa Família destina-se às famílias que vivem em situação de pobreza (renda mensal por pessoa entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00) desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos, e famílias em situação de extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 89,00). Observa-se que aproximadamente 50% das famílias cadastradas (12.852.623) estão entre as famílias consideradas extremamente pobres e, 11,91% de famílias (3.164.743) em situação de pobreza. Contudo, no mês de agosto de 2018, do total de famílias cadastradas, 52,54% delas (13.951.980) receberam benefícios do PBF, confirmando-se o grau de focalização na extrema pobreza.

b) Políticas sociais assistenciais e privatização

A política de assistência, reativada em quase todo mundo, em período de crise e agravamento da pobreza, foi capturada pelo neoliberalismo, porém, em sua forma focalizada e resgatando concepções restritivas de combate à pobreza e, residualização da assistência (PEREIRA, 1996).

A política de assistência social sob essa perspectiva, como argumenta Pereira (2000), desconsidera o vínculo orgânico com as demais políticas sociais e econômicas e, assume caráter paliativo. Revela um dos equívocos na sua compreensão, pois a assistência social é apreendida por suas manifestações mais gerais e aparentes e, não, por seu conteúdo e substância, com base na dinâmica da realidade onde se processa. Para ultrapassar tal entendimento, é necessário levar em consideração a sua contradição fundamental: “a coexistência da afluência com a pobreza e, portanto, do princípio da rentabilidade econômica,

¹⁰ Salário mínimo em 2018, equivalente a R\$954,00.

com o princípio da atenção às necessidades sociais, em um mesmo modo de produção” (PEREIRA, 1996, p. 37).

A assistência social ganha visibilidade, de forma mais sistemática, principalmente, a partir da Declaração dos Objetivos do Milênio¹¹, quando foram estabelecidas diversas metas a serem alcançadas entre 2000 e 2015. A primeira delas, diz respeito à redução em 50%, o percentual da população com renda inferior a um dólar dia, bem como das pessoas que padecem de fome (ONU, 2000), tomando como referência os dados existentes em 1990. Também, nesse mesmo ano (2000) o Banco Mundial anuncia sua concepção de pobreza, reconhecendo que ela “é mais que renda ou desenvolvimento humano inadequado; é também vulnerabilidade e falta de voz, poder e representação”. Afirma que, “esta visão multidimensional da pobreza aumenta a complexidade das estratégias de redução da pobreza” (BM, 2001, p. 12).

Assim, as estratégias recomendadas pelo Banco Mundial (2001), para o início do milênio, referem-se a medidas e políticas voltadas à promoção de oportunidades, facilitar a participação e autonomia e aumentar a segurança. Para tanto, recomenda o trabalho conjunto, entre os setores público e privado (e a sociedade civil), em cada país e entre os países. Nesse momento (2000), ainda aparecia com surpresa a transferência monetária aos segmentos pauperizados, como afirma o Banco Mundial, em seu Relatório Mundial de Desenvolvimento, referindo-se à experiência Mexicana - “Um programa que *paga* aos pais para enviar os filhos à escola” (BM, 2001, p. 86, grifo nosso). Reconhece como “experiência rara” a redistribuição de renda nos países em desenvolvimento e, avalia que “Um dos motivos é que o dinheiro talvez não seja gasto da forma

¹¹ Reduzir pela metade a proporção de pessoas que vivem em pobreza extrema (menos de 1 dólar por dia). Assegurar educação primária universal. Eliminar a desigualdade por sexo na educação primária e secundária (até 2005). Reduzir em dois terços a mortalidade infantil. Reduzir em três quartos a mortalidade materna. Assegurar acesso universal a serviços de saúde reprodutiva. Implementar estratégias nacionais de desenvolvimento sustentável em todos os países até 2005, para reverter a perda de recursos ambientais até 2015 (BM, 2001, p. 6).

mais eficiente” (p. 57). Porém, as avaliações de êxito com o Programa Bolsa Escola, que já se desenvolvia em Brasília e, o Progreso, no México, passam a ser difundidas, como receitas a serem seguidas.

Assim, a temática da pobreza foi incorporada na agenda pública da região, em um contexto de liberalização econômica e, recortes orçamentários e de direitos sociais, de mercantilização do acesso a bens e serviços, como os relativos à política de saúde, previdência, educação, entre outras. A Assistência Social última política de Seguridade Social a ser regulamentada (1993), somente em 2004 passou a ter uma Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), porém, foi “a única política social que teve ampliação no percentual de participação no Orçamento da Seguridade Social: saltou de 3,6% em 2002, para 9,1% em 2017” (BOSCHETTI; TEIXEIRA, 2018, p. 2).

Tabela 1: Participação das funções Assistência Social, Saúde e Previdência no Orçamento da Seguridade Social-OSS (Valores em R\$ milhões).

Anos	OSS	Saúde	Assistência Social	Previdência Social
% 2017/2002	71,2	41,9	334,0	66,5
% 2017/2015	3,2	-7,1	2,0	5,2
% 2017/2016	-1,7	-7,0	-2,8	-0,2

Fonte: Siga Brasil. Valores deflacionados pelo IGP-DI, a preços de 2017 (BOSCHETTI; TEIXEIRA, 2018, p. 3).

Autoras analisam o impacto das contrarreformas sobre as políticas de Seguridade Social, em especial da EC nº 95/2016¹² que instituiu o “Novo Regime Fiscal” no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e estabelece limite para as despesas primárias (corresponde ao conjunto de gastos que possibilita a oferta de serviços públicos à sociedade, deduzida as despesas financeiras)

¹² A EC 95/2016 impacta na política de assistência social, pois impossibilita a expansão da cobertura ou incorporação de novas demandas de beneficiários, em contexto de crise econômica.

pelo período dos próximos 20 anos. O quadro atual da Política de Assistência Social revela a evolução dos recursos do Fundo Nacional de Assistência (FNAS) correspondente a 66% da função assistência que, 95% ao ano, foram utilizados pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC), Renda Mensal Vitalícia (RMV) e Bolsa Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); nos últimos 05 anos, verifica-se uma redução dos recursos destinados aos Serviços Sócio assistenciais, na ordem de 23,2% entre 2012 e 2017; apesar do avanço na estruturação do SUAS, os referidos serviços hierarquizam a proteção social, mantem prática antiga na história da assistência social, com ênfase em abordagens familiares e individuais; fortalecem os dispositivos cuja perspectiva responsabiliza a população pela inserção em atividades laborais precárias. Chama atenção o corte¹³ de recursos no Orçamento do SUAS e de benefícios no PBF, sendo de 3,1% entre 2012 e 2017 e, 14,4% entre 2014 e 2017; a redução em 17.000 trabalhadores, relacionado a 2014; o vínculo precário de aproximadamente 35% dos trabalhadores nas Secretarias Municipais (MDS, CENSO Suas, 2016).

Tabela 2: Evolução dos Recursos do FNAS por Serviços, Benefícios e Projetos – 2012 a 2017 (valores em R\$ milhões).

Ações	Período					
	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Serviços	2.471	2.445	2.093	1.645	1.682	1.896
Projetos e Gestão	282	369	234	93	111	148
Benefícios	41.356	43.405	46.354	48.976	58.832	53.716
Total	44.109	46.219	48.681	50.714	55.625	55.760

Fonte: Siga Brasil. Valores deflacionados pelo IGP-DI, a preços de 2017 (BOSCHETTI; TEIXEIRA, 2018, p. 3).

¹³ Ver Manifestações e Notas do Conselho nacional de Assistência Social-CNAS que denunciam sobre as implicações de dotação orçamentaria de 2018 insuficientes para a manutenção dos serviços e programas socioassistenciais. <http://www.mds.gov.br/cnas/capacitacao-e-boas-praticas/manifestos-do-cnas>.

A tendência de expansão da assistência social nos últimos anos e, sua redução nos anos mais recentes, acompanha a tendência latino-americana. De acordo com a CEPAL (2017, p. 105), as funções prioritárias em termos de alocação de recursos (% do PIB), comparados 2000-2015, são proteção social¹⁴ (3,7% a 5,0%), educação (3,7% a 4,6%) e saúde (2,5% a 3,4%). Importante ressaltar que entre os recursos relativos à proteção social, 25% são destinados “a subfunção exclusão social”, entre os quais, os Programas de Transferência Condicionada (CEPAL, 2017, p. 106). A CEPAL (2017a) alerta sobre as estimativas de estabilização, tanto na cobertura quanto no investimento nos PTCs, no período pós-crise de 2008-2009, contudo, no período de 2013-2015, os mesmos diminuíram principalmente na cobertura, destacando-se Equador, Guatemala, e em 2016, o Brasil, com o PBF, foi o que registrou maior redução na cobertura (p. 101).

A centralidade da política de assistência social, a torna o “principal instrumento de enfrentamento da crescente pauperização relativa, ampliando o exército industrial de reserva no seio das classes trabalhadoras” (MOTA, 2007, p. 134). Para a autora “ao definir esse segmento de classe como ‘excluídos’ e os programas de assistência social como estratégia de inclusão”, chama a atenção para a repolitização da política como parte da pedagogia da hegemonia (MOTA, 2007, p. 134).

Destaca-se, assim, o caráter contraditório da política de assistência social, em destaque, os programas de transferência condicionada, pois ao mesmo tempo em que constitui uma importante estratégia na garantia das condições de vida dos segmentos pauperizados, constitui, também, uma importante estratégia de aumento do consumo e movimento da economia.

¹⁴ Cf. “La función de protección social incluye la protección social contributiva, o seguridad social, y la no contributiva, o asistencia social” (CEAPL, 2017, p. 106). Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42209/1/S1700769_es.pdf. Acesso em 15 set. 2018.

c) Políticas sociais descentralizadas com apelo à participação dos “beneficiários”

A descentralização e a participação integram a agenda e recomendação dos organismos internacionais, como complemento da agenda de reforma do Estado, na qual se argumentava sobre a racionalização dos gastos sociais e a possibilidade de que os recursos cheguem aos mais necessitados, a partir da interação entre recursos governamentais e não governamentais para o financiamento das atividades sociais.

Contudo, é preciso estar atento às visões de descentralização, pois “dependendo da perspectiva de cada ator social, a descentralização pode ser o problema a ser resolvido, o objetivo que se busca ou o meio para resolver algum outro problema” (SATO, 1993, p. 15 apud STEIN, 1997, p. 79). Em contexto de crise, destaca-se a concepção de descentralização, de corte neoliberal, identificada como estratégia para diminuição de redução do gasto público e seletividade do atendimento às demandas sociais, em contraposição à universalização dos direitos sociais (STEIN, 1997). A descentralização no plano da relação Estado e sociedade, pode se caracterizar pela articulação entre o Estado e as organizações sociais no sentido de que estas últimas assumam a oferta ou execução de serviços no atendimento às necessidades sociais. O apelo à participação buscando envolver a sociedade na solução de seus problemas pode associar, além da responsabilização dos indivíduos com a sua proteção, também, a desconcentração de uma instância administrativa à outra ou, à privatização de serviços públicos.

Observe-se o crescimento de entidades filantrópicas que, historicamente, prestavam serviços à sociedade, a partir de atenção às demandas de diversos segmentos. Agora, regulamentadas, fazem parte da rede socioassistencial vinculada às políticas públicas. De acordo com IBGE (2012, p.30 e 31) o número

de entidades, identificadas como Fundações¹⁵ Privadas e Associações sem fins lucrativos, geralmente, identificadas sob o guarda-chuva do chamado Terceiro Setor, em 2010 totalizavam 290,7 mil entidades, sendo 40,8% delas, criadas no período de 2001 a 2010, enquanto 46,5% foram criadas no período de 1981 a 2000. 54,1 mil entidades (18,6%) atuam na área de políticas públicas (habitação, saúde, educação e pesquisa, e assistência social), sendo que 30,4 mil são entidades de assistência social (10,5%), que atuam com os grupos mais vulneráveis da população - crianças e idosos pobres, adolescentes em conflito com a lei e portadores de necessidades especiais. Na área da educação e pesquisa, 17 664 entidades (6,1%), na saúde, eram 6.029 entidades (2,1%). Conforme IBGE “72,2% delas (210,0 mil) não possuem sequer um empregado formalizado. A forte presença do trabalho voluntário e da prestação de serviços autônomos pode explicar, parcialmente, tal fenômeno” (2012, p. 48).

No caso específico das Entidades de assistência social privada sem fins lucrativos no Brasil, em pesquisa realizada pelo IBGE, relativo ao período de 2014-2015, constatou-se a existência de 13.659 Unidades de Prestação de Serviços Socioassistenciais (lares, orfanatos, albergues, asilos, centros de reabilitação, obras sociais diversas, casas de passagem, casas de acolhida, clubes de mães, grupos de apoio, núcleos de orientação, círculos de amigos, entre outras diferentes iniciativas sociais). A maior parte delas atua na oferta de alimentação (82,3%) e 75,4% presta Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos. Das 13.659 entidades identificadas pela pesquisa, cerca de 30% de sua mão-de-obra são prestadores de serviço, com vínculo precário, subcontratados em tempo parcial, temporário, por conta própria, sem carteira de trabalho assinada. (IBGE, 2015, p. 44).

¹⁵ Ver Pesquisa completa “As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil 2010”. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62841.pdf>. Acesso em 15 set. 2018. Ver também o site da Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais – ABONG. Disponível em: <http://www.abong.org.br/>. Acesso em 15 set. 2018.

A visibilidade adquirida pela descentralização coincide com a crise econômica mundial do final dos anos 1970 e, ascensão da Nova Direita, no início de 1980, cujo postulado é o de que “o mercado é o melhor mecanismo de gestão dos recursos econômicos e da satisfação das necessidades dos indivíduos” (LAURELL, 1995, p. 161 apud STEIN, 1997, p. 91).

Considerando o contexto referido, bem como a contraditória convivência/resistência entre a proteção social como direito cidadão e o avanço de políticas cujas características predominantes relacionam-se às recomendações de organismos internacionais de caráter focalizado e privatistas, passamos então, aos Programas de Transferência Condicionada, os quais têm assumido centralidade entre as políticas de proteção social e de combate à pobreza. O objetivo do próximo item não consiste em discutir em profundidade, os PTC em si, até porque, já são inúmeras as produções existentes sobre os mesmos, mas, sim, sobre uma de suas características, comum aos diversos e distintos programas existentes, qual seja, a exigência do cumprimento de condicionalidades, contrapartidas, compromissos ou obrigações, para assegurar o acesso à renda.

Direitos Sociais X Pobreza e Condicionalidade

Como ressaltado, é em contexto de crise do capital, de acentuada desigualdade e indicadores de pobreza que ganham notoriedade, os Programas de transferência monetária condicionada, que se expandiram para várias regiões do planeta, especialmente em meados dos anos 2000. Presente em mais de 64 países, sendo 20 deles, na América Latina, onde conta atualmente com 30 PTC ativos. A cobertura na região deu um salto de 300.000 famílias em 1997 a 29,8 milhões em 2015, correspondente a 17,5% do total de famílias da região latino-americana, com investimento regional na ordem de 0,33% do PIB em 2015, enquanto o Brasil, ao longo dos últimos anos, teve um investimento que variou de 0,03% do PIB em 2002 a 0,50% do PIB em 2015. O investimento anual em PTC per capita,

na região, difere de um país a outro, podendo ser revelador quanto ao empenho público no combate à pobreza, qual seja, os valores mais elevados, correspondem a 245 dólares (Argentina, Trinidad e Tobago, Chile e Uruguai), o Brasil inclui-se entre os países (El Salvador, Jamaica e Panamá) com investimento que varia de 100 a 150 dólares por pessoa. Há também, países (Honduras, Guatemala, Haiti, Belize e o Estado Plurinacional de Bolívia) cujo valor corrente anual per capita varia entre 10 e 20 dólares (CECCHINI; ATUESTA, 2017).

Uma característica comum e, considerada fundamental, aos PTCs da região refere-se à existência de condicionalidades ou contraprestações, por parte dos receptores, e em caso de descumprimento, a existência de sanções, contudo, apesar de ser uma característica comum, os argumentos para sua utilização diferem de um país a outro. Assim, constitui objetivo desse item, a problematização sobre o significado da condicionalidade, buscando identificar as tensões existentes em torno de suas concepções, bem como as perspectivas teóricas que as fundamentam, para em seguida, relacionarmos às percepções dos cursistas do EPDS/UnB sobre os argumentos favoráveis ou não às condicionalidades.

Condicionalidades: concepções

O termo “condicionada” pode ser encontrado em dicionário¹⁶ de português, relacionada a algo que inclui ou está submetido a uma condição ou requisito; o termo “condicionalidade”, relacionado ao caráter do que é condicional, do que depende de certas condições; e “condições”, definida como “característica, aspecto ou essência que determina algo ou alguém, à realização de alguma coisa. Como analisa Garcés (2017, p. 16, tradução nossa¹⁷), na área das políticas sociais, uma política é condicionada “quando se pede algo em troca, pela

¹⁶ <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=condicionalidades>

¹⁷ Cf. Original: “cuando se pide algo a cambio por la obtención de un servicio, bien o asignación monetaria” (GARCÉS, 2017, p. 16).

obtenção de um serviço, um bem ou uma transferência monetária”. Contudo, alerta, as justificativas utilizadas para a condicionalidade e as características ou formas assumidas por ela, nos coloca diante de diferentes perspectivas teóricas, éticas e políticas. Garcés ressalta que ao se estabelecer o “como” se deve distribuir um benefício revela-se uma compreensão do social, relevante ao definir políticas voltadas à garantia de acesso e a efetivação dos direitos sociais. Esse fato ganha complexidade, quando as condicionalidades estão relacionadas aos direitos à saúde e à educação, e como direitos, também, os deveres, são para todos os cidadãos, caso contrário,

é possível identificar mecanismos diferenciados de controle para certos grupos populacionais e, uma construção de sentidos desses dispositivos institucionais: neste caso a política social de transferência de renda ocupa um lugar central na regulação social, no controle do cumprimento dos deveres paternos (GARCÉS, 2017, p. 16, tradução nossa¹⁸).

Assim, a análise de políticas sociais com tais características pode conduzir a um posicionamento em favor de uma perspectiva teórica que justifique o uso das condicionalidades ou, ao contrário, em outra perspectiva, que se oponha à condicionalidade, por considerar que a mesma contraria a concepção dos direitos. Tem-se aqui, duas respostas para um mesmo objeto: uma, cujo fundamento apoia-se na Teoria do Capital Humano e, outra, a perspectiva dos direitos. Vejamos:

A primeira, da Teoria do Capital Humano, a partir da qual as condicionalidades, vinculadas à educação e à saúde, teriam o objetivo, a longo prazo, de romper com a transmissão intergeracional da pobreza através do desenvolvimento do capital humano (GARCÉS, 2017, IBARRARÁN et al.,

¹⁸ Cf. Original: “es posible identificar mecanismos diferenciados de control para ciertos grupos poblacionales y, hay una construcción de sentidos de esos dispositivos institucionales: en este caso la política social de transferencia de ingresos ocupa un lugar central en la regulación social, en el control del cumplimiento de los deberes paternos” (GARCÉS, 2017, p. 16).

2017; CECCHINI; ATUESTA, 2017; ROBLES; RUBIO; STAMPINI, 2015; FISZBEIN E SCHADY, 2009; entre outros).

A concepção do desenvolvimento humano¹⁹ (DH) foi difundida pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em seu primeiro Relatório de Desenvolvimento Humano, em 1990, assim o define:

O desenvolvimento humano é um processo de alargamento das escolhas das pessoas. As mais vitais são as de levar uma vida longa e saudável, de receber instrução e de desfrutar de um padrão de vida digno. As escolhas adicionais incluem a liberdade política, os direitos humanos garantidos e o respeito próprio – o que Adam Smith designava como a capacidade de alguém se associar a outros sem sentir “vergonha de aparecer em público” (apud PNUD, 2010, p. 12).

Passada duas décadas do primeiro Relatório, o RDH 2010 chama a atenção para as mudanças relacionadas à concepção de desenvolvimento, ao longo do tempo: desde aquela em que o

investimento de capital equivale ao crescimento e ao desenvolvimento [...], para o papel do capital humano, para o papel dos mercados e das políticas, para o papel das instituições e, mais recentemente, para o papel da capacitação individual e de grupos e do domínio das nações sobre si mesmas. (PNUD, 2010, p. 20).

O conceito de capital humano difundido a partir da obra de Theodore Schultz, “O valor econômico da educação”, publicada em 1962, ganha visibilidade no final dos anos 1980, com a retomada da “economia da educação” pelo Banco Mundial, considerando sua importância, não só para o bem-estar dos indivíduos, mas para dar respostas às demandas da economia. Schultz (1973)

¹⁹ Essa concepção apoia-se nas formulações de Amartya Sen, como afirmado no RDH 2010: “Tal como acontece com os RDH em geral, a perspectiva de Sen informa profundamente este Relatório” (PNUD, 2010, p. 16), contudo apresenta Mahhub ul Haq, o “visionário economista paquistanês como pioneiro dos RDH” (PNUD, 2010, p. 12).

ao qualificar o tipo de capital a que se refere, o compreende como “entidades que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado” (p. 53). Para isso, distingue o tipo de capital, entre humano e não-humano, cuja característica do capital humano é a de que

ele é parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é um ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. [...] nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer o sirva na produção ou no consumo. (SCHULTZ, 1973, p. 53, grifo do autor).

Assim, a perspectiva de retornos adicionais, no futuro, revela a “forte conexão entre o investimento no capital humano e o valor econômico do homem” (SCHULTZ, 1973, p. 236). A OCDE (KEELEY, 2007) reforça tal relação, definindo o capital humano como o conhecimento, habilidades, competências e atributos que permite às pessoas contribuir para seu bem-estar pessoal e social, assim como de seu país. Observe-se que o capital humano, além da educação formal, depende, também, de virtudes pessoais, competências, atitudes e disposições socio motivacionais.

Para Frigotto (2009, p. 46) essa foi a forma encontrada por Schultz para demonstrar como, um novo “fator”, o fator H [o capital humano], somado a outros, pode explicitar e, representar a solução para o agravamento da desigualdade entre as nações e entre os indivíduos e grupos sociais; entre maior ou menor desenvolvimento entre as nações; e maior ou menor mobilidade entre os indivíduos. O investimento no fator H [habilidades, conhecimentos, atitudes, valores] poderia transformar a condição de um país subdesenvolvido à condição de desenvolvido, bem como os indivíduos a terem assegurado melhor rendimento no futuro.

Dentro dessa perspectiva, importante colocar em evidência a concepção que fundamenta os resultados previstos pela tese do capital humano, e sua validade, para realidades como a da América Latina. Ela revela, conforme Frigotto (p. 47), um pressuposto de igualdade de condições para livre escolha no mercado, que falseia o processo histórico desigual de constituição das nações e, impede uma resposta à questão: “os países subdesenvolvidos e os indivíduos pobres e de baixa renda assim o são porque têm pouca escolaridade ou têm pouca escolaridade porque são subdesenvolvidos e pobres?” (p. 48).

Como considerar a teoria do capital humano e o desenvolvimento humano a longo prazo, quando o investimento no futuro se vê comprometido com o avanço do desemprego estrutural, da flexibilização e precarização do trabalho, da perda de direitos?

A segunda perspectiva ou enfoque de direitos nas políticas sociais, por sua vez, se contrapõe às condicionalidades, considerando a identificação da política social com os direitos sociais, que se orienta pelo princípio da igualdade e exigem atitude positiva do Estado (PEREIRA, 2008), no sentido de garantir os serviços sociais básicos que assegurem o gozo dos direitos, tais como à educação e à saúde, para os quais independem do cumprimento de condições ou corresponsabilidades de seus titulares, tendo em vista que são direitos inerentes à pessoa. O enfoque de direitos considera que

[...] o primeiro passo para outorgar poder aos setores excluídos, é reconhecer que são titulares de direitos, que obrigam ao Estado. Ao introduzir este conceito se procura cambiar a lógica dos processos de elaboração de políticas, para que o ponto de partida não seja a existência de pessoas com necessidades que devem ser assistidas, mas sim, de sujeitos com direitos a demandar determinadas prestações e condutas. (ABRAMOVICH, 2006, p. 36, tradução nossa²⁰).

²⁰ Cf. Original: “el primer paso para otorgar poder a los sectores excluidos es reconocer que son titulares de derechos que obligan al Estado. Al introducir este concepto se procura cambiar la lógica de los procesos de elaboración de políticas, para que el punto de partida no sea la

O horizonte para a garantia de direitos é o das políticas universais, em cujo modelo de desenvolvimento deve assegurar a incorporação de um mínimo irrenunciável e obrigatório de direitos. No entanto, a expansão dos direitos sociais e trabalhistas como ocorreu em países capitalistas centrais, com a instituição de uma “sociedade salarial”, como a denomina Castel (1998), apesar de se converter na economia política imperante durante os “30 Anos Gloriosos”, contrariou as suposições de Marshall (1967), com a promessa de uma cidadania²¹ social universal.

Como afirma Boschetti (2016, p. 50) o reconhecimento formal de direitos, em que pese a garantia de melhoria das condições de vida, revelou-se incompatível com a igualdade substantiva, da mesma forma que a emancipação humana com a cidadania burguesa. O crescimento desse conjunto de direitos coincide com o desenvolvimento do capitalismo, cuja natureza é a da desigualdade, conforme admite o próprio Marshall (1967, p. 76). Nesse sentido, “por mais direitos que o cidadão tenha e por mais que esses direitos sejam aperfeiçoados, a desigualdade de raiz, jamais será inteiramente eliminada” (TONET, 2005, p. 3). A cidadania é parte integrante do que Marx denomina emancipação política, a qual ele a reconhece como positiva, ao afirmar: “Não há dúvida que a emancipação política representa um grande progresso. Embora não seja a última etapa da emancipação humana

existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a demandar determinadas prestaciones y conductas” (ABRAMOVICH, 2006, p. 36).

²¹ Importante destacar a concepção de Marshall sobre a evolução da cidadania como resultante de um contexto particular mais ou menos homogêneo da Grã Bretanha, durante o período de imediato pós-guerra. Ainda que possa ser aplicada a outros contextos, hoje, torna-se insuficiente, à medida que se faz necessário situar a expansão dos direitos de cidadania, já previstos por Marshall, a qual, ao mesmo tempo, coloca questões importantes no âmbito da cidadania formal (pertencimento a um Estado-Nação), como: a negação de cidadania em muitos países, provocada por enorme imigração durante o pós-guerra; a formação de grupos significativos de residentes estrangeiros legais, provocada pela crescente “internacionalização” do emprego; problemas decorrentes da relação residência e cidadania, que aponta para sua localização, do ponto de vista substantivo, para além do Estado-nação. No âmbito da cidadania substantiva (conjunto de direitos civis, políticos e, especialmente, sociais), observa-se que alguns aspectos não foram observados por Marshall, no que diz respeito às questões de gênero; à diversidade étnica ou étnico-cultural (BOTTOMORE, 1998 apud STEIN, 2005, p. 24).

em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual” (MARX, 1991 apud TONET, 2016, p. 282).

Ou seja, a emancipação política está condicionada ao reconhecimento da luta da classe trabalhadora e as conquistas históricas de direitos; ao reconhecimento do cidadão como cidadão político, sem que isso o libere de submeter-se à lógica capitalista que o obriga a vender sua força de trabalho. Nesse sentido é que a luta pela ampliação de direitos se constitui como mediação na luta pela emancipação humana e de todas as formas de exploração (BOSCHETTI, 2016). É nesse processo contraditório, de tensionamento contra o capital, que se relaciona a perspectiva de direitos nos PTCs, de direitos incondicionais, de modo a assegurar, como define Marshall, “desde direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar por completo na herança social e levar uma vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (1967, p. 63-64).

Contudo, alguns aspectos comuns aos PTCs, podem entrar em conflito com o enfoque de direito, tais como ressalta Sepúlveda (2014, p. 29): a) a imposição de condições/corresponsabilidade para usufruto de um direito; b) a existência de sanções frente ao incumprimento de condicionalidades; c) os desequilíbrios entre o aumento da demanda criada pela condicionalidade e a oferta de serviços públicos; d) o impacto de gênero.

Considerando as duas perspectivas destacadas, passamos a identificar os argumentos existentes na defesa de condicionalidade/incondicionalidade, no âmbito dos PTCs.

Condicionalidades: fundamentos e argumentos

Diversos²² trabalhos publicitados por organismos internacionais têm informado sobre os PTCs na América Latina, bem como acadêmicos, abordando

²² No âmbito da CEPAL: Cechini, Atuesta (2017); Cepal (2017, 2013); Rossel, Courtoisie, Marsiglia (2014), Cecchini, Martinez (2011); Cecchini, Madariaga (2011); Rodríguez Enríquez (2011);

distintos aspectos e característica dos referidos Programas. Em recente análise Cecchini e Atuesta (2017) sintetizam as principais críticas aos PTCs, entre as quais, as que se referem às condicionalidades, tais como, a reprodução dos papéis de gênero e sobrecarga às mulheres que chefiam famílias; as condicionalidades que discriminariam os pobres, entre mercedores e não mercedores. Ainda que guardem particularidades de cada contexto político e institucional, as condicionalidades nos PTCs, dizem respeito à assistência escolar e controles médicos.

Fiszbein e Schady (2009) em documento elaborado para o Banco Mundial apresentam um balanço dos PTCs na América Latina, onde destacam as principais críticas, porém, argumentam que há muitas razões para fixar condicionalidades. Rossel, Courtoisie e Marsiglia (2014) organizam a produção existente, entre o debate normativo e o debate empírico; Garcés (2017) em trabalho inovador resultante de sua tese doutoral nos brinda com importante análise sobre as condicionalidades, a partir de uma perspectiva relacional; Cecchini e Martínéz (2011) apresentam uma tipificação dos PTCs, a partir do tipo de condicionalidade e sanção, existentes no âmbito regional; Silva e Silva (2016 e 2014) em trabalhos resultantes de pesquisa no âmbito da América Latina e em trabalho específico sobre o Programa Bolsa Família (2016a).

Importante ressaltar que vários são os termos utilizados como sinônimos de condicionalidades, tais como corresponsabilidade e contraprestação.

Para Ibararán e Cueva (2017) a ótica para o uso de condicionalidades relaciona-se à intenção de distinguir os PTCs, das práticas assistencialistas e caracterizar que as transferências não eram uma dádiva do Governo. Assim, as transferências eram vistas como um acordo em que as famílias deveriam cumprir determinados comportamentos. Fiszbein e Schady (2009) ressaltam que o termo corresponsabilidade dos PTCs, deixa claro “uma nova forma de contrato entre Estado e os beneficiários”. Cohen e Franco (2006) argumentam

Banco Mundial: Fiszbein, Schady (2009); BID: Ibararán et al. (2017); Garcés (2017); Silva e Silva (2016, 2016a, 2014); Stein (2017); Teles, Stein (2013); entre outros.

que a ideia da corresponsabilidade, na verdade, estabelece papéis ao Estado, a quem cabe o dever de assegurar a transferência e os bens e serviços adequados, e à família beneficiária, que deve se comprometer, a fazer uso dos mesmos, ou seja, tanto o beneficiário quanto o Estado devem se comprometer com as ações do Programa. Contudo, afirma que as prestações estão condicionadas, ou seja, a prestação só é entregue se o beneficiário cumprir os compromissos com o Programa (p. 44). Da mesma forma, para Cecchini e Martinez (2011) a corresponsabilidade considera tanto os elementos de incentivo à demanda, como também, aqueles relativos à oferta de serviços sociais e infraestrutura social. Utilizam o termo condicionalidades para se referirem aos compromissos a serem cumpridos pelas famílias, para receberem as transferências (p. 18).

Esse tipo de condicionalidade se caracteriza por práticas relacionadas ao exercício dos direitos associados, principalmente, à saúde e à educação, de modo a melhorar os rendimentos destas políticas. Como afirma Garcés (2017, p. 42, tradução nossa²³) “o acesso a um direito (a obtenção de uma renda) requereria o cumprimento de responsabilidades (demonstração de certas práticas), que em si mesmas se constituiriam no acesso a outros direitos (à saúde, educação, identidade)”.

Para Garcés (2017) o termo condicionalidade distingue-se de contraprestação. Entende a condicionalidade, como conceito mais amplo, enquanto a contraprestação, um tipo particular de condicionalidade. Assim, classifica a condicionalidade, em dois grupos: 1) a contraprestação relacionada a uma atividade laboral, a exemplo das políticas de *workfare*²⁴ de Estados Unidos e

²³ Cf. Original: “el acceso a un derecho (la obtención de un ingreso) requeriría el cumplimiento de responsabilidades (demonstración de ciertas prácticas), que en sí mismas se constituirían en el acceso a otros derechos (a la salud, educación, identidad)” (GARCÉS, 2017, p. 42).

²⁴ Seus antecedentes remontam à Lei dos Pobres de 1536 e à Poor Law Amendment Act de Gran Bretanha, de 1834, quando a ajuda aos pobres, classificados como - impotente, sem trabalho e indolente (ou corrupto) -, cuja divisão revelava a preocupação de separar os merecedores (os impotentes) dos não merecedores (os sem trabalho, mas capazes de trabalhar, e os indolentes) da assistência pública para atender apenas os primeiros, foi concentrada nas Workhouses - para onde

as rendas mínimas de inserção na Europa, bem como, 2) a demonstração de práticas ao exercício de outros direitos, na América Latina, como já destacado.

O uso do termo *workfare* data de 1968 quando o presidente dos Estados Unidos, Richard Nixon lhe dá a seguinte utilização, ao declarar à televisão “O que a América precisa agora não é mais bem-estar, mas, mais *workfare* (bem-estar por meio do trabalho)” (BARBIER, 2014, p. 39, tradução nossa²⁵). A partir de então, afirma Barbier (2014), a palavra “*workfare*” se converteu em um “totem ideológico”, contudo, a partir de um determinado momento, o referido termo se viu portador de conotações distintas, que se distanciam do contexto de sua criação. O significado oficial do termo relaciona-se às reformas das prestações de assistência social destinada, principalmente, a mães pobres e negras, com o objetivo de obrigá-las a realizar certas atividades como contraprestação ao recebimento dos subsídios, em particular, trabalhos com remuneração mais baixa que a do mercado. Tais programas desenvolvidos desde a década de 1970 reapareceram na reforma de 1996, durante a presidência de Bill Clinton (BARBIER, 2014).

Segundo Barbier (2014) a palavra *workfare*, inicialmente, no discurso político nos Estados Unidos, foi utilizada de forma positiva, relacionado a uma reforma desejável para o discurso direita, contudo, na verdade, a direita tratava de transformar o termo *welfare* (“assistência”, em inglês estadunidense) em algo repulsivo. A partir de então, o termo assumiu caráter pejorativo, sendo substituído por *welfare-to-work*. Essa mesma expressão, foi utilizada na Grã-Bretanha, em meados de 1990, quando os trabalhistas ascenderam ao poder e, o debate político usou também a noção de *welfare reform*, ainda que os sistemas a reformarem fossem muito distintos. Barbier (2014) busca distinguir

eram encaminhados todos os “tipos” os pobres. Fundiu-se numa só resposta institucional guiada por um só espírito de regulação: a exploração mercantil do trabalho. (PEREIRA, 2008, p.66).

²⁵ Cf. Original: “What America needs now is not more welfare bus more *workfare*” (BARBIER, 2014, p. 39).

o termo *workfare* do termo ativação dos sistemas de proteção social, a qual diz respeito à reforma da proteção social em seu conjunto e, não somente, da assistência social. Para o referido autor, a “ativação” é entendida como uma forma de “reestruturação” dos “Estados de bem-estar”, em períodos de austeridade permanente. Reafirma que se trata, de forma indissociável, de ativação das pessoas, prestações e sistemas.

Para Lo Vuolo (2001) as políticas de *workfare* são compreendidas como “aquelas políticas que, em lugar de priorizar os ‘incentivos’ e ‘direitos’ ao emprego, enfatizam a ‘obrigação’ de empregar-se como valor a pagar para receber um subsídio” (2001, p. 116, tradução nossa²⁶). Em síntese, a “ideologia do *work fare* (bem-estar em troca de trabalho, não importa qual) em substituição ao *welfare* (bem-estar incondicional, como direito)” (PEREIRA, 2012, p. 738).

O outro tipo de contraprestação, a exemplo das rendas mínimas de inserção, as condicionalidades se relacionam à aceitação de atividades alternativas ao emprego, tais como atividades comunitárias voluntárias, familiares ou reprodutivas, formação ou capacitação e, também, todas as atividades consideradas “socialmente úteis”. Os direitos são adquiridos em virtude de um contrato (HANDLER, 2003 analisado por GARCÉS, 2017).

Quais os fundamentos então, para tais condicionalidades? Vejamos:

As políticas de *workfare* apoiam-se na ética do trabalho, da auto responsabilização das pessoas pobres, como mecanismo de integração e, também, de disciplinamento. Kymlicka e Norman (1997) consideram que para a Nova Direita, o Estado de bem-estar promoveu a passividade entre os pobres, reduzindo-os de cidadãos ao papel de clientes inativos da tutela burocrática e, o pertencimento à sociedade estaria comprometido pela incapacidade de satisfazer obrigações comuns. Analisam os referidos autores, que para a Nova Direita, a integração

²⁶ Cf. Original: “aquellas políticas que, en lugar de poner el acento en los ‘incentivos’ y ‘derechos’ al empleo, lo colocan en la directa ‘obligación’ de emplearse como precio a pagar para recibir un subsidio” (LO VUOLO, 2001, p. 116).

social e cultural dos mais pobres, deve ir “além dos direitos”, concentrando-se em sua responsabilidade de ganhar a vida, tendo em vista que “o Estado de bem-estar desencoraja as pessoas de todos os esforços para se tornarem autosuficientes, a rede de proteção social deve ser cortada, e qualquer benefício social restante deve ter alguma obrigação” (KYMLICKA; NORMAN, 1997, p. 6, tradução nossa²⁷). Com base nesse fundamento, o objetivo é reforçar a ideia de que os indivíduos devem ser capazes de manterem-se a si mesmos; ou, em contrário, “retribuir” o auxílio recebido. As obrigações decorrentes desse tipo de política social não se baseiam, necessariamente, em um contrato formal ou legal, mas sim, em um contrato com base em obrigações morais da cidadania, conforme a ética da auto responsabilização, predominante no contexto mundial da política social (PEREIRA, 2012).

Wacquant (2012, p. 190) identifica essa tendência como “uma reforma punitiva das políticas públicas que une a ‘mão invisível’ do mercado à ‘mão de ferro’ do Estado penal” (tradução nossa²⁸). A substituição do direito ao bem-estar pela obrigação do “workfare”, assim como o crescimento do castigo são partes de uma reengenharia do Estado. Da mesma forma, a diminuição das ajudas públicas e o crescimento das prisões, são as duas caras da mesma moeda da reestruturação política (p. 191).

A condicionalidade, portanto, refere-se ao cumprimento prévio de responsabilidades para que tenha assegurado o acesso ao direito, ou seja, a lógica é a do intercâmbio e do mérito para recebimento, de responsabilidade individual, tendo em vista o caráter punitivo. A obrigação consiste na busca ou aceitação de qualquer emprego, como forma de disciplinamento. A reprodução de relação de subordinação, se expressa na medida em que a obrigação é trabalhar e, não

²⁷ Cf. Original: “el Estado de bienestar desalienta a la gente de todo esfuerzo por llegar a autoabastecerse, se debe cortar la red de seguridad y todo beneficio social restante debe conllevar alguna obligación” (KYMLICKA; NORMAN, 1997, p. 6).

²⁸ Cf. Original: “una reforma punitiva de las políticas públicas que enlaza la “mano invisible” del mercado al “puño de hierro” del Estado penal” (WACQUANT, 2012, p. 190).

havendo trabalho, são obrigados a se empregarem em tarefas desnecessárias e sem importância (GARCÉS, 2017).

No caso da política de rendas mínimas de inserção, seu fundamento se apoia na necessidade de integração social, tendo em vista a falta de oportunidades de trabalho. Considera-se que a economia pós-industrial não gera quantidade suficiente de postos de trabalho capaz de absorver a população empregável, fazendo-se necessário desenvolver políticas públicas de regulação do mercado de trabalho, reformulação dos princípios da seguridade social, reduzindo a jornada de trabalhos e pagando um ingresso de inserção e formação (GARCÉS, 2017).

Castel (2014) argumenta que em lugar de uma solidariedade coletiva se impõe uma exigência de responsabilização pessoal, que transfere ao indivíduo uma parte crescente da responsabilidade para alterar sua situação, que dá origem ao paradigma da ativação, no campo da proteção social. Esse paradigma pode ser identificado por diversos outros termos, ressalta Castel, tais como (exigência de responsabilização, de mobilização, de compromisso pessoal, de individualização, de subjetivação, de contratualização, de lógica de projeto, de contraprestação, entre outros), contudo, cada um deles, remete a um mesmo objetivo, qual seja o de envolver o indivíduo e fazer com ele se sinta envolvido e participe no que está sendo feito por ele. Castel (2014) denomina tais políticas, de políticas do indivíduo, nas quais o Estado já não assume o dever de garantir proteção, “são os indivíduos que apontam as intervenções públicas, e são os indivíduos que se devem ativar para sair adiante” (p. 10, tradução nossa²⁹). Na referida perspectiva, é o indivíduo que tem de converter-se em empresário de si mesmo (CASTEL, 2013).

Em síntese, as responsabilidades e obrigações individuais passaram a ter mais importância que os direitos, um trânsito da responsabilidade social para a responsabilidade individual.

²⁹ Cf. Original: “es a los individuos que apuntan las intervenciones públicas, y son los individuos quienes se deben activar para salir adelante” (CASTEL, 2014, p. 10).

Os fundamentos dos PTCs relacionados ao exercício de direitos sociais apostam nas condicionalidades para reforçar o acesso a direitos sociais básicos, e incentivar a demanda por serviços nas políticas de educação, saúde e assistência social, como mecanismo para reverter o círculo vicioso da pobreza.

Ibarrarán e Cueva (2017) argumentam que em termos da economia política das condicionalidades, estas aportam legitimidade aos PTCs na medida em que representam o compromisso tanto do Estado quanto das famílias para incrementar o capital humano de crianças e adolescentes, além de considerar que as condicionalidades podem atuar como um “pequeno empurrão” para que as famílias invistam em capital humano das crianças. Fiszbein e Schady (2009) ressaltam o fato de que “a redistribuição é politicamente factível somente quando se condiciona a bom comportamento” (p. 11, tradução nossa³⁰) e, percebe-se como menos paternalista, identificado como programa de redução de pobreza e, não de assistência social.

Ao objetivarem o desenvolvimento de capital humano de crianças pobres e, não somente apoiar os pais, assim como priorizar a entrega dos recursos às mulheres, por que estas utilizam melhor os recursos do que os homens, faz com que haja maior aceitabilidade política das transferências relacionadas à evidência de comportamento positivo dos beneficiários. Outro argumento ressaltado é o de que as condicionalidades atuam como orientador das famílias em situação de pobreza. Os argumentos mais utilizados em favor das condicionalidades consideram que o investimento das famílias no capital humano dos filhos é muito baixo e, também, a condicionalidade vinculada ao bom comportamento dos “pobres merecedores” acarreta em apoio à política de redistribuição.

Outros argumentos destacados por Rossel, Courtoisie, Marsiglia (2014), em favor das condicionalidades vinculam-se à melhoria na focalização, por tornar a política menos atrativa para os que não são elegíveis, correspondente

³⁰ Cf. Original: “la redistribución es políticamente factible sólo cuando se condiciona al buen comportamiento” (FISZBEIN; SCHADY, 2009, p. 11)

aos mecanismos que valorizam o princípio da menor elegibilidade, os testes de meio ou a comprovação da pobreza (PEREIRA, 1996); as condicionalidades contribuem para a intersetorialidade dos programas a partir do diálogo entre as agências envolvidas, fomentando visão multidimensional e multisetorial; aperfeiçoamento dos sistemas de registros únicos dos receptores.

Ao mesmo tempo em que as condicionalidades são pensadas como mecanismos de ampliação do acesso aos direitos sociais, as mesmas também, recebem críticas por funcionar por meio da lógica do intercâmbio e do contrato individual. Diferem dos fundamentos das políticas workfarianas, porém, assemelham-se às de renda mínima de inserção, onde o direito se adquire também por meio de contrato, em busca da integração social. Nesse sentido, as condicionalidades são consideradas como negação de direitos, tendo em vista que o fundamento recai sobre a “responsabilidade do Estado em garantir as condições necessárias para que as pessoas mantenham um padrão básico de vida” (SILVA e SILVA; CARNEIRO, 2016a, p. 103). A conduta que se espera obter com as condicionalidades (assistência educativa ou controles de saúde) além de obrigações para toda sociedade, são também, direitos básicos inalienáveis.

Rossel, Courtoisie e Marsiglia (2014) destacam 04 situações relacionadas ao custo de oportunidade para que as famílias pobres possam cumprir as condicionalidades: 1) implementação de condicionalidades pode impor uma carga a mais aos grupos vulnerabilizados, tais como mobilidade e transporte, tempo dedicado ao cumprimento das obrigações com o Programa, o que pode contribuir para que alguma família não esteja sendo atendida; 2) custo transferido às mães em termos das tarefas e responsabilidades; 3) custos aos receptores mais vulneráveis quando/onde não existe infraestrutura de serviços sociais adequadas; 4) déficits na gestão administrativa dos programas. Outro fundamento inspira-se na ideia do “pobre merecedor”. As condicionalidades atuam como “mecanismo de educação dos pobres e cobram dos governos o controle e a punição com desligamento dos beneficiários que não cumpram com as exigências impostas” (idem).

Os referidos fundamentos podem ser identificados nos distintos PTCs da região, a partir dos objetivos estabelecidos por cada um deles: voltados para aumentar o nível de consumo das famílias; fortalecer suas capacidades humanas; ou vinculá-las à rede existente de serviços e programas sociais (CECCHINI, 2013). Tais características também se relacionam com a intensidade das condicionalidades (forte, moderadas e brandas), as quais foram sistematizadas por Cecchini e Martínéz (2011), Cecchini e Madariaga (2011), Cecchini (2013), dando origem uma tipificação de PTCs.

No caso brasileiro, as condicionalidades do Programa Bolsa Família³¹ (PBF), são compreendidas como reforço do acesso aos direitos. De acordo com o MDS (sitio oficial) o PBF estrutura-se em três eixos: complementação de renda, articulação com outras ações e,

Acesso a direitos - as famílias devem cumprir alguns compromissos (condicionalidades), que têm como objetivo reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social. Esse eixo oferece condições para as futuras gerações quebrarem o ciclo da pobreza, graças a melhores oportunidades de inclusão social.

Importante - as condicionalidades não têm uma lógica de punição; e, sim, de garantia de que direitos sociais básicos cheguem à população em situação de pobreza e extrema pobreza. Por isso, o poder público, em todos os níveis, também tem um compromisso: assegurar a oferta de tais serviços. (MDS, sítio oficial - <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>)

A concepção de condicionalidade no PBF é assumida como uma possibilidade de identificar “situações de vulnerabilidade e risco social, vivenciadas pelas famílias mais pobres” e, requerer a atuação da assistência social. O que revelam os resultados sobre o acompanhamento das condicionalidades? Talvez, a grande

³¹ Livro “Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania”. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_bolsafamilia_10anos.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

questão a que todos/as buscam resposta é saber se os impactos se devem ao efeito da renda transferida às famílias ou, à exigência das condicionalidades.

De acordo com Cecchini e Atuesta (2017, p. 9-10), CEPAL (2016a, p. 75-77), Cecchini (2013, p. 380-383) o conjunto de avaliações existentes apresentam resultados promissores no que diz respeito à diminuição de brechas sociais e à cobertura, assim como à redistribuição de renda, porém, ainda insuficiente para superar pobreza e extrema pobreza. As avaliações de impacto indicam melhoras no bem-estar da população pobre em aspectos como renda, consumo de alimentos e acesso à educação e saúde, entre outros. Destacam sobre os efeitos favoráveis dos PTCs à: capacidades humanas e acesso à educação infantil, cobertura de saúde e controles médicos (crescimento e preventivos e, também, sobre a nutrição infantil); sobre a renda das famílias pobres e, melhoria de indicadores de pobreza e consumo; redução do trabalho infantil; melhoras do “empoderamento das mães”. Carloto (2012) ressalta que as mulheres/mães são priorizadas na titularidade do direito, contudo, a razão dessa preferência, se deve à capacidade de gerenciar o recurso, para beneficiar a família, em especial, as crianças.

Assim, Cecchini (2013) ressalta “não se sabe se os impactos positivos se devem principalmente ao aumento da renda disponível das famílias pobres (‘efeito renda’) ou aos compromissos assumidos para obter as transferências (‘efeito condicionalidades’)” (2013, p. 377), tendo em vista que as pesquisas não identificam os canais onde se obtém os referidos resultados.

De acordo com Paiva et al. (2016) a evidência, no caso brasileiro, é que os impactos, especialmente educacionais, ocorrem independente das condicionalidades sobre indicadores relevantes. Para Baird et al. (2013, analisado por PAIVA et al., 2016, p. 1), “revisão sistemática que fizeram de 35 estudos, sugerem que é o nível de aplicação associado ao acompanhamento de condicionalidades que faz com que elas apresentem efeitos independentes”.

O Programa Bolsa Família

De forma sintética as condicionalidades³² do PBF, estão relacionadas aos compromissos das famílias com o objetivo de reforçar o acesso à educação, à saúde e à assistência social. Na área da educação, consiste em: matricular as crianças e os adolescentes de 6 a 17 anos na escola; assegurar a frequência³³ escolar mensal de, pelo menos, 85% das aulas para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e de 75% para jovens de 16 e 17 anos. Em caso de ausência orienta-se que a escola seja informada sobre o motivo (o programa disponibiliza uma relação de 88 motivos), para que o mesmo seja registrado e acompanhado no Sistema Presença³⁴/MEC.

Na área da saúde, as crianças menores de 07 anos, devem ser levadas para serem vacinadas conforme recomendação das equipes de saúde e para verificar o peso, e fazer o acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento; enquanto as gestantes devem fazer o pré-natal e realizar as consultas na Unidade de Saúde.

A gestão das condicionalidades do PBF se dá pelo Sistema de Condiciona- lidades (Sicon) – sistema de compartilhamento de dados, hospedado no Sistema de Gestão do Programa Bolsa Família (SIGPBF)³⁵, que auxilia no desenvolvi- mento das ações dos gestores nas diferentes instâncias da federação.

Em caso de descumprimento das condicionalidades, os efeitos são gra- dativos e variam de acordo com o histórico da família, registrado no Sicon. Em conformidade com informação publicitada no sítio oficial de gestão de

³² Mais informações em <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/gestao-do-programa/condicionalidades/condicionalidades>.

³³ A exigência da frequência escolar entre os beneficiários de 6 a 15 anos é superior à exigência da legislação de educação.

³⁴ Sistema criado em 2006 pelo Ministério da Educação, permite o acompanhamento individualizado de frequência escolar.

³⁵ <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/gestao-do-programa/sistemas-de-gestao-e-de-informacao>

condicionalidades (<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/gestao-do-programa/condicionalidades/condicionalidades#cond5>), os efeitos são:

- **Advertência:** a família é comunicada de que algum integrante deixou de cumprir condicionalidades, mas não deixa de receber o benefício;
- **Bloqueio:** o benefício fica bloqueado por um mês, mas pode ser sacado no mês seguinte junto com a nova parcela;
- **Suspensão:** o benefício fica suspenso por dois meses, e a família não poderá receber os valores referentes a esse período;
- **Cancelamento:** a família deixa de participar do PBF.

De um efeito a outro, leva-se em consideração o intervalo de seis meses. A notificação por descumprimento (cartas e mensagens no extrato de pagamento) é realizada pelo MDS, indicando o descumprimento de algum dos compromissos, qual integrante da família o descumpriu e, o efeito aplicado, com a recomendação de que procurem a gestão do PBF no seu município.

O acompanhamento das condicionalidades se dá de forma articulada pelos Ministérios envolvidos, ou seja: o Desenvolvimento Social³⁶ (MDS), responsável pelas orientações e regulamentações relativas ao acompanhamento socio-assistencial das famílias em descumprimento de condicionalidades, no âmbito dos serviços oferecidos pelo Suas e ofertados pelos Estados e Municípios; pela comunicação com as famílias do Programa e, pela aplicação dos efeitos de não cumprimento; o Ministério da Saúde (MS) e o da Educação (MEC), são responsáveis pelo acompanhamento de suas respectivas áreas, a frequência escolar e a agenda de saúde.

³⁶ Nomenclatura assumida a partir de 2016, após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, quando a denominação era Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

De acordo com Relatório³⁷ sobre o PBF e Cadastro Único (SAGI), em agosto de 2018, 13.951.980 famílias receberam benefícios com valor médio de R\$188,16. O acompanhamento da frequência escolar com base no bimestre finalizado em maio de 2018, alcançou 89,7% para crianças de 06 a 15 anos, equivalente a 10.900.787 de alunos acompanhados, de um total de 12.157.944. Os jovens entre 16 e 17 anos que recebem o Benefício Vinculado ao Adolescente (BVJ) o acompanhamento foi de 78,9% equivalente a 1.924.723 jovens acompanhados de um total de 2.438.562. O acompanhamento das condicionalidades da saúde, até o mês de dezembro 2017, alcançou a 77,5%, equivalente a 8.507.592 famílias, de um total de 10.981.383. No período ocorreram 231.332 efeitos por descumprimento, relativos à saúde e educação, dos quais 158.287 advertências, 37.287 bloqueios e, 226 cancelamentos. O descumprimento de condicionalidades relativo ao BVJ 16 e 17 anos (Benefício Vinculado ao Adolescente) gerou 74.595 efeitos, sendo a maioria, de 49.801 advertências, 10.920 bloqueios, 13.838 suspensões e 36 cancelamentos.

Às famílias em situação de descumprimento de condicionalidades, em particular aquelas que estão com o benefício suspenso, é oferecido pela rede de assistência social, o Serviço de Acompanhamento Familiar, com a finalidade de identificar a necessidade do trabalho social. O Relatório informa a existência de 15.650 famílias em fase de suspensão e, um total de 18.214 famílias com registro de acompanhamento familiar.

³⁷ Relatórios de Gestão da SENARC disponíveis no sitio web, datam do período de 2011 a 2014. A maioria das informações estão desatualizadas e, referem-se ainda ao Governo da Presidente Dilma Roussef. Os dados mais atualizados, disponibilizados pela SAGI, referem-se a dados quantitativos sobre o número de acompanhamentos, de efeitos por descumprimento e recursos realizados. Outras análises podem ser encontradas na publicação de 2013, comemorativa do 10º aniversário do PBF. Disponível em http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Livros/Bolsa10anos.pdf. Acesso em: 22 mai. 2018.

Análises sobre impactos do PBF, divulgados pela Iniciativa Brasileira de Aprendizagem por um Mundo sem Pobreza³⁸ (*World without Poverty*, WWP), relativas ao período 2008-2012, a partir de sistematização de dados secundários de diversas pesquisas, revelam:

a) *Sobre o desempenho escolar:*

- ▶ 75,6% dos estudantes receptores do PBF que concluem a educação básica estão no grupo de idade esperado (15 anos ou menos), enquanto o percentual dos demais alunos da rede pública é de 79,4%. Destaque à região nordeste, onde esse percentual se inverte e, 71,3% dos estudantes receptores do PBF terminam o ciclo básico em até os 15 anos, frente a 64% dos demais alunos da rede pública;
- ▶ Crianças vinculadas ao PBF apresentaram uma progressão escolar equivalente a 6% superior às crianças do mesmo perfil econômico, não vinculadas ao PBF;
- ▶ Estudo do IPEA demonstra que entre alunos do CadÚnico, os receptores do PBF têm menor probabilidade em 11%, de repetir curso, em relação aos não receptores do PBF. Também revela que os alunos beneficiários que cumprem as condicionalidades de educação, têm 40% menos probabilidade de repetência;
- ▶ Entre 2010 e 2012 a aprovação consecutiva no ensino médio, diz que 52,2% dos alunos beneficiários do PBF, matriculados no 1º ano do

³⁸ WWP uma parceria interinstitucional firmada em 2013 entre o Banco Mundial, o Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) do Brasil – antigo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Desde 2018 o site é administrado exclusivamente pelo MDS Disponível em: <http://www.org.br/publicacao/resultados-e-impactos-das-condicionalidades-do-bolsa-familia-na-educacao/>. Acesso em: 22 mai. 2018.

ensino médio para o período, tiveram aprovação consecutiva, enquanto o mesmo resultado foi alcançado por 39,4% dos não beneficiários;

- ▶ Resultados da Prova Brasil informam que beneficiários do PBF, em média, tem rendimento inferior aos não beneficiários.

b) Sobre a frequência e abandono escolar

- ▶ Registra-se aumento da frequência escolar em 4%, das crianças de 7 a 15 anos beneficiarias do PBF, em relação aos não beneficiários;
- ▶ A taxa de abandono escolar é menor entre os beneficiários do PBF (2,8%), em relação aos não beneficiários (3,2%), tanto na educação básica como na média (7,4% e 11,3% respectivamente). Na região nordeste o percentual de abandono é ainda menor, sendo no ensino básico (3,8% e 7,3%) e no ensino médio (7,7% e 17,5%) entre beneficiários e não beneficiários do PBF;
- ▶ Os alunos acompanhados pelo Sistema Presença, comparados aos demais estudantes da rede pública, sinalizam que: os beneficiários do PBF abandonam menos a escola, apresentam maior índice de aprovação a partir dos últimos anos de educação básica, maior índice de aprovação no ensino médio;
- ▶ O efeito agregado da transferência do PBF aumenta tanto a frequência escolar como a participação laboral, sendo que o maior impacto, entre os jovens de 15 e 17 anos. Da mesma forma, destaca-se o impacto nas diferenças de gênero, tendo em vista existência de estudos sobre o efeito positivo no sexo feminino.

Considerando os itens precedentes, onde foram destacadas as principais tendências no campo da proteção social, o papel ocupado pelos PTCs e as distintas concepções, argumentos e fundamentos relativos às condicionalidades dos

PTCs, passamos à manifestação dos cursistas da Iniciativa EPDS, considerando sua vivência no cotidiano escolar e a participação no curso que se dedicou a aprofundar os conhecimentos e debates sobre pobreza, desigualdades e sua relação com a política educacional e demais políticas sociais.

Compreensões dos/as cursistas EPDS sobre o uso de condicionalidades no PBF

Esse item tem o objetivo de identificar as distintas compreensões dos/as cursistas da Iniciativa EPDS sobre sua concordância ou não e, fundamento, quanto ao uso de condicionalidades no PBF.

Após a aula presencial realizada em 19 de março 2018, sobre o tema que dá início ao módulo, Pobreza e Cidadania, foi apresentada como atividade de pesquisa aos cursistas a seguinte questão:

A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 6º, afirma: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidades e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90).

O que você acha da exigência do cumprimento de condicionalidades ou realização de compromissos, por parte das famílias em situação de pobreza, que estão inscritas no CadÚnico, como critério para que tenham acesso ao Programa Bolsa Família?

Foram indicadas 03 opções (1 - concordo, 2 - discordo, 3 - tenho dúvida) com a orientação para argumentação quanto ao posicionamento relativo à opção escolhida.

De um total de 378 cursistas com participação efetiva, 184 cursistas (48,67%) participaram da pesquisa e suas respostas foram agrupadas a partir da identificação com cada uma das opções e, em seguida, analisadas, preservando-se o anonimato dos participantes. Foram obtidas as seguintes respostas:

opção 1: 87 respostas; opção 2: 35 respostas; opção 3: 42 respostas. Necessário ressaltar que 20 cursistas responderam a questão sem identificação da opção, contudo, o conteúdo dos argumentos, apresentava identificação com as opções indicadas, de modo que as mesmas foram incorporadas às demais: 11 respostas apresentam conteúdo que se identifica com a opção 1; 08 com a opção 02; 01 com a opção 03. Assim, as aglutinamos e temos o seguinte resultado: 1) 98 cursistas (53,26%) manifestam concordância com o uso de condicionalidades; 2) 43 discordam (23,36%); 3) 43 manifestam ter dúvida (23,36%). Vejamos os argumentos³⁹ apresentados para cada opção:

Opção 1 – Concordo: 53,26% dos/as cursistas que responderam à consulta, manifestam-se favoráveis às condicionalidades, cujos argumentos fazem referência à lógica de funcionamento do PBF, quanto a: compreensão da corresponsabilidade e papel entre a responsabilidade das famílias em cumprir as obrigações e a responsabilidade do Estado em assegurar o acesso, a melhoria e ampliação dos serviços. Tais argumentos corroboram com a tese do PBF, de que as condicionalidades contribuem para romper com a transmissão intergeracional da pobreza. Destaca-se a compreensão sobre a importância da condicionalidade como direito, ao mesmo tempo em que se elabora a crítica em relação a ausência de responsabilização do Estado, não restando opção à população senão, a de acessar via condicionalidade. Sobressai, também, a compreensão da condicionalidade como imposição moralista, inspirada na ideia do pobre merecedor, onde assume o papel de educação dos pobres

Nessa perspectiva os argumentos podem ser agrupados da seguinte forma:

- a) Condicionalidade como corresponsabilidade, onde se sobressai a identificação da condicionalidade a partir de critério político, tais como: justiça, transparência, seriedade, legitimidade, orçamento limitado,

³⁹ Foram destacadas algumas das manifestações dos/as Cursistas, de modo a contemplar as distintas concepções entre os/as mesmos/as.

eficiência; e também, o critério técnico: mudança de comportamento dos/as beneficiários/as, participação, acesso a direitos, permanência na escola.

“A questão das condicionalidades é primordial para que o programa seja justo e isento uma vez que entendo que sem critérios poderíamos cometer injustiças como acontece em outras situações em diferentes benefícios destinados as pessoas mais humildes, pois existem sempre aproveitadores que usufruem sem ter direito ao benefício prejudicando os mais necessitados”.

“As condicionalidades estão vinculadas a outras políticas públicas, por exemplo, saúde, educação, como isso, é importante que as famílias estejam com a vacina de seus filhos atualizada, a frequência escolar, a atualização cadastral, porque isso dá mais legitimidade a esse programa”.

“Demonstra que é um programa sério em que a família assume junto com o governo federal e são de fundamental importância para a manutenção do programa, que devem ser cumpridas”.

“É necessário exigir dos beneficiários que se engajem em ações em benefício próprio, e de suas famílias, para que saiam da situação de pobreza. Porém o Estado deve cumprir o seu dever de criar condições para que as famílias executem sua contrapartida. Caso contrário, serão as famílias em situação de maior vulnerabilidade as primeiras excluídas do Programa, seja pela dificuldade de acesso à escola, aos serviços de saúde ou a ambos”.

“Concordo plenamente com as condicionantes. Mesmo sabendo que é um direito social - a educação, a saúde, a alimentação ... e que direito é direto, que o Estado tem a obrigação de proporcionar isso aos cidadãos, compreendo que as condicionantes se fazem necessárias. Baseio-me numa realidade profissional para defender as condicionantes: há uma preocupação, principalmente das mães em manter seus filhos na escola, há uma prevenção da exploração do trabalho infantil para complementação de renda. Os filhos são retirados dos semáforos para frequentar a escola, justamente porque há uma condicionante referente à frequência escolar”.

“Considerando que ainda não há na nossa sociedade o compromisso com a educação, afinal é preciso uma mudança de mentalidade/cultura/educação para que isso aconteça. Faz-se

necessário atrelar este benefício em questão a condicionalidades para que durante este período, os profissionais da assistência social (executores do programa) possam trabalhar a sensibilização das famílias para que entendam que este investimento a longo prazo (educação, escola, estudo) pode proporcionar mudanças significativas no futuro da família, mostrando novas perspectivas e quebra do ciclo de pobreza extrema”.

“Acho essencial, uma vez que o Estado solicita uma contrapartida das e dos cidadãos que, na verdade, é uma forma de controle para que mais políticas públicas alcancem os deveres mínimos por ele mesmo estabelecidos na constituição cidadã de 1988 em seu artigo de direitos sociais. Condicionar o benefício do bolsa família à, entre outros, matrícula escolar, é uma forma de exigir do cidadão que ele acesse direitos que lhes são inalienáveis”.

“Atualmente, nenhuma família tem o benefício cancelado por descumprimento de condicionalidades sem antes ser acompanhada pela assistência social. Considero relevante o cumprimento de algumas condicionalidades, pois podem ser reveladoras de situações de vulnerabilidade e risco social”.

- b) Defesa da condicionalidade, como forma de assegurar que a criança esteja na escola, no entanto, destaques sobre a desresponsabilização do Estado no sentido de assegurar educação de qualidade, caracterizando a precarização do Estado, direitos inexistentes, banalizados, de baixo valor.

“Concordo, pois acredito que participar da escola deveria ser algo prazeroso e transformador na vida de uma criança, no entanto a exigência do Estado nesta frequência é, a meu ver, puramente quantitativa, não há de fato uma responsabilidade do Estado em ofertar uma educação de qualidade no sentido de que, a escola é sucateada, os/as profissionais estão doentes e desvalorizados, muitas vezes compram materiais básicos com o próprio salário, então me pergunto, qual a necessidade dessa criança frequentar um lugar como esse? Concordo que seja garantido à essa criança uma educação de qualidade, concordo que estas crianças tenham condições de acesso e de permanência na escola para desenvolver suas aprendizagens”.

“Embora a CF/1988 no Art.6º afirme os direitos supracitados, que é um documento importante para sua materialização, na realidade contextual da maioria das famílias beneficiárias do PBF, esses direitos básicos são inexistentes, por isso, banalizados. Como posso entender a relevância da educação, da saúde e a alimentação de qualidade, por exemplo, se estou historicamente habituado a viver sem esses direitos. Como avaliar aquilo que nunca tive? Para muitos, sair de “guetos”, deslocar-se com a prole requer todo um aparato de preparação (procurar o documento das crianças, higienizá-las, etc., normalmente esses “preparativos” são reservados, unicamente às mulheres. Depois o difícil exercício de buscar essas instituições públicas, e ser discriminado por sua condição material, e também, limitação de vocabulário e capacidade de se expressar de forma objetiva. Portanto esses traumas, associado à falta de referência de sucesso escolar na família, afastam a população menos favorecida economicamente desses serviços essenciais. Mas, são eles a possibilidade de superar esse quadro crônico é praticamente nulo. As condicionalidades formam um vínculo de compromisso, onde os beneficiários tem responsabilidades a cumprir, uma espécie de “toma lá, dá cá””.

“[...] Posso dizer diante da minha experiência que na questão das faltas (que é uma das condicionalidades), o programa atinge sua meta. Acredito sim, que deve haver mecanismos de controle. Não sou a favor do programa, tenho as minhas dúvidas a respeito da eficácia do Programa, porém tenho que admitir que as crianças assistidas pelo programa, frequentam as aulas”.

c) Atitudes relacionadas ao merecimento

“As condicionalidades são as responsabilidades que as famílias precisam assumir para que continuem a receber os benefícios do PBF. Acredito que elas são de extrema relevância, pois tais exigências, por si só já sanam problemas relacionados a saúde e educação efetivando então os direitos sociais dos indivíduos conforme rege a nossa Constituição”.

“Após experiências e vivências em escolas públicas vejo quando há a necessidade de contrapartidas para que não se fundamentem apenas em frequência escolar, mas em rendimento do aluno

e cursos que possam capacitar os pais para o trabalho para que os benefícios atinjam o fim para que foram propostos”.

“Acredito que esses critérios são necessários para que se tenha um controle maior a respeito de quem realmente tem direito à participação no programa”.

“Condicionar o recebimento do Bolsa Família a frequência da criança na escola, não traz malefício algum e pode até evitar situações em que as famílias não cumprem com suas obrigações legais”.

“Uma contrapartida é necessária pra propor mudança de mentalidade uma vez que é uma medida de acesso e não um benefício continuado”.

Opção 2 – Discordo: 23,36% dos/as Cursistas manifestaram discordância quanto ao uso de condicionalidades no PBF, considerando-a uma negação de direitos, sobre os quais não se deve impor condicionante ou contrapartidas. Nesse sentido, a maioria argumenta que o acesso às políticas constitui um direito, portanto, dever do Estado, associando-se à perspectiva teórica dos direitos.

“As condicionalidades acabam dificultando que o/a beneficiário/a saia do programa uma vez que o cumprimento de compromissos também acaba se dando em uma ordem perversa. Os serviços públicos oferecidos não conseguem atender a população de forma minimamente satisfatória já que vem sendo sucateados e negligenciados, governo após governo. Observamos alguma mudança nos governos Lula/Dilma, mas ainda insuficientes para abarcar a demanda da população, promovendo qualidade de vida, melhora das condições de saúde, lazer, etc.”

“Acredito que este tipo de exigência funciona mais no sentido de subjugar o pobre e humilhá-lo em sua condição já tão desgastada. É como se o poder público deliberadamente dissesse ao pobre que ele não tem condições intelectuais de entender a importância da educação para seus filhos, por exemplo. Trata-se de uma violência simbólica que é vendida como garantia do direito à educação. Mas só funciona para o pobre porque, seguindo essa lógica, essa seria a parcela da população que precisaria desse tipo de tutela do Estado”

“Discordo, porque como está expresso na Constituição, a assistência aos desamparados configura-se um direito assim como os demais (saúde, educação e alimentação). Seguindo esta lógica assim como os demais direitos, que por se configurarem direito não possuem nenhuma condicionalidade para seu usufruto a assistência prestada também não deveria ter. Antes da criação do SUS o direito a saúde era cerceado, pois apenas uma parcela da população contribuinte que recebia tratamento nos hospitais públicos. Essa ideia afetou diretamente a muitos brasileiros que por conta de não preencherem um dos condicionantes (contribuir para a previdência) ficavam de descobertos da assistência. Portanto as condicionalidades, assim como nesses casos estabelecidas para o recebimento dos direitos penaliza justamente as classes mais vulneráveis. Que encontram-se alienadas com relação aos mesmos”.

“Acredito que exigir condicionalidades para garantir direitos que já são garantias é incoerente e mostra a perversidade do Estado ao lidar com as pessoas que já estão à margem da sociedade. Como exigir frequência escolar se os funcionários da empresa de transporte entram em greve impossibilitando as crianças de chegarem a escola? Como exigir que venha a escola se não tem uma blusa de manga para os tempos de frio? Como pessoas que estão com dor de dente, de barriga, de cabeça (e não conseguem atendimento nos hospitais) podem cumprir condicionalidades? E mais é um acordo unilateral. Porque o Estado também não é punido, com rigor, quando descumpre suas obrigações?”.

“Discordo, pois acredito que o indivíduo que faz jus ao benefício já está em condições miseráveis e degradantes e ainda tem que passar por essa “moralização” que é imposta pelo Estado para que receba o benefício”.

“Discordo porque a condição de ser beneficiário de um programa minimalista como é o PBF não deveria existir. Ser beneficiário do programa e realizar com contrapartida uma exigência do Estado apenas reflete a visão preconceituosa e imoral do aparelho estatal sobre as famílias pauperizadas, reforçando o estigma de subalternidade, de incapacidade, do não-cidadão”.

“Entendo a necessidade de que as crianças que estão em situação de pobreza e extrema pobreza acessem as políticas de educação e saúde, porém pesar deste ser o discurso público em torna das condicionalidades ele mascara a real intencionalidade de culpabilização e responsabilização da família além de reproduzir

sobre o beneficiário a imposição de contrapartida para o recebimento do benefício”.

“Acho uma vergonha, as famílias têm que estar praticamente na lama pra corresponderem às exigências estabelecidas ao CadÚnico, uma vez que é obrigação do Estado oferecer o básico para uma vida digna, assim está na Lei máxima do nosso país”.

Opção 3 – Tenho dúvida: 23,36 % dos/as Cursistas manifestaram ter dúvidas quanto ao uso de condicionalidades no PBF. Entre os argumentos apresentados, localiza-se o conflito/contradição: entre o acesso ao direito, de forma incondicional e a exigência da condicionalidade; entre a condicionalidade e o direito violado; entre a condicionalidade e o seu efeito quanto à permanência na escola; entre a condicionalidade e sua eficácia quanto aos propósitos anunciados; entre a condicionalidade e o compromisso que as famílias já exerciam antes mesmo do benefício; entre o direito, a condicionalidade e a possibilidade de identificação das situações que os distanciam da escola; entre a condicionalidade impositiva e ausência de investimento do Estado no sentido de tornar a escola atrativa; entre a condicionalidade como dever e seu impacto em relação à educação e saúde; a necessidade de aprofundar o debate para posicionar-se, entre outros. Alguns recortes entre as manifestações dos cursistas:

“Como se trata de garantias de direitos, tenho dificuldades de compreender as condicionalidades estabelecidas para ter acesso ao PBF”.

“Algumas famílias são violadas em seus direitos a esses mesmos condicionantes, como podem então ser cobrados por não cumprirem com os mesmos?”.

“Tenho dúvidas, pois acredito que é necessário estabelecer critérios para o acesso, mas em contrapartida, como fazer tais exigências uma vez que não são garantidos na prática os direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, ao trabalho, a moradia, ao transporte, ao lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidades e à infância, a assistência aos desamparados?”..

“Eu discordo da condicionalidade por ser um direito. Mas entendo o benefício da condicionalidade de frequência escolar para

muitas famílias como meio de ajudar as famílias que têm dificuldade com filhos que não querem ir à escola. No entanto, tenho dúvidas, quanto à eficácia desse suposto benefício”.

“Eu concordava até uma semana atrás, mas confesso que agora estou em dúvida. Partindo-se da concepção de cidadão, a um direito não deve ser exigido qualquer tipo de contrapartida, o fato único de ser cidadão é pressuposto para a garantia de direitos. Deve-se romper com a lógica da “troca” na política de assistência social. As famílias devem ser atendidas nos serviços com os benefícios sem precisarem cumprir com determinadas exigências. No entanto, ao serem beneficiárias ou acessarem a política, elas esbarram nas condicionalidades. Essa lógica reproduz a ideia de meritocracia, em que os cidadãos sempre devem fazer por merecer. O fato de exigir condicionalidades no PBF não provoca uma prática cotidiana diferenciada para os (as) beneficiários (as). Acredito que, antes do recebimento do benefício do PBF, muitos já tinham o costume de manter os filhos na escola e fazer o acompanhamento com vacinação e pesagem”.

“[...] Realmente é difícil falar em (condicionalidades) quando os alunos não conseguem ir às escolas, pois essas mazelas da questão social continuam e o PBF não chega perto dessas situações, o ser humano para ser acompanhado tem que partir de um todo, portanto, o fato deles não estarem sendo frequentes nas escolas pode dizer muitas coisas e mostrar várias ocorrências. Exigem muito dos pobres e pouco ou quase nada se faz por eles”.

“Existe uma condicionalidade impositiva, mas sem uma preocupação com a conscientização da importância dessa condição. O próprio Estado não cumpre com sua parte que é tornar essa condicionalidade mais interessante, com a estruturação das escolas. Levar o aluno para a escola e fazer com que ele queira ficar lá”.

“Minha dúvida gira em torno da relação dicotômica que as condicionalidades geram, pois no PBF, saúde e educação são ao mesmo tempo dever e direito. Aí me pergunto: Será que se não houvesse as condicionalidades o programa geraria os efeitos positivos que gera como, por exemplo, na diminuição de índice de evasão escolar e melhora nos cuidados com a saúde, principalmente na primeira infância? As condicionalidades contribuem para a melhora na saúde e na educação, embora não as garanta”.

“Devido às discrepâncias decorrentes de contradições existentes no processo”

“Preciso ler mais sobre o assunto”.

“[...] Preciso de mais reflexões hoje, mesmo minha tendência é discordar. Preciso fundamentar melhor esse meu possível posicionamento”.

Um balanço possível: entre o direito e a condição; a oportunidade e o resultado; avanços, mas nem tanto ...

O esforço expresso nas distintas compreensões dos/as Cursistas reflete o debate e as tensões existentes na sociedade de um modo geral. Pode-se identificar a presença das duas perspectivas teóricas no interior do debate, conforme destacado, qual seja, a teoria do capital humano e a perspectiva do direito. Nas três opções comentadas, observa-se a referência ao papel contraditório do Estado e da política de transferência de renda focalizada na extrema pobreza.

Como destacado no primeiro item desse trabalho, falar de proteção social, no estágio atual do capitalismo financeirizado, é constatar a tendência das políticas sociais que têm como pedagogia a política do indivíduo, como denominou Castel [ainda que se referisse à realidade francesa] em lugar da solidariedade coletiva, se impõe uma exigência de responsabilização pessoal (2014, p. 9).

Medeiros, Britto e Soares (2007) nos auxiliam no sentido de problematizarmos as concepções, fundamentos e argumentos: “Se as condicionalidades de saúde e educação já são algo que os pais devem fazer com ou sem o benefício, por que elas são tão importantes no debate?” (p. 14). Na verdade, como afirmam, elas têm em seu interior, a natureza política e de juízo de valor. Ela se relaciona à ética do trabalho, por meio da qual “ninguém pode receber uma transferência do Estado — especialmente os pobres — sem prestar alguma contrapartida direta. As condicionalidades seriam algo equivalente ao “suor do trabalho”; sem essa simbologia, o programa correria o risco de perder apoio na

sociedade” (p. 14). Tal característica não se constitui em uma particularidade brasileira, mas sim, presente em programas de outros países e, inspira-se na ideia do pobre merecedor. As condicionalidades são consideradas legítimas como mecanismo de educação dos pobres.

Se, nos primórdios do capitalismo, o acesso aos direitos derivava-se do trabalho, por meio dos seguros sociais, portanto, destinada aos trabalhadores capazes; as prestações monetárias, por meio da assistência social, deveriam destinar-se aos “incapazes” para o trabalho. Como afirma Boschetti (2016) as duas políticas destinam-se a amparar aspectos ou manifestações de um mesmo fenômeno, qual seja, a relação do homem com o trabalho, o que produz uma dupla caracterização:

É a obrigação do trabalho (assalariado ou não) que garante o direito aos benefícios previdenciários de cobertura dos riscos sociais; e é a obrigação de se ter sérias razões que justifiquem ou não o exercício do trabalho que garante o direito às prestações assistenciais monetarizadas. (p. 103).

Os PTCs de um modo geral incorporam trabalhadores em condições de trabalhar, rompendo com a categorização, capazes e incapazes, contudo, “trata-se de um fenômeno aparente, que esconde importantes contradições que reeditam a tensão entre trabalho e assistência e reforçam a primazia do trabalho a qualquer custo” (BOSCHETTI, 2016, p. 165), na medida em que vários são os mecanismos utilizados, tais como as condicionalidade ou contrapartidas que buscam “ativar” os trabalhadores, como pode ser verificado com o crescimento das ações que levam às “portas de saída”, tais como a inclusão laboral e produtiva.

Têm crescido em importância e preocupação, a articulação entre transferências monetárias e melhor inclusão laboral. No caso brasileiro, como o PRONATEC, Programa Progredir, visando o acesso ao microcrédito, qualificação profissional e ao mercado de trabalho.

As condicionalidades como exercício de direitos, vinculada ao desenvolvimento do capital humano, aposta na cultura do esforço familiar no que diz respeito à educação e saúde de seus integrantes, buscando reforçar o vínculo entre direitos e obrigações. As qualidades humanas, de acordo com a teoria do capital humano, podem ser empregadas como “capitais” na produção e as pessoas aumentarem sua produtividade e, conseqüentemente, relacionando nível educativo, salário e superação da condição de pobreza. No entanto, como já ressaltado, Castell alerta: “é legítimo e até mesmo necessário do ponto de vista da democracia, atacar o problema das “baixas qualificações” [...] Mas é ilusório deduzir daí que os não-empregados possam encontrar um emprego simplesmente pelo fato de uma elevação do nível de escolaridade. (CASTEL, 1998, p. 521).

Os indicadores apesar de positivos são, como afirma Lavinas (2014) “um analgésico, ele alivia os sintomas. Não corrige as desigualdades, nem investe na cidadania e na construção de uma sociedade igualitária”. A partir dessa compreensão, resgatamos o ponto convergente entre os três grupos de respostas dos/as cursistas, que localizam a partir de suas vivências e acompanhamento da vida escolar em seu cotidiano, a responsabilidade do Estado no sentido de assegurar direitos de cidadania, em contraposição à “proteção condicionada”, a ativação das pessoas, das prestações e sistemas, como nos diz Barbier (2014).

Referências

ABRAMOVICH, Víctor. Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la Cepal*, v. 88, p. 35-50, abr. 2006. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/11102/1/088035050_es.pdf. Acesso em: 28 jun. 2018.

ABRAMOVICH, Víctor; PAUTASSI, Laura. El enfoque de derechos y la institucionalidad de las políticas sociales. In: ABRAMOVICH, Víctor; PAUTASSI, Laura (Orgs). *La revisión judicial de las políticas sociales. Estudio de casos*. Buenos Aires: Ed. Del Puerto, 2009, p. 276-340.

BANCO MUNDIAL. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001*. Luta contra a Pobreza. Panorama Geral. Washington, D. C., 2001 Disponível em: <http://web.worldbank.org>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BARBIER, Jean-Claude. Para un balance del workfare y de la activación de la protección social. In: CASTEL, Robert; DUVOUX, Nicolas (Dirs.). *El poverir de la solidaridad*. Trad. Pablo Betesh. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión, 2014, p. 37-56.

BEHRIN, Elaine; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social. Fundamentos e história*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Biblioteca básica de Serviço Social, v. 2.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Brasil em Contra-Reforma: Desestruturação do Estado e Perda de Direitos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOSCHETTI, Ivanete; TEIXEIRA, Sandra Oliveira. Em defesa da política de assistência social e o trabalho do assistente social. *CFESS Manifesta. 2º Seminário Nacional sobre O Trabalho do Assistente Social na Política de Assistência Social*. Brasília: CFESS, 2018. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/visualizar/manifesta>. Acesso em: 01 ago. 2018.

BOSCHETTI, Ivanete. *Assistência social e trabalho no capitalismo*. São Paulo: Cortez, 2016.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 ago. 2018.

BRASIL. IBGE. *As entidades de assistência social privada sem fins lucrativos no Brasil: 2014-2015: unidades de prestação de serviços socioassistenciais*. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94686.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. IBGE. *As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil 2010. Estudos e Pesquisas Informação Econômica*, n. 20. Rio de Janeiro: IPEA, IBGE, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62841.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. MDS. *CENSO Suas 2016*. Análise dos componentes sistêmicos da Política de Assistência Social. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/publicacao_eletronica/muse/Censo2016/index.html. Acesso em: 20 mai. 2018.

BRASIL. MDS. SAGI. *Relatórios de Informações Sociais. RI Bolsa Família e Cadastro Único*. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/portal/>. Acesso em: 20 mai. 2018.

CARLOTO, Cassia Maria. Condicionalidades nos Programas de Transferência de Renda e autonomia das mulheres. *Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 121-130, jul./dez., 2012.

CARUSO, Pablo Ignacio. *Un remedio peor que la enfermedad: la vía neoliberal de lucha contra la pobreza en América Latina*. Con énfasis en el caso argentino. Centro Interdisciplinario para el estudio de política públicas – CIEPP. Buenos Aires, Documento Trabajo n. 38, febrero 2003, 35 p. Disponível em: <http://www.ciepp.org.ar/images/ciepp/docstrabajo/doc%2038.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CASTAÑEDA, Tarcisio; LINDERT, Kathy. *O desenho e a implementação dos sistemas de focalização familiar: lições da América Latina e dos Estados Unidos*. Social Protection Unite. Banco Mundial. (Séries sobre Redes de Segurança Social). Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/0526Portuguese.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2018.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTEL, Robert. Políticas del riesgo y sentimiento de inseguridad. In: CASTEL, Robert et al. *Individuación, precariedad, inseguridad*. Buenos Aires: Paidós, 2013.

CASTEL, Robert. De la protección social como derecho. In: CASTEL, Robert; DUVOUX, Nicolas (Dirs.). *El povenir de la solidaridad*. Trad. Pablo Betesh. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión, 2014, p. 7-20.

CECCHINI, S; MADARIAGA, A. Balance de la experiencia reciente en América Latina y el Caribe. *Cuadernos de la CEPAL*, n, 95, 2011. Disponível em: www.cepal.org. Acesso em: 20 mai. 2018

CECCHINI, S.; MARTÍNEZ, R. *Protección social inclusiva en América Latina. Una mirada integral, un enfoque de derechos*. Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2011. Disponível em: www.cepal.org. Acesso em: 20 mai. 2018.

CECCHINI, Simone. Transferências condicionadas na América Latina e Caribe: da inovação à consolidação. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: Ipea, 2013, p. 297-304. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_bolsafamilia_10anos.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

CECCHINI, Simone; ATUESTA, Bernardo. Programas de transferencias condicionadas en América Latina y el Caribe. Tendencias de cobertura e inversión. *Serie Políticas Sociales*, n. 224. CEPAL. Naciones Unidas, Santiago, jun 2017. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41811/1/S1700419_es.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Panorama social de América Latina 2016*. Aciones Unidas, 2017. Disponível em: www.cepal.org. Acesso em: 10 jun. 2018.

CEPAL. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. *Panorama social de América Latina 2015*. Naciones Unidas, 2016. Disponível em: www.cepal.org. Acesso em: 10 jun. 2018.

CEPAL. *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo*. Segunda Reunión de la Conferencia Regional sobre el Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Montevideo (LC/CDS.2/3), 2017a. Disponível em: www.cepal.org. Acesso em: 20 mai. 2018.

CEPAL. *Desarrollo social inclusivo. Una nueva generación de políticas para superar la pobreza y reducir la desigualdad en América Latina y el Caribe*. (Conferencia Regional sobre el Desarrollo Social de América Latina y el Caribe. Lima, 2 a 4 de nov. 2015). (LC.L/4056/Rev.1), 2016a. Disponível em: www.cepal.org. Acesso em: 20 mai. 2018.

CEPAL. *Transferencias de ingresos para la erradicación de la pobreza. Dos décadas de experiencia en los países de la Unión de Naciones Suramericanas (UNASUR)*. Naciones Unidas, Santiago de Chile, 2014. (LC/L.3925). Disponível em: www.cepal.org. Acesso em: 15 ago. 2018.

CIRENO, Flávio; SILVA, Joana; PROENÇA, Rafael Prado. Condicionais, desempenho e percurso escolar de beneficiários do programa bolsa família. In: CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (Orgs.). *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: Ipea, 2013, p. 297-304. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_bolsafamilia_10anos.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

COADY, David; GROSH, Margaret; HODDNOTT, John. *La focalización de las transferencias en los países en desarrollo: Revisión de lecciones y experiencias*. Washington, D.C., Banco Mundial: IFRI (Instituto Internacional de Investigaciones sobre Políticas Alimentares), 2004.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. Los programas de transferencias con Corresponsabilidad en América Latina: similitudes y diferencias. In: COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Transferencia con corresponsabilidad. Una mirada latinoamericana*. México : SEDESOL, 2006, p. 85-136.

DELGADO, Guilherme. A questão agrária no Brasil, 1950-2003. In: JACCOUD, Luciana (Org.). *Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo*. Brasília: IPEA, 2005, p. 51-90.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. *Fundamentos sociales de las economías post-industriales*. Trad. Francisco Ramos. Barcelona: Ariel, 2000.

FISZBEIN, A.; SCHADY, N. *Panorama General. Transferencias monetarias condicionadas: reduciendo la pobreza actual y futura*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Banco Mundial. Washington, DC. 2009.

FRIGOTTO, Gaudencio. Capital Humano. In: Pereira, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Orgs.). *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Rio de Janeiro, 2009, p. 44-50 Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Capital_Humano_-_rec.pdf. Acesso em: 24 ago. 2018.

GARCÉS, Laura Eugenia. *Políticas Sociales y condicionalidades. Un abordaje relacional de la Asignación Universal por Hijo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Espacio Editorial, 2017.

HOLZMANN, Robert; JØRGENSEN, Steen. Manejo social del riesgo: un nuevo marco conceptual para la protección social y más allá. *Rev. Fac. Nac. Salud pública*, vol. 21, n. 1, 73-106, 2003. Universidad de Antioquia. Colombia. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12021106>. Acesso em: 24 ago. 2018.

HOLZMANN, Robert; JØRGENSEN, Steen. *Manejo social del riesgo: un nuevo marco conceptual para la protección social y más allá*. Banco Mundial. Documento de Trabajo sobre la Protección Social, n. 006, 2000, Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/0006Spanish.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

IAMAMOTO, Marilda. A questão social no capitalismo. In: *Temporalis 3*. Ano II. Rio de Janeiro: ABEPSS, jan./jun., 2001, p. 09-32.

IBARRARÁN, Pablo; CUEVA, Pedro. Condicionalidades para el desarrollo de capacidades. In: IBARRARÁN, Pablo; MEDELLÍN, Nadan; REGALIA, Ferdinand; STAMPINI, Marco. *Así funcionan las transferencias condicionadas. Buenas prácticas a 20 años de implementación*. Banco Interamericano de Desarrollo, 2017.

KEELEY, Brian. *Capital humano: Cómo influye en su vida lo que usted sabe*, Esenciales OCDE, Ediciones Castillo S.A. de C.V., México, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/9789264064652-es>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LAVINAS, Lena. *Bolsa Família é positivo, mas insuficiente*. Entrevista a Heloisa Villela. *Jornal Digital Viomundo*, em 07/05/2016. Disponível em: <https://www.viomundo.com.br/politica/lena-lavinas-bolsa-familia-e-positivo-mas-tambem-serve-a-financeirizacao.html>. Acesso em: 28 ago. 2018.

LO VUOLO, Rubén. *Alternativas. La economía como cuestión social*. Buenos Aires: Ed. Altamira, 2001.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MEDEIROS, Marcelo; BRITO, Tatiana; SOARES, Fábio. Transferência de renda no brasil. *NOVOS ESTUDOS – CEBRAP*, v. 79, p. 5-21, nov. 2007.

MORENO, Luis. “Estado del Bienestar y ‘mallas’ de seguridad”. In: MORENO, Luis (Ed.). *Pobreza y exclusión: la “malla de seguridad” en España*. Consejo Superior de Investigación Científica. Instituto de Estudios Sociales Avanzados, Madrid, 2001, p. 17-50.

MOTA, Ana Elizabete. Serviço Social e Seguridade Social: uma agenda recorrente e desafiante. *Revista em Pauta*. n. 20, p. 127-139, 2007.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. *Economia Política. Uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

OFFE, Claus. Algumas contradições do Estado Social moderno. In: *Trabalho e Sociedade: Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da “Sociedade do Trabalho”*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991, v.II.

ONU. *Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas 54/254*. 2000. Disponível em: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares54254.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PAIVA, Luis Henrique et al. O efeito do acompanhamento das condicionalidades em indicadores educacionais: evidências do Programa Bolsa Família. In: Centro Internacional de Políticas para o crescimento Inclusivo. *ONE PAGER 322*, 2016. Disponível em: http://www.ipc-undp.org/pub/port/OP322PT_O_efeito_do_acompanhamento_das_condicionalidades_em_indicadores_educacionais.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

PAIVA, V. Sobre o conceito de “Capital Humano”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, julho 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n113/a10n113.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PAUTASSI, Laura. Estabilización, ajuste estructural y Derechos Sociales. Acerca de la relación entre orientación política y cambio técnico-económico. En Courtis, C. (comp.). *Desde otra mirada. Textos de Teoría Crítica del Derecho*. Buenos Aires, Eudeba marzo de 2001.

PEREIRA, Potyara A. P. Política social no capitalismo em crise: desafios atuais e guerra de classe. *Leste Vermelho*. Revista de Estudos Críticos Asiáticos, v. 2, n. 1, abril 2016. Disponível em: <http://www.lestevermelho.org/revista/index.php/lestevermelho/article/view/19/38>. Acesso em: 26 ago. 2018.

PEREIRA, Potyara A. P. A política social entre o direito e o mérito: velhas apologias revisitadas. *Revista Política social e desenvolvimento*, v. 4, p. 19-25, 2014. Disponível em: <https://revistapoliticassocialedesenvolvimento.files.wordpress.com/2014/10/revista04.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

PEREIRA, Potyara A. P. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 112, p. 729-753, out./dez., 2012.

PEREIRA, Potyara A. P. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. (Orgs.). *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Potyara A. P. *Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, Potyara A. P. *A assistência social na perspectiva dos direitos*. Crítica aos padrões dominantes de proteção social aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.

PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. O Termo Modernização Conservadora: Sua Origem e Utilização no Brasil. In: *REN, Revista Econômica do Nordeste*. Volume 40, Nº 03, p. 411-427, Jul./Set., 2009. Disponível em: https://www.bnb.gov.br/projwebren/exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1140>. Acesso em: 20 ago.2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010: Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José, C.R.: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), 2010.

ROBLES, Marcos; RUBIO, Marcela G. Rubio, Marco Stampini. *¿Las transferencias monetarias han sido capaces de llegar a los pobres de América Latina y el Caribe?* / (Resumen de políticas del BID; 246), Octubre, 2015.

ROSSEL, Cecilia; COURTOISIE, Denise; MARSIGLIA, Magdalena. *Programas de transferencias, condicionalidades y derechos de la infancia Apuntes a partir del caso del Uruguay*. Naciones Unidas, Santiago de Chile, nov. 2014. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37328/S1420825_es.pdf?sequence=1. Acesso em: 29 ago. 2018.

SCHULTZ, T. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Tradutor: Marco Aurelio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira da; CARNEIRO, A. M. Condicionalidades no Bolsa Família: controvérsias e realidade. In: SILVA e SILVA, Maria Ozanira da. (Org.). *O Bolsa Família: verso e reverso*. Campinas: Papel Social, 2016a, v. 1, p. 101-116.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira da. (Coord.). *O Bolsa Família: Verso e Reverso*. Campinas: Papel Social, 2016a.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira da. (Org.). *O Mito e a Realidade no Enfrentamento à Pobreza na América Latina. Estudo comparado de Programas de Transferência de Renda no Brasil, Argentina e Uruguai*. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira da. (Org.). *Programas de Transferência de Renda na América Latina e Caribe*. São Paulo: Cortez, 2014.

SOJO, Ana. *Protección social en América Latina. La desigualdad en el banquillo*. Libros de la Cepal, n. 143 (LC/PUB.2017/7-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

STEGER, M.; ROY, R. *Neoliberalismo. Una breve introducción*. Trad. Paloma Tejada Caller. Madrid: Alianza Editorial, 2011.

STEIN, Rosa Helena. La protección social en América Latina y la particularidad de la asistencia social. *SER Social*, v. 19, n. 40, p. 49-68, set. 2017. Disponível em: http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/SER_Social/article/view/14671. Acesso em 15 ago. 2018.

STEIN, Rosa Helena. *As políticas de transferência de renda na Europa e na América Latina: recentes ou tardias estratégias de proteção social?* Tese (Doutorado sobre as Américas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

STEIN, Rosa Helena. A descentralização como instrumento de ação política e suas controvérsias. (Revisão teórico-conceitual). *Serviço Social e Sociedade*, ano XVII, n. 54, p. 75-96, jul. 1997.

TELES, A.; STEIN, R. H. Programas de transferência de renda e condicionalidades educacionais: acesso ao direito ou moralização do acesso? In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). *Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 193-211.

TELLES, Vera da Silva. A “nova questão social” brasileira: ou como as figuras de nosso atraso viraram símbolo de nossa modernidade. *CADERNO CRH*, n. 30/31, p. 85-110, jan./dez., 1999. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18704/12077>. Acesso em 15 set. 2018.

TONET, Ivo. Qual política social para qual emancipação? *SER Social*, v. 17, n. 37, p. 279-295, 2016. Disponível em: http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/SER_Social/article/view/13432. Acesso em: 15 set. 2018.

TONET, Ivo. Cidadania ou emancipação humana. In: *Espaço Acadêmico*, n. 44, 2005, 4 págs. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

WACQUANT, Loïc. El matrimonio entre el workfare y el prisonfare en el siglo XXI. *Astrolabio. Nueva Época*, n. 9, p. 185-205, 2012. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/>. Acesso em 15 set. 2018.

WILLIAMSON, John. Revisión del Consenso de Washington. In: EMMERIJ, Louis; NUÑEZ del ARCO, José (comp.). *El desarrollo económico y social en los umbrales del siglo XXI*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo, 1998, pp. 51-65.

O DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA E A ALIMENTAÇÃO ESCOLAR NO DISTRITO FEDERAL¹

Camila Potyara Pereira

Resumo

O presente capítulo analisa a relação entre a alimentação escolar ofertada nas instituições públicas de Educação Básica do Distrito Federal e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), assegurado no Brasil entre os direitos sociais na Constituição Federal desde 2010. A pesquisa partiu da identificação da percepção dos profissionais da educação básica do DF sobre uma alimentação escolar excelente para, em seguida, colher suas impressões a respeito da merenda disponibilizada nas escolas nas quais atuam. Para tanto, realizou-se coleta de dados por meio de questionário de elaboração própria, aplicado com os/as cursistas do *Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e*

¹ Agradeço a Marcos César Alves Siqueira pelo tratamento e tabulação dos dados coletados, essencial para a realização deste estudo.

Desigualdade Social, ofertado pela Universidade de Brasília (UnB), em 2018, todos envolvidos, direta ou indiretamente, com a Educação no Distrito Federal. A participação na pesquisa foi voluntária e anônima e a publicação dos resultados aceita por todos os participantes. Para garantir o anonimato, as informações contidas nas respostas foram descaracterizadas, impedindo a identificação do/a participante e da instituição. A pesquisa demonstrou que a maioria dos cursistas compreende a alimentação de qualidade de forma semelhante à qualificada no DHAA e reconhece situações de desrespeito a este direito nas escolas do DF. Entende-se que esta investigação constitui mais uma ferramenta de conhecimento e compreensão das fragilidades da política social de segurança alimentar e nutricional, implementada nas escolas no Distrito Federal, e um contributo à reflexão crítica acerca do entendimento, técnico e geral, de “comida saudável” no modo de produção capitalista.

Palavras-chave: Alimentação escolar; DHAA; SAN; Política Social; Capitalismo.

Introdução

Comer é necessidade humana primeira, objetiva e universal que, se não satisfeita em nível ótimo, acarreta sérios prejuízos à reprodução da vida². O que se come, no entanto, é mercadoria, acessada pelo comércio e equivalente – em quantidade e qualidade – ao poder de compra de cada consumidor, individual ou coletivo. Na utopia mercantil, consumidores livres, conscientes e bem informados, *escolhem*, entre uma extensa variedade de pontos de venda e entre

² Sobre isto ver Gough; Doyal (1991), Pereira-Pereira (2000) e Gomes Júnior (2015).

uma ampla gama de opções de alimentos, o que comer. No concreto, poucas corporações mundiais monopolisticamente dominam o mercado de produção e circulação de alimentos, estes cada vez mais padronizados, menos diversos e mais inseguros. A suposta *escolha* restringe-se na mesma proporção em que se restringe a quantidade de recursos disponíveis para aquisição de comida, e o direito à alimentação esvazia-se de significado na mercantilização da forma mais elementar de manutenção da vida.

Dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) e da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), resultantes de pesquisa realizada em oito países da América Latina e Caribe³ sobre o custo financeiro de calorias de dez variedades de produtos alimentícios, comprovam que é mais barato consumir açúcar (livre, refinado, mascavo), guloseimas (produtos processados que contenham chocolates, gelatinas e açúcar livre) e bebidas açucaradas (refrigerantes, sucos em pó e em garrafas) do que verduras (FAO, 2017). No Brasil, por exemplo, 90% da população consome uma quantidade de frutas, legumes e verduras abaixo do necessário para uma alimentação considerada saudável (CARNEIRO et al., 2015). A evidente deficiência de nutrientes que deriva da dieta imposta pelo baixo poder de compra não é a única consequência para a saúde destes consumidores: coexistindo com a desnutrição crônica e a fome presentes há longa data na região, cresce, paradoxalmente, a obesidade e o sobrepeso de parcela significativa dos latino-americanos. Ainda segundo a FAO (2017), estima-se que cerca de 360 milhões de pessoas, o que corresponde a 58% da população da América Latina e Caribe, estão com sobrepeso e, aproximadamente 140 milhões, ou 23%, são afetadas pela obesidade.

O já citado baixo preço destes produtos, aliado à desregulamentação do mercado no setor; às multimilionárias campanhas de marketing; ao processo de homogeneização do gosto, que padroniza o paladar na preferência por alimentos

³ Bolívia, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua e Uruguai.

industrializados; e ao incentivo à penetração de multinacionais estrangeiras nos mercados domésticos tradicionais, fazem com que o consumo de produtos comestíveis ultraprocessados seja cinco vezes maior em países situados na periferia do capitalismo, quando em comparação com países no centro do sistema (FAO, 2017).

O adoecimento de idosos, adultos, adolescentes e crianças em todo o mundo, mas, de forma mais nefasta, em países periféricos, é acentuado pelo consumo involuntário de altas doses de venenos⁴, utilizados indiscriminadamente na agricultura. No Brasil, desde 2008 o maior consumidor de agrotóxicos do planeta, ingere-se cerca de 7,3 litros de venenos por pessoa ao ano. Esse dado torna-se mais dramático quanto mais jovem for o consumidor: crianças são mais suscetíveis a toxinas que alteram o cérebro, sendo as maiores vítimas de doenças neurológicas causadas por consumo ou exposição aos venenos. Ademais, o total de casos de cânceres em crianças vem crescendo ao longo dos anos e, de acordo com pesquisas diversas, parte significativa deles apresenta relação direta com agrotóxicos (SACINELLI, 2003).

Neste país, vários dos princípios ativos utilizados na fabricação destas substâncias (22 entre 50 tipos mais empregados em solo nacional) estão proibidos em outras nações em decorrência de sua alta perniciosidade (CARNEIRO et al., 2015). Estima-se que, no território brasileiro, oito pessoas por dia sejam intoxicadas por agrotóxicos e, a cada dois dias e meio, uma pessoa morra graças aos venenos de uso agrícola (BOMBARDI, 2017). Presentes em praticamente todos os alimentos consumidos no Brasil, incluindo o leite materno, os venenos estão associados a efeitos agudos e crônicos sobre a saúde, como lesões renais e hepáticas, arritmias cardíacas, fibrose pulmonar, má formação congênita, teratogênese, doença de Parkinson e câncer (CARNEIRO et al., 2015). Apesar destes fatos,

⁴ Optou-se por evitar eufemismos, nominando estas substâncias pelo que são em essência. Os subterfúgios retóricos de substituição dos termos “veneno” ou “agrotóxico” por “defensivos agrícolas” ou “produtos fitossanitários” mascara a verdade sobre sua composição e malefícios e manipula, de forma insidiosa, a opinião pública leiga.

o País corre o risco de experimentar a ampliação da oferta de venenos em todo o seu espaço territorial e de ver diminuída a fiscalização sobre a sua utilização, caso o Projeto de Lei n. 6.299/2002, conhecido como PL dos Venenos, seja aprovado. Além deste PL, outros, como o n. 3.200/2015, que flexibiliza ainda mais o uso dos venenos no País, também compõem o pacote de ameaças.

Os impasses que envolvem a questão alimentar, assim, não podem ser reduzidos à fome ou à desnutrição. Uma alimentação saudável deve possuir calorias e nutrientes em quantidade e qualidade suficientes para que estes dois graves problemas sejam suprimidos. No entanto, é preciso, igualmente, que o que se come seja: seguro, limpo de venenos e de outras substâncias tóxicas; oriundo de práticas sustentáveis, que preservem o ecossistema e não causem malefícios ao campo; proveniente de uma produção socioeconômica justa, que garanta a conservação e a permanente oferta de produtos tradicionais; rico em qualidades organolépticas (aparência, cheiro, sabor e textura agradáveis aos sentidos); adequado à cultura, aos hábitos e às práticas alimentares de cada etnia e grupo social; e, sobretudo, acessível no que se refere aos aspectos financeiros, como o preço, quanto à disponibilidade física, ao abastecimento equânime e contínuo das diversas extensões do País. Estes fatores, contudo, só podem ser efetivados se tratados como responsabilidade não apenas da saúde pública, mas, como defende Gomes Júnior (2015), de praticamente todos os setores do Governo, afirmada por meio de ações específicas em suas diversas políticas sociais.

A Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA)

Como qualquer terminologia relativa às ciências humanas e sociais, o conceito de Segurança Alimentar sofreu transformações ao longo do tempo. Em um primeiro momento, durante a I Guerra Mundial, o entendimento do que era seguro referia-se à garantia de que cada nação pudesse produzir seus próprios alimentos

em quantidade satisfatória, combatendo o risco do desprovimento por questões políticas ou militares e do consumo de produtos contaminados (LEÃO, 2013).

Em seguida, com o fim da II Guerra Mundial e a criação das Nações Unidas (ONU), o termo passou a fazer frente à uma suposta escassez de comida, causada por produções insuficientes nos países periféricos. Para ataca-la, deu-se início ao processo que ficou conhecido como Revolução Verde, o aumento da produtividade por meio da mecanização da agricultura, do uso acentuado de venenos e de sementes geneticamente modificadas (transgênicas). Na prática, houve aumento na produção, mas impacto negativo na fome e na desnutrição. Ao contrário do prometido, apenas os grandes produtores, receptores quase exclusivos dos “pacotes tecnológicos”, foram beneficiados, acentuando seu domínio na produção de alimentos e condenando o já empobrecido campesinato dos países-alvo, à venda de suas propriedades e ao abandono de suas práticas de sobrevivência. Além do êxodo rural, a Revolução Verde diminuiu a resistência a pragas e doenças em espécies vegetais naturais; provocou a contaminação do solo, das águas e da comida com venenos; gerou, nas nações periféricas, dependência dos países do centro do capitalismo, provedores de tecnologias e insumos; contribuiu para a morte de populações benéficas, como as abelhas; reduziu a biodiversidade; e, contraditoriamente, fez crescer o total de famélicos e desnutridos (LEÃO, 2013). Os progressivos excedentes alimentares resultantes deste processo, de acordo com Leão (2013, p.12), “foram colocados no mercado sob a forma de produtos industrializados”, contribuindo, conforme já mencionado neste capítulo, para o adoecimento das populações consumidoras.

As práticas agrícolas destrutivas, inauguradas em larga escala pela Revolução Verde, e a conseqüente insegurança alimentar e nutricional delas derivada, conscientizaram parte das lideranças mundiais de que o problema central no que concerne à alimentação não reside na baixa produtividade, mas no não acesso físico e econômico à comida de qualidade, na concentração de ingredientes, sementes e alimentos em poucas mãos. Assim, no início dos anos 1990 incorpora-se, ao

significado do termo (que, a partir desta década, se tornou conceito) de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), a compreensão de que o que se come deve provir de práticas sustentáveis, autônomas e culturalmente aceitas, ser isento de contaminantes (incluídos os venenos) e rico em nutrientes de alta qualidade (LEÃO, 2013).

No Brasil, desde meados da década de 1980, são discutidas as noções referentes a SAN. Atualmente, após lutas sociais que culminaram em significativos avanços, consta, no Art. 3º da Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006, conhecida como Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional (LOSAN), a seguinte definição:

A Segurança Alimentar e Nutricional consiste na realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis.

A partir desta virada conceitual, a Segurança Alimentar e Nutricional afina-se à definição de Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), contemplado no artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Este direito, inalienável e fundamental, possui dupla dimensão: o direito a estar livre da fome e o direito à alimentação adequada em si. Esta última dimensão consiste, segundo acepção do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA) na

garantia ao acesso permanente e regular, de forma socialmente justa, a uma prática alimentar adequada aos aspectos biológicos e sociais dos indivíduos, de acordo com o ciclo da vida e as necessidades alimentares especiais, pautada no referencial tradicional local. Deve atender aos princípios da variedade, equilíbrio, moderação, prazer (sabor), às dimensões de gênero e etnia, e às formas de produção ambientalmente sustentáveis, livres de contaminantes físicos, químicos, biológicos e de organismos geneticamente modificados (CONSEA, 2007).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº. 64, desde 2010, o DHAA foi incluído na Constituição Federal brasileira, constando, na referida Carta, entre os direitos sociais. E, em sua essência, está intimamente ligado à política de SAN, que deve garanti-lo: a LOSAN, em seu Art. 1º, afirma que suas definições, princípios, diretrizes e objetivos têm, por finalidade última, a salvaguarda do DHAA, e defende, em seu Art. 2º, que “é dever do poder público respeitar, proteger, promover, prover, informar, monitorar, fiscalizar e avaliar a realização do direito humano à alimentação adequada, bem como garantir os mecanismos para sua exigibilidade”. Por conseguinte, o Direito Humano à Alimentação Adequada e a Segurança Alimentar e Nutricional são direitos universais e dever do Estado, em âmbitos Federal, Estadual, Municipal e Distrital (LEÃO, 2013), e constituem eixos imprescindíveis ao alcance de uma alimentação segura e saudável e de uma vida digna para o acesso satisfatório aos demais direitos.

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA)

Um dos principais indicadores de saúde de uma população refere-se à alimentação infantil segura e adequada. É por meio de boas práticas alimentares na infância que é garantido um bom crescimento, prevenido o aparecimento e desenvolvimento de doenças crônicas graves, formado e aguçado o paladar e constituídos hábitos saudáveis que acompanharão as crianças por toda a vida.

Estima-se que, em 2017, 33% da população brasileira era constituída por crianças e adolescentes de 0 a 19 anos de idade, o que corresponde, em números absolutos, a mais de 68 milhões de pessoas nesta faixa etária (IBGE, 2017).

De acordo com dados do Censo Escolar 2017, neste ano, cerca de 48,6 milhões de crianças e adolescentes matricularam-se na rede de Educação Básica

brasileira⁵. Destas matrículas, 81,7% foram efetuadas em uma das mais de 144 mil escolas públicas do País (INEP, 2018). Todo este público infanto-juvenil deve consumir alimentos ofertados nas instituições de ensino que frequentam, correspondente a um percentual de necessidades nutricionais diárias que varia entre 20% (para estudantes da educação básica em período parcial que acessam uma refeição) a 70% (estudantes de creches em período integral e do “Mais Educação”, com acesso a três ou mais refeições).

A oferta de alimentos nas escolas públicas e filantrópicas de educação básica brasileira é uma das estratégias do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Este Programa, que ultrapassa os sessenta anos de existência⁶, é gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e tem como finalidade a oferta universal de comida saudável em todos os dias letivos de cada ano a todos os estudantes matriculados em escolas cadastradas no Censo Escolar do INEP. O PNAE respalda-se na LOSAN para subsidiar seu entendimento de comida saudável, promovendo a garantia de satisfação do Direito Humano à Alimentação Adequada e a promoção de Segurança Alimentar e Nutricional.

Atualmente, de acordo com o FNDE, o repasse de verbas às escolas para cada aluno por dia letivo se dá da seguinte forma:

Tabela 1: Repasse de verbas às escolas para cada aluno, por modalidade de ensino. (continua)

Modalidade de Ensino	Valor para cada aluno por dia letivo
Creches	R\$ 1,07
Pré-Escola	R\$ 0,53
Escolas indígenas e quilombolas	R\$ 0,64

⁵ Educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

⁶ Embora só tenha tido seu marco legal sancionado em 2009.

Tabela 1: Repasse de verbas às escolas para cada aluno, por modalidade de ensino. (conclusão)

Modalidade de Ensino	Valor para cada aluno por dia letivo
Ensino Fundamental e Médio	R\$ 0,36
Educação de Jovens e Adultos	R\$ 0,32
Ensino Integral	R\$ 1,07
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	R\$ 2,00
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno	R\$ 0,53

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br>. Acesso em: 04 set. 2018.

A partir de 2009, com a aprovação da Lei nº. 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola, pelo menos 30% dos totais repassados devem ser investidos na aquisição de produtos oriundos da agricultura familiar. O objetivo desta medida, segundo o FNDE, é estimular a soberania alimentar e contribuir para o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades agricultoras.

Além da oferta de comida saudável (termo que, como já dito, define-se em consonância com o de DHAA e de SAN), o PNAE se propõe a promover educação alimentar e nutricional que permita a formação de boas e duradouras práticas alimentares. Com as duas frentes de ação, o Programa espera fomentar o crescimento, a aprendizagem, o desenvolvimento biopsicossocial e o qualificado rendimento escolar de crianças e adolescentes que frequentam a escola.

Para tanto, parte das seguintes diretrizes: oferta de frutas, legumes e verduras; restrição do sódio; restrição de açúcares; restrição de alimentos prontos para o consumo; e proibição de bebidas de baixo valor nutricional como refrigerantes e sucos industrializados. Todas as refeições devem ser elaboradas por pessoal qualificado, seguindo as normas de higiene no preparo de alimentos e em conformidade

com cardápios variados e seguros orientados por nutricionistas que respeitem as necessidades próprias de cada faixa etária atendida, o perfil epidemiológico da localidade onde a escola está inserida, as referências culturais, os hábitos alimentares, a sazonalidade dos ingredientes e a vocação agrícola regional.

Nem tudo são flores: a alimentação nas escolas públicas de Educação Básica brasileiras

Após a compreensão do significado de comida saudável – historicamente construído, respaldado e difundido por meio do Direito Humano à Alimentação Adequada e da política de Segurança Alimentar e Nutricional – e da apresentação do Programa Nacional de Alimentação Escolar, que visa promover este tipo de prática alimentar nas escolas públicas e filantrópicas de Educação Básica brasileiras, tem-se a impressão de que as crianças e adolescentes do País fogem às estatísticas pessimistas da FAO e da OPAS, divulgadas no início deste capítulo.

Contudo, várias têm sido as notícias e reportagens veiculadas em reconhecidos meios de comunicação e mídias sociais, contendo denúncias de descumprimento do direito à alimentação escolar de qualidade. O desrespeito às diretrizes contidas nas legislações que tratam do PNAE, infelizmente não constitui exceção e nem se limita a localidades específicas. Ao contrário, é prática difundida em todo o território nacional, em áreas urbanas e rurais, e atinge estudantes das mais diversas faixas etárias.

É comum, no País, que a alimentação oferecida nas escolas se constitua como a única refeição consumida pela criança ou adolescente durante todo o seu dia. Se esta alimentação for de baixa qualidade organoléptica, contaminada com venenos, insuficiente em nutrientes, (ultra)processada e parca, representará verdadeiro “golpe de misericórdia” no aluno em condição de pobreza e extrema pobreza.

Em meados de novembro de 2017, por exemplo, um estudante da rede pública da Região Administrativa do Cruzeiro/DF, de 8 anos de idade, desmaiou

de fome ao chegar na escola. Sem acesso à comida em casa, distante 30km da instituição de ensino, a criança não aguentou esperar pelo lanche servido às 15h30 que, no dia do desmaio, era composto exclusivamente por alimentos industrializados e pobres em nutrientes: bolachas de água e sal e suco artificial. Na turma do aluno, segundo relata a professora, mais quatro crianças reclamavam de fome todos os dias e, para conseguir dar aula até o intervalo, a docente recorria à cantina da escola, onde pegava frutas e entregava para os mais famintos. É comum que professores e demais profissionais da escola se organizem para tentar amenizar a insegurança alimentar de seus estudantes com doações de alimentos (BARRETO; RODRIGUES, 2017)⁷. Conforme já dito, a escola deveria fornecer pelo menos 20% das necessidades nutricionais diárias desta criança, que estudava em período parcial.

Entre os exemplos mais recentes e notórios, figura também a denúncia da substituição de refeições nutritivas e variadas por cerca de 15g de pipoca e suco em escolas do Distrito Federal. O fato, tornado público em maio de 2017, torna-se mais grave com a informação de que, após o consumo deste “combo” os estudantes eram proibidos de repetir (MARIANO, 2017). O não acesso a alimentos em casa, em virtude da precária condição financeira de suas famílias, acentua a expectativa de crianças e adolescentes de verem garantidos o DHAA e a SAN, via PNAE, na instituição educativa.

Outros exemplos de precariedade alimentar nas escolas públicas brasileiras podem ser encontrados no projeto “Diário da Merenda”. Por meio de uma comunidade do Facebook e uma página do Instagram, este projeto publica fotografias, de autoria de estudantes e professores, de merendas servidas em instituições de ensino da Educação Básica de todo o País. Com mais de 13 mil seguidores, a página do Facebook congrega uma coleção de fotografias

⁷ As notícias sobre o fato podem ser acessadas em diversos portais de reportagens. Optou-se pela divulgação de reportagem do Correio Braziliense por este se constituir um dos principais e mais lidos jornais do Distrito Federal.

de biscoitos e pães industrializados, sucos artificiais, achocolatados, guloseimas, cereais açucarados, bolos ultraprocessados, bebidas lácteas com corantes, essências e saborizantes. Nas refeições mais complexas, os pratos são, muitas vezes, compostos exclusivamente de arroz e feijão e carentes de legumes e verduras. As frutas limitam-se a pedaços pequenos de melancia, uma maçã ou uma banana⁸, sem contar que o consumo de comida industrializada e/ou ultraprocessada não fere apenas a recomendação de limitação de oferta deste tipo de produto comestível; fere, também, o artigo da obrigatoriedade do investimento de, pelo menos, 30% do repasse financeiro do FNDE na aquisição de alimentos provenientes da agricultura familiar.

Com isso, tem-se, aliada à patente oferta de comida pobre em nutrientes, a ingestão elevada de refeições contaminadas com venenos, preparadas a partir de ingredientes transgênicos que advém de produções agrícolas insustentáveis e prejudiciais ao meio ambiente, aos camponeses e aos consumidores. Contrárias, portanto, ao preconizado pelo DHAA e pela SAN.

Numerosos têm sido os estudos e pesquisas regionais que atestam as denúncias propagadas por reportagens midiáticas sobre o não cumprimento das diretrizes do PNAE em escolas públicas brasileiras⁹. Os achados mais frequentes dizem respeito à presença cotidiana de produtos comestíveis industrializados, com excesso de sódio e açúcar. São comuns, igualmente, as bebidas de baixo valor nutricional, especialmente sucos artificiais, proibidas pela legislação que regulamenta o PNAE. Constam também, nos achados de pesquisa, a ausência de refeitórios, o que obrigada a oferta quase exclusiva de produtos prontos; a falta de higiene e de boas práticas nas preparações alimentícias; a oferta de

⁸ Página do Facebook disponível em: https://www.facebook.com/pg/diariodamerenda/photos/?ref=page_internal. Página do Instagram disponível em: https://www.instagram.com/diario_da_merenda/.

⁹ Para citar alguns exemplos, sobre o PNAE no Estado de Minas Gerais consultar Silva et al. (2013); em Viçosa/MG, ver Rocha; Filgueira; Albuquerque; Milagres; Castro; Silva; et al (2018); em Campina Grande/PB, ver Pedraza et al. (2017); em Salvador/BA, ver Cardoso et al. (2010).

alimentos que não fazem parte dos hábitos alimentares dos estudantes e da vocação agrária da região onde a escola se localiza.

Para além dos problemas que envolvem a comida servida nas instituições de educação, casos de envenenamento por pulverização de agrotóxicos nas cercanias de escolas têm se tornado cada vez mais comuns no País. Plantações convencionais dependentes de altas doses de venenos localizam-se, por vezes, a menos de 500 metros de distância de escolas em áreas rurais que, diariamente, sofrem com a aplicação dos tóxicos. Em maio de 2013, um destes casos se tornou público: venenos da empresa Syngenta foram despejados por aviões da Aerotex Aviação Agrícola sobre uma escola localizada no Projeto Assentamento Pontal dos Buritis em Rio Verde/GO. Estudantes e docentes que estavam em pátio externo da instituição, na hora do recreio, foram banhados pela substância e, passados mais de 5 anos, ainda sofrem com os efeitos da intoxicação, alguns, com o desenvolvimento de doenças crônicas. As empresas, por seu turno, seguem impunes (TALGA, 2013; ARANHA, 2018). A contaminação continua chegando às escolas não apenas pela recorrência das pulverizações nas proximidades, mas, também, pela contaminação da água e da comida, servida via PNAE aos estudantes, mesmo a adquirida da agricultura familiar, que, em sua maioria, segue adotando práticas convencionais de produção de alimentos.

A alimentação nas escolas do Distrito Federal: impressões dos cursistas EPDS/UnB

Diante da complexa realidade nacional, que comporta experiências positivas de cumprimento das diretrizes previstas no PNAE e, conseqüentemente, no DHAA e na SAN, e que coexistem com graves desrespeitos às referidas legislações, a exemplo dos relatados no tópico anterior, procurou-se investigar aspectos da alimentação ofertada nas escolas públicas do Distrito Federal.

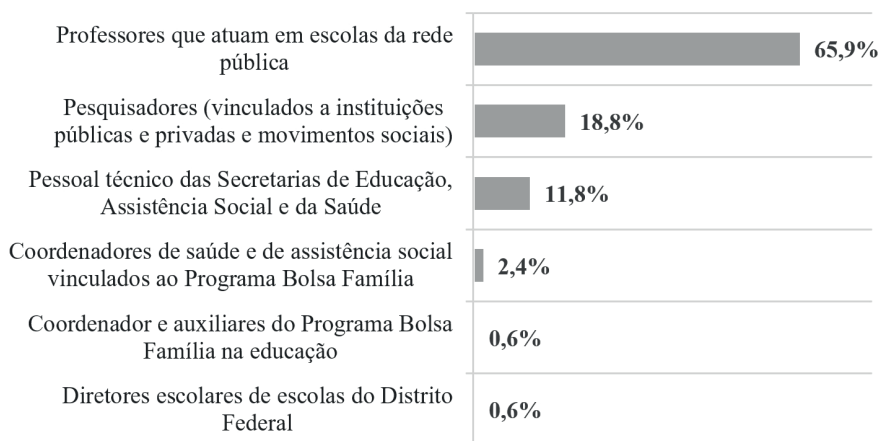
Para tanto, realizou-se pesquisa no âmbito do *Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, ofertado pela Universidade de

Brasília (UnB), em 2018, a professores, gestores e coordenadores pedagógicos de escolas da rede pública da Educação Básica e profissionais ou pesquisadores das políticas de Educação, Saúde e Assistência Social do DF.

Partiu-se da percepção dos referidos profissionais sobre os aspectos que caracterizariam uma alimentação escolar excelente para, em seguida, colher suas impressões a respeito da merenda disponibilizada nas escolas nas quais atuam. Para tanto, realizou-se coleta de dados por meio de questionário de elaboração própria, aplicado com os/as cursistas. A participação na pesquisa foi voluntária e anônima e a publicação dos resultados, aceita por todos os participantes. Para garantir o anonimato, as informações contidas nas respostas foram descaracterizadas, impedindo a identificação do/a participante e da instituição. Do total de 378 participantes efetivos, 170 responderam o questionário.

O questionário continha 5 questões, sendo duas fechadas e três abertas. A primeira pergunta tinha como objetivo traçar o perfil dos respondentes. Assim, obteve-se o resultado apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Profissão/Cargo dos respondentes.

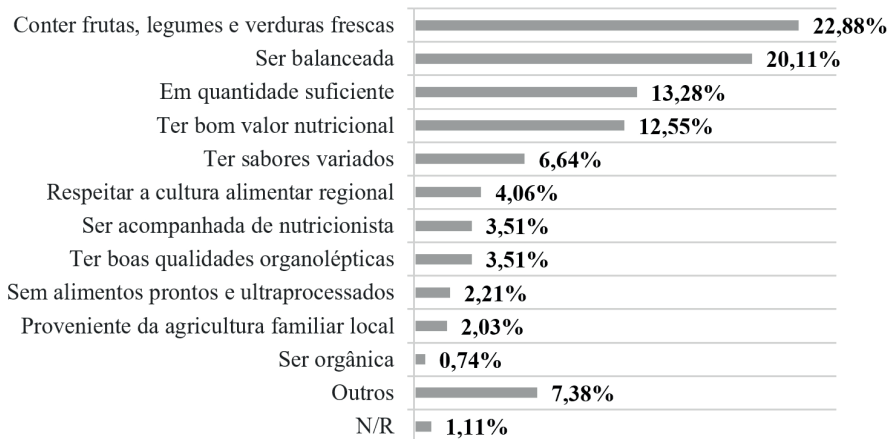


Com a maioria dos participantes sendo composta por profissionais que atuam diretamente em escolas do DF (66,5%), os dados coletados partiram,

predominantemente, de impressões originárias de observações e experiências pessoais vivenciadas em seus locais de trabalho. Os demais respondentes, embora não exerçam atividades em instituições de ensino, estão ligados a elas pela gestão ou operacionalização de benefícios concedidos aos estudantes e pela pesquisa da temática. Dessa maneira, todos foram considerados profissionais, diretos ou indiretos, da Educação Básica do Distrito Federal.

Para conseguir compreender os valores que embasam as diferentes percepções a respeito da alimentação oferecida nas escolas nas quais atuam, procurou-se, em primeiro lugar, estabelecer as características de uma merenda em nível ótimo. A questão aberta deu liberdade para que cada respondente elencasse a quantidade de atributos que julgasse necessária para satisfazer a sua noção individual de alimentação escolar de *excelente* qualidade. Cada aspecto citado foi contabilizado em separado para que fosse possível determinar, quantitativamente, as respostas mais frequentes. O Gráfico 2 ilustra este resultado.

Gráfico 2: Para que a alimentação ofertada nas escolas públicas fosse considerada de excelente qualidade, como ela deveria ser?



A opinião de que uma excelente merenda deva conter frutas, verduras e legumes e constituir uma refeição em quantidade e qualidade (nutritiva e

balanceada entre os diferentes grupos alimentares) adequadas, representa mais da metade das respostas, totalizando 68,82%. Em menor número, aparecem outras características compatíveis com o preconizado no DHAA e na política de SAN, como respeitar a cultura alimentar regional (4,06%) e ter boas qualidades organolépticas, ou seja, possuir sabor, aparência, cheiro e textura agradáveis (3,51%). Três aspectos que fazem referência a diretrizes do PNAE, são citados por menos de 10% dos respondentes: ser acompanhada de nutricionista (3,51%), não conter alimentos prontos e ultraprocessados (2,21%) e ser proveniente da agricultura familiar local (2,03%).

Percebe-se, nestes resultados, que os atributos mais lembrados para caracterizar uma alimentação excelente centram-se na quantidade e na qualidade nutricional, sempre relacionada a alimentos *in natura* ou minimamente processados, como as verduras, as frutas e os legumes frescos. No entanto, esses elementos, sozinhos, não conseguem definir uma comida saudável. As qualidades organolépticas, a adequação cultural, biológica, social e de necessidades especiais¹⁰ dos comensais, essenciais para a saúde e para o bem-estar na alimentação, são pouco mencionadas. Menos frequentes ainda são as referências à origem dos ingredientes, às formas de produção. Pouco mais de 2% demandam a agricultura familiar como a fornecedora prioritária da comida escolar, mas, apenas 0,74% levam em consideração a obrigatoriedade de oferecer às crianças e aos adolescentes comidas livres de venenos (orgânicas). Muito disso se deve ao desconhecimento generalizado sobre os brutais impactos da ingestão de agrotóxicos (especialmente os proibidos em outras nações e muito presentes no Brasil) para a saúde do consumidor, do produtor e do meio ambiente, associada às pressões das bancadas ruralistas e das corporações mercantis para a depreciação da produção boa, limpa e justa; a defesa dos venenos; a minimização

¹⁰ Como é o caso de alérgicos e intolerantes alimentares e de pessoas que sofrem de doenças crônicas, como o Diabetes.

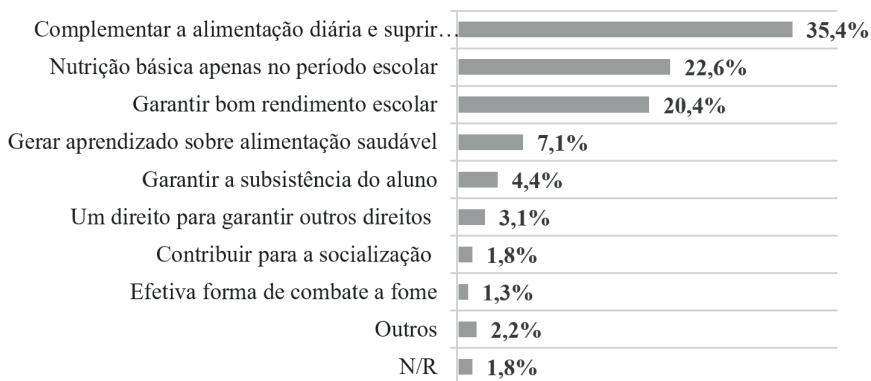
relativista dos malefícios destas substância; e a consequente manutenção da ignorância que os cercam.

De qualquer maneira, a defesa de uma alimentação natural e rica em nutrientes como exemplo de excelência, já é avanço a ser celebrado. Até pouco tempo – e ainda hoje nos cálculos para o estabelecimento de linhas que medem a pobreza extrema no País¹¹ – comer de forma saudável e segura era entendimento limitado ao consumo de um *quantum* de calorias diário recomendado para cada grupo populacional e que permitisse a mera reprodução da vida (ou, mais especificamente, da força de trabalho).

A partir do estabelecimento de um patamar de alimentação escolar excelente, a questão seguinte procurou coletar impressões acerca da finalidade desta oferta nas instituições de ensino. Estruturada da mesma forma que a questão anterior, esta pergunta foi aberta, fator que permitiu que cada participante da pesquisa tivesse a liberdade para discorrer sobre o que acredita ser os propósitos da merenda nas escolas do País.

Contabilizadas individualmente e agrupadas em categorias mais amplas, as respostas mais frequentes foram “complementar a alimentação diária e suprir carências” (36%), “nutrição básica apenas no período escolar” (23%) e “garantir o bom rendimento escolar” (20,7%) que, juntas, somam 79,7% do total de resultados, como é possível observar no Gráfico 3 abaixo.

¹¹ Ver Rocha (2003) e Valladares (1996).

Gráfico 3: Para você, qual a finalidade da merenda escolar?

As três finalidades mais citadas estão em consonância com um dos objetivos do PNAE: o de atender às necessidades nutricionais dos alunos, no período em que permanecem na escola. Embora seja fato cada vez mais cotidiano que a merenda servida nas instituições de educação básica se constitua como a única refeição diária de crianças e adolescentes, ela não tem capacidade de suprir, na totalidade, as necessidades referentes à alimentação saudável de seu público beneficiário. De qualquer forma, conhecendo o contexto social no qual está inserida e tendo esta realidade como norte, o PNAE deve ser efetivado de maneira fiel ao proposto em suas legislações e diretrizes, para que não acabe, contraditoriamente, se constituindo fator que gera insegurança alimentar, fome, adoecimento e baixo desempenho escolar.

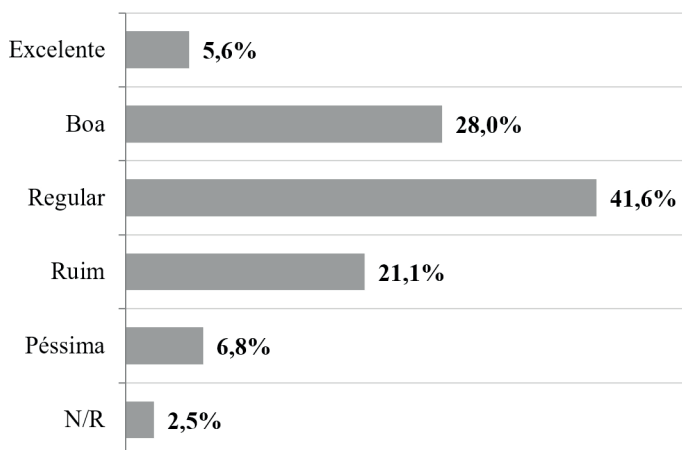
Outro ponto que merece destaque é o referente à educação alimentar e nutricional. Conforme já mencionado em tópico anterior, o Programa Nacional de Alimentação Escolar não se limita à oferta de refeições aos estudantes de escolas públicas e filantrópicas nacionais, mas também se propõe a ser mecanismo educativo, incluído no processo ensino-aprendizagem, que crie hábitos saudáveis e oriente a respeito dos direitos à alimentação segura, saudável, adequada, sustentável e suficiente. No entanto, a resposta “gerar aprendizado sobre alimentação saudável” apareceu em apenas 7,2% das respostas.

Ademais, contrariando as três finalidades mais citadas, 5,9% das respostas defendem que a merenda escolar deve garantir a subsistência do aluno e se constituir como efetiva forma de combate à fome. Ou seja, não deve funcionar apenas como complemento à alimentação extraescolar, mas assumir, para si, a responsabilidade de ofertar aos estudantes a Segurança Alimentar e Nutricional e garantir o Direito Humano à Alimentação Adequada.

Importa mencionar que a alimentação escolar é um direito humano e social inscrito na Constituição Federal de 1988 e um dever do Estado. Contudo, do total de respostas, a identificação da finalidade legal e do caráter de direito da merenda escolar representou frequência de apenas 3,2%.

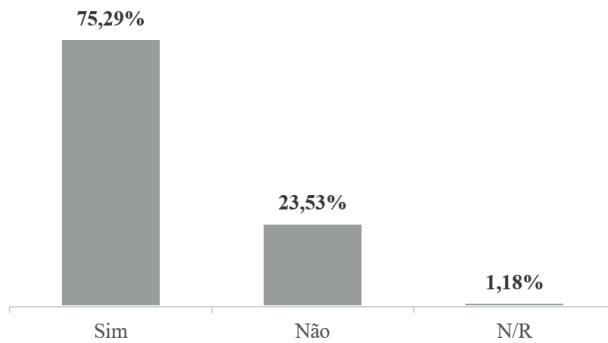
Percebe-se, a partir das duas questões analisadas, que, embora não façam referência ao conjunto de elementos que caracterizam os princípios e critérios do PNAE e, conseqüentemente, da SAN e do DHAA, a maior parte das respostas coletadas afina-se ao preconizado nestas legislações.

A partir da identificação das características de uma alimentação escolar excelente e da sua finalidade, passou-se a analisar a percepção dos cursistas participantes da pesquisa sobre a merenda servida nas escolas nas quais atuam. O Gráfico 4 ilustra as respostas à questão fechada: *Observando a merenda escolar ofertada às crianças e aos adolescentes que estudam na escola na qual você trabalha ou em alguma escola que você conhece bem, você considera que ela é excelente, boa, regular, ruim ou péssima?*

Gráfico 4: A merenda da sua escola é:

Tendo como norte suas percepções a respeito de uma alimentação escolar de nível ótimo, pautadas na segunda pergunta do questionário, apenas 5,3% dos respondentes consideraram excelentes as merendas servidas nas escolas nas quais atuam. Em contraponto, o extremo oposto apresentou percentual próximo: somente 6,5% julgaram como péssima a comida servida nas instituições de ensino. Somadas, as opções boa/excelente representam 31,8 do total e as opções ruim/péssima, 26,5%. O maior percentual refere-se à opção regular.

Contudo, quando questionados se já presenciaram alguma situação de desrespeito ao DHAA na escola onde trabalham ou em alguma escola que conhecem bem, 75,29% dos respondentes afirmaram que sim, conforme comprova o Gráfico 5.

Gráfico 5: Você já presenciou alguma situação de desrespeito ao DHAA?

As descrições dos cursistas respondentes foram variadas, mas recorrentes. A maioria dos participantes da pesquisa que respondeu “sim” a esta questão fez referência a um dos aspectos, elencados abaixo:

1) A oferta frequente de alimentos prontos para o consumo, ricos em sódio, açúcares e outras substâncias prejudiciais à saúde, especialmente de crianças, como sucos artificiais, biscoitos, bolos e cereais industrializados, salsichas e feijão e carne enlatados;

2) A escassez ou completa ausência de frutas, verduras e legumes;

3) A falta de variedade nas refeições ao longo da semana, que acabam se constituindo em cardápios que repetem, diariamente, os “combos” biscoitos e suco (artificial); biscoitos e leite (com açúcar); pipoca e suco (artificial); ou arroz, feijão e carne (por vezes, enlatados);

4) a não oferta de refeições adaptadas para crianças e adolescentes que demandam comida especial, como alérgicos a alimentos e diabéticos. Segundo os relatos, os estudantes nestas condições acabam não se alimentando com medo de se sentirem mal;

5) O desrespeito à diversidade cultural com a presença constante de alimentos que não se guiam pelos referenciais tradicionais da localidade na qual a escola está inserida. A oferta constante de alimentos industrializados padroniza os produtos comestíveis, reforçando o processo de homogeneização do gosto,

desconsiderando as especificidades de gênero e etnia, desprestigiando o campesinato regional e desvalorizando os preparos carregados de ancestralidade e raízes históricas;

6) A falta de preocupação com as qualidades organolépticas da comida, que, muitas vezes, apresentam aparência, sabor e cheiro desagradáveis, fator que inibe o consumo, deseduca o paladar; desestimula o interesse na descoberta de novos sabores e no consumo de variedades alimentícias; e gera desperdício;

7) A ausência, temporária ou permanente, de refeitório, de equipamentos essenciais para a confecção das merendas, como fogões e geladeiras, ou mesmo de ingredientes essenciais para os preparos (que às vezes demoram a chegar nas escolas graças aos processos burocráticos e administrativos de licitação, compra e entrega dos alimentos). Isso obriga a oferta quase exclusiva de comida industrializada, pronta para o consumo.

8) A quantidade, frequentemente, é insatisfatória. Seja porque não são servidas porções suficientes para a satisfação das crianças ou adolescentes, seja porque as refeições acabam antes do atendimento de todo o público beneficiário do PNAE, privilegiando os alunos que conseguem chegar primeiro na cantina ou refeitório. Alguns respondentes afirmam ter que lidar, cotidianamente, com desmaios, dores de cabeça e outros mal-estares vividos por estudantes nas escolas em que atuam. Além disso, a sensação de fome afeta diretamente o rendimento escolar, prejudicando o andamento das aulas e o processo de ensino-aprendizagem. Em algumas escolas os alunos são liberados das aulas por falta de comida na instituição.

Os relatos sobre a qualidade das merendas servidas nas escolas do Distrito Federal, infelizmente, reproduzem as lamentáveis experiências de desrespeito ao direito à alimentação escolar observados em outras Unidades da Federação. Apesar de DF possuir o mais alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do País e abrigar a sede do Poder Político brasileiro, não conseguiu eliminar de seu território violações como essas.

Vale ressaltar que, embora a alimentação escolar seja apenas um elemento entre tantos que envolvem a Política de Educação, a sua qualidade impacta, diretamente, na possibilidade de acesso aos demais direitos civis, políticos e sociais e na garantia de crescimento e desenvolvimento físico e cognitivo de um contingente significativo de crianças e adolescentes.

Considerações Finais

Este capítulo partiu da constatação de que, apesar de se configurar como direito fundamental presente nas mais importantes legislações nacionais e mundiais, a alimentação, no capitalismo, tem seu caráter violado, sendo transformada em mera mercadoria e cooptada para atender as necessidades de lucro do mercado em detrimento da satisfação das necessidades humanas.

Atualmente, a comida de todo o planeta centraliza-se nas mãos de menos de vinte corporações que detém seu monopólio. As empresas que dominam 75% do mercado mundial de sementes são Bayer/Monsanto, DuPont Pioneer, Syngenta, Vilmorin, WinField, KWS, Dow AgroSciences, Sakata e Takii. Outras poucas controlam a produção e distribuição de alimentos: Kellogg Company; General Mills; ABF; Danone S.A.; Mars, Inc.; Mondelez International; Coca Cola Company; PepsiCo; Unilever; e Nestlé.

Estas multinacionais, conhecidas pela alta produtividade e presença em todas as extensões do globo, impõem aos consumidores uma alimentação padronizada e que, embora em grande quantidade, é pouco diversa, insegura e de baixa qualidade.

O consumo de alimentos pobres em nutrientes e ricos em venenos (da agricultura) e em aditivos químicos (da indústria alimentar) é responsável, segundo Esteve (2017), pelo aumento sem precedentes de casos de câncer, infertilidade, Parkinson e tumores cerebrais.

Para além dos claros malefícios à saúde resultantes do consumo destes produtos, tem-se as perdas culturais e históricas. Os sabores e saberes tradicionais, complexos e

locais são substituídos por produtos comestíveis com alto poder “viciante”. Na linha desta argumentação, Esteve (2017, p.117) cita os resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Scripps, em 2010, e publicada na Revista *Nature Neuroscience*, que constatou que “a ingestão de *junk food* [comida-lixo] desenvolve os mesmos mecanismos moleculares do cérebro que propiciam a dependência de drogas”.

A formação do gosto e a criação de hábitos alimentares saudáveis têm início na infância. Uma primeira infância sustentada com cardápios desbalanceados e envenenados condena este ser humano em formação ao baixo desenvolvimento de suas capacidades cognitivas; à maior propensão ao desenvolvimento de doenças crônicas; a uma menor expectativa de vida.

Diante deste cenário, parcela da sociedade consciente e organizada, pressiona os poderes políticos na direção da reafirmação do *status* de direito mais básico ao acesso regular de alimentos seguros, limpos, sustentáveis, em qualidade e quantidade adequadas às especificidades do público consumidor.

Daí decorre a implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), pautado pelos valores que dão significado ao Direito Humano à Alimentação Adequada e à Segurança Alimentar e Nutricional. Presente em quase todos os municípios brasileiros, o PNAE se propõe a alimentar e educar para a alimentação saudável crianças e adolescentes matriculados em escolas públicas e filantrópicas do País. Além disso, incentiva a produção agrícola familiar com a destinação de 30% dos valores repassados às instituições de ensino para a aquisição de gêneros alimentícios deste setor econômico.

As denúncias sobre irregularidades no PNAE, levantadas em pesquisas e reportagens e narradas ao longo deste capítulo, corroboram os achados da pesquisa sobre alimentação escolar no Distrito Federal com participantes do *Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, todos profissionais ligados direta ou indiretamente à Educação Básica.

Os relatos de insuficiência da alimentação no que concerne à quantidade e qualidade nutricional; ao menosprezo das práticas alimentares regionais; ao

abandono de crianças e adolescentes com necessidades alimentares especiais; ao consumo de produtos alimentícios no lugar de *comida de verdade*, entre outros descumprimentos da legislação, demonstram que, embora se tenha avançado, ainda há um longo caminho a percorrer.

Para tanto, não são suficientes as pressões para aumento de frutas legumes e verduras nas escolas, se estes produtos forem oriundos de práticas agrícolas convencionais, destrutivas. Não são suficientes as lutas por aumento de porções, se estas não contiverem comida de verdade, saborosa, de bom aspecto e cheiro agradável, rica em nutrientes e elaboradas de acordo com higiene e cuidado. Não são suficientes as demandas por refeições balanceadas se o balanço entre grupos alimentares não levar em consideração a diversidade e a variedade cultural que cerca os saberes alimentares regionais. Enfim, o enfrentamento do desrespeito ao direito a comer bem e de forma saudável envolve a negação da comida-mercadoria, da comida como *commodity*, do agronegócio, do monopólio alimentar, da substituição de comida por produtos comestíveis, do veneno.

Referências

ARANHA, Ana. “É diário”, professor denuncia intoxicação por agrotóxicos como algo recorrente em escolas rurais. In: *Repórter Brasil*, 20 de julho de 2018. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/2018/07/e-diario-professor-denuncia-intoxicacao-por-agrotoxicos-como-algo-recorrente-em-escolas-rurais/>. Acesso em: 05 set. 2018.

BARRETO, Rodrigo; RODRIGUES, Robson G. Criança de 8 anos desmaia de fome em escola pública do Cruzeiro. *Correio Braziliense*, 17 de novembro de 2017. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2017/11/17/ensino_educacaobasica_interna,641763/crianca-de-8-anos-desmaia-de-fome-em-escola-no-cruzeiro.shtml. Acesso em: 07 set. 2018.

BOMBARDI, Larria Mies. *Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e Conexões com a União Europeia*. São Paulo: FFLCH - USP, 2017.

CARDOSO, Ryzia de Cássia Vieira et al. Programa nacional de alimentação escolar: há segurança na produção de alimentos em escolas de Salvador (Bahia)? *Revista de Nutrição*, v. 23, n. 5, p. 801-811, set./out., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rn/v23n5/a10_v23n5.pdf. Acesso em: 07 set. 2018.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva; RIGOTTO, Raquel Maria; FRIEDRICH, Karen; BÚRIGO, André Campos (Orgs.). *Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.

ESTEVES, Esther Vivas. *O negócio da comida: quem controla nossa alimentação?* São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FAO; OPAS. 2016 - *Panorama da Segurança Alimentar e Nutricional: sistemas alimentares sustentáveis para acabar com a fome e a má nutrição*. Sumário Executivo. Santiago, Chile, 2017.

GOUGH, Ian; DOYAL, Len. *A Theory of Human Need*. New York: The Guilford. Press, 1991.

GOMES JUNIOR, Newton Narciso. *Segurança Alimentar e Nutricional e Necessidades Humanas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2016*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 04 set. 2018.

LEÃO, Miriam (Org.). *O direito humano à alimentação adequada e o sistema nacional de segurança alimentar e nutricional*. Brasília: ABRANDH, 2013.

MARIANO, João Paulo. Pipoca vira prato principal nas escolas públicas do DF. *Jornal de Brasília*, Caderno Cidades, 31 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.jornaldebrasil.com.br/cidades/pipoca-vira-prato-principal-nas-escolas-publicas-do-df/>. Acesso em: 07 set. 2018.

PEDRAZA, Dixis Figueroa, et al. O Programa Nacional de Alimentação Escolar em Escolas Públicas Municipais. *Revista Brasileira de Promoção à Saúde*, v. 30, n. 2, p. 161-169, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/6007/pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara Amazoneida. *Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

ROCHA, Naruna Pereira; FILGUEIRA, Mariana De Santis; ALBUQUERQUE, Fernanda Martins de; MILAGRES, Luana Cupertino; CASTRO, Ana Paula Pereira; SILVA, Mariane Alves; et al. *Análise do programa nacional de alimentação escolar no município de Viçosa, MG, Brasil*. *Revista de Saúde Pública*, v. 52, n. 16, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/s1518-8787.2018052007090>. Acesso em: 07 set. 2018.


ROCHA, Sônia. *Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?* Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SACINELLI, Paula de Novaes. A exposição de crianças e adolescentes a agrotóxicos. In: PERES, F.; MOREIRA, J. C. (Orgs). *É veneno ou é remédio? Agrotóxicos, saúde e ambiente* [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003, p. 43-58. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/sg3mt/pdf/peres-9788575413173-04.pdf>. Acesso em: 03 set. 2018.

SILVA, Camilo Adalton Mariano da. O Programa Nacional de Alimentação Escolar sob a ótica dos alunos da rede estadual de ensino de Minas Gerais, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 18, n. 4, p. 963-969, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000400008>. Acesso em 07/09/2018.

TALGA, Dagmar. *Pontal dos Buritis: brincando na chuva de veneno*. Documentário. Cor/35min. Cidade de Goiás: Gwatá - Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qHQdWwZcGlg>. Acesso em: 05 set. 2018.

VALLADARES, Lícia. Cem anos pensando a pobreza (urbana) no Brasil. In: BOSCHI, Renato (Org.). *A construção do espaço público no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1994.



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

*Silvia Cristina Yannoulas
Gabriela Fogaça Alves Pinheiro*

Resumo

O Projeto de pesquisa “Pauperização na/da escola pública: A Segregação Sócio Educacional no Distrito Federal” dá continuidade a projetos de pesquisa desenvolvidos anteriormente pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis), na tentativa de construir pontes entre áreas disciplinares conexas, especialmente entre a política social, a política educacional e a sociologia da educação, pensando na relação de integralidade da política social em contraposição à fragmentação de respostas e alternativas pela via das políticas sociais setoriais. O Objetivo Geral do

projeto consiste em relacionar os conhecimentos sobre pobreza e desigualdades sociais com as políticas educacionais e outras políticas sociais voltadas para a alteração do quadro de pobreza e pobreza extrema, com a finalidade de compreender o processo de pauperização na/da escola pública e traçar um mapeamento da segregação sócio educacional no Distrito Federal (DF). A estratégia metodológica é mista e envolve a complementação de resultados derivados da aplicação de técnicas qualitativas: pesquisa bibliográfica sobre literatura científica, aplicação de questionários entre os participantes do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Pobreza e Desigualdade Social (EPDS/UnB), e técnicas quantitativas: análise estatística sobre segregação educacional no DF. Este capítulo apresenta os resultados da atualização da revisão de literatura científica sobre EPDS, com a finalidade de: 1) subsidiar as análises da problemática no DF e no Brasil, e 2) indicar as lacunas e definir prioridades para uma agenda de pesquisa, fortalecendo o estudo acadêmico da temática no Brasil. O levantamento bibliográfico *online* foi complementado entre junho e julho de 2018, considerando o período 1999-2018. Foram selecionadas, ao total, 304 produções acadêmicas: 122 artigos publicados em bases controladas (*Scientific Electronic Library Online* – Scielo e, complementarmente, Google Acadêmico), e 182 dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. A produção acadêmica localizada foi publicada por 50 revistas científicas e 47 programas de pós-graduação. Foi elaborada por 368 autores/as que participam de 135 grupos de pesquisa. Comparando esses resultados com a pesquisa anterior (realizada em 2012), que registrou um total de 140 produções, afirmamos que nos últimos seis anos a produção acadêmica sobre EPDS mais do que duplicou. Percebe-se um aumento muito significativo de autores/as com relação ao registro anterior (que foi de 173 autores/as), e um pequeno aumento no número de grupos de pesquisa (que era de 107 no registro anterior), o que possivelmente sinaliza uma gradativa especialização dos grupos de pesquisa na temática. A leitura das produções permitiu observar a definição

de uma grande polêmica: a contradição entre universalidade e focalização, entre políticas educacionais e políticas de assistência social, entre assistentes sociais e educadoras. Se de um lado as produções elaboradas desde a abordagem da política social destacam os problemas decorrentes da implementação de condicionalidades dos programas de transferência de renda, as produções da área educacional reconhecem a importância das condicionalidades educacionais para impulsionar mudanças impensadas no interior do sistema educacional brasileiro, fundamentalmente em termos de alcance e cobertura.

Palavras Chave: Educação; Pobreza; Desigualdade Social; Pesquisa bibliográfica; Brasil.

Introdução

O Projeto de pesquisa “Pauperização na/da escola pública: A Segregação Sócio Educacional no Distrito Federal” dá continuidade a projetos de pesquisa desenvolvidos anteriormente pelo Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis), na tentativa de construir pontes entre áreas disciplinares conexas, especialmente entre a política social, a política educacional e a sociologia da educação, pensando na relação de integralidade da política social em contraposição à fragmentação de respostas e alternativas pela via das políticas sociais setoriais¹. O Objetivo Geral do projeto consiste em relacionar os

¹ O projeto foi aprovado em 2017 pelo Ministério de Educação (MEC) no contexto do Convênio Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social assinado pelo MEC com a UnB, e em 2018 pelo Conselho Nacional de Pesquisas Científicas e Tecnológicas (Chamada CNPq N ° 12/2017 – Bolsas de Produtividade em Pesquisa, Área Serviço Social) e pelo Programa de Iniciação Científica – Proic, da Universidade de Brasília - UnB. Recupera e atualiza os projetos de pesquisa: *Construindo uma Tipologia da Relação entre a Pobreza e a Educação*

conhecimentos sobre pobreza e desigualdades sociais com as políticas educacionais e outras políticas sociais voltadas para a alteração do quadro de pobreza e pobreza extrema, com a finalidade de compreender o processo de pauperização na/da escola pública e traçar um mapeamento da segregação sócio educacional no Distrito Federal (DF).

Por que estudar a relação entre educação, pobreza e desigualdade social? Entre outros argumentos de peso, podemos apontar que:

- A educação é um direito social consagrado na Constituição Federal de 1988;
- A escola é o principal referente das famílias pobres, e em algumas localidades é o único referente do poder público;
- As crianças e jovens são maioria entre os pobres e frequentam a escola diariamente, 200 dias/ano;
- Registramos a existência de processos gradativos e paralelos de pauperização dos alunos da educação básica e das condições de trabalho/estudo nas escolas públicas;
- A relação EPDS coloca em questão a universalidade da educação básica e problematiza limites de um formato escolar homogêneo no capitalismo;
- Algumas situações são especialmente desafiadoras para atingir a universalidade da educação básica: a incorporação massiva de beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF)² nas redes públicas de educação;

Formal na Literatura Científica Recente (ver YANNOULAS; ASSIS; MONTEIRO, 2012) e *Política Educacional e Pobreza* (ver YANNOULAS, 2013b).

² O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência de renda que, desde 2003, vincula o recebimento do auxílio financeiro ao cumprimento de compromissos (condicionalidades) nas áreas de Saúde e Educação, com a finalidade de reforçar o acesso das famílias em situação de pobreza aos direitos sociais básicos. O PBF foi criado pela Medida Provisória nº 132/2003, e institucionalizado pela Lei nº 10.836/2004, vindo a ser regulamentado pelo Decreto nº 5.209/2004. Desde 2011 o PBF faz parte do Plano Brasil Sem Miséria, que reúne diversas iniciativas para permitir que as famílias deixem a extrema pobreza com efetivo

os aspectos educacionais da socioeducação (crianças e adolescentes abrigados, e adolescentes em situação de conflito com a lei); as crianças e adolescentes em situação de rua.

Alguns dados são importantes para contextualizar a educação básica (EB) brasileira. No Brasil, segundo o relatório do MEC, divulgado no início da IEPDS (2014), havia:

- 17,5 milhões de alunos/as beneficiários/as do PBF, o que significava 45% do total das matrículas da EB (6 a 17 anos);
- 40.000 gestores (federais, estaduais e municipais) envolvidos em atividades de acompanhamento da frequência escolar desses beneficiários;
- 80% (153.000) das escolas do país tinham alunos/as beneficiários/as do PBF no corpo discente;
- No que diz respeito ao rendimento escolar, esses estudantes obtêm maior aprovação que os demais no ensino médio (os piores resultados estão nos primeiros anos do ensino fundamental).

Assim, não estamos falando de “minorias”, nem da situação de pobreza como um problema técnico, mas como o elemento político, social e econômico que coloca em questão a universalidade da EB e as potencialidades do formato escolar no capitalismo. Também estamos falando da capacidade cumulativa do PBF para segurar os estudantes pobres no sistema educacional público, e de promover o desenvolvimento desses estudantes com qualidade.

acesso a direitos básicos e oportunidades de trabalho e geração de renda (extraído de: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>). Desde a criação do PBF em 2004 e até 2006, as condicionalidades foram monitoradas pela Caixa Econômica Federal, mas em 2007 o MEC disponibilizou um sistema para o acompanhamento da frequência escolar, denominado Sistema Presença (extraído de: <http://tutorialpresenca.mec.gov.br/saiba-mais-sobre-o-sistema-presenca-ajuda-operador-escolar.html>).

A preocupação com a relação entre pobreza, desigualdade social e educação formal não é um assunto novo, já mencionamos essa questão em outros escritos (ver YANNOULAS, 2013b; GARCIA; YANNOULAS, 2017), porém hoje em dia se apresenta com outras características e intensidade. Com o gradativo processo de universalização do acesso à EB, a parcela mais pobre da sociedade, neste século, acessou massivamente às instituições em diferentes níveis e modalidades educacionais, e novos conflitos e contradições da arena educacional surgirão ou agravarão, intensificando os motivos de desligamento dos beneficiários, aumentando os controles, entre outros aspectos possíveis da ofensiva neoconservadora.

Uma das principais conclusões dos nossos estudos aponta para as dificuldades em se compreender, de maneira aprofundada, a complexa relação entre a política educacional e a situação de pobreza, considerando essa relação multideterminada (ver YANNOULAS, 2013a). Consequentemente, o esforço de compreender as relações complexas entre desigualdades sociais, pobreza e escolarização exige o recurso a distintas técnicas de investigação. Assim, a estratégia metodológica do projeto de pesquisa é mista, e envolve a triangulação de resultados derivados da aplicação de técnicas qualitativas: pesquisa bibliográfica sobre literatura científica, aplicação de questionários entre os participantes do Curso de Aperfeiçoamento EPDS/UnB para a elaboração do perfil, e estudos sobre condicionalidades e alimentação escolar; e técnicas quantitativas: análise inferencial e de associação sobre segregação educacional no DF.

Este capítulo apresenta os resultados da atualização da revisão de literatura científica sobre EPDS, com a finalidade de: 1) subsidiar as análises da problemática no DF e no Brasil; 2) indicar as lacunas e definir prioridades para uma agenda de pesquisa, fortalecendo o estudo acadêmico da temática no Brasil. Para tanto, o capítulo está estruturado em cinco partes: metodologia do estudo realizado, a produção acadêmica sobre EPDS no Brasil nas últimas

duas décadas, a produção acadêmica vinculada à IEPDS no último quinquênio, especificidades da produção acadêmica do DF, e considerações finais.

Metodologia do Estudo

A revisão de literatura responde principalmente a duas questões: quem pesquisa sobre a problemática EPDS? E também: o que sabemos sobre a problemática EPDS? Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico *online* sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), considerando artigos publicados em bases controladas (*Scientific Electronic Library Online* – Scielo, e complementarmente, Google Acadêmico³); e também dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O levantamento bibliográfico tomou como referência metodológica principal os estudos: *Construindo uma Tipologia da Relação entre a Pobreza e a Educação Formal na Literatura Científica Recente* desenvolvido entre 2009 e 2011 no contexto do Programa de Iniciação Científica – Proic da UnB (ver YANNOULAS; ASSIS; MONTEIRO, 2012); e *Política Educacional e Pobreza: Estudo em escolas públicas que atendem a população em situação de pobreza* desenvolvido entre 2011 e 2013 no contexto do Edital N ° 038/2010 Programa Observatório da Educação, Obeduc/MEC (ver YANNOULAS, 2013a). Os resultados dessas pesquisas foram utilizados intensivamente pelo Ministério da Educação – MEC no projeto político-pedagógico da “*Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social*” – IEPDS, que desde 2014 fomenta atividades de pesquisa, extensão e formação docente. Voltaremos sobre a IEPDS.

³ As revistas científicas extraídas do Google Acadêmico como complemento aos dados provenientes da Scielo foram: Em Aberto (Inep), Linhas Críticas (UnB), e Ser Social (UnB). A inclusão desses periódicos se justifica por serem do DF, foco atual do projeto de pesquisa; e pela qualidade dos mesmos segundo avaliação da Capes para as respectivas áreas (Educação e Serviço Social).

Os projetos de pesquisa desenvolvidos pelo TEDis sempre contaram com a ampla participação de bolsistas de iniciação científica e outros estudantes de graduação em Serviço Social e Educação, que colaboraram na pesquisa bibliográfica sobre EPDS: Samuel Gabriel Assis, Kaline Ferreira Monteiro, Edith Oliveira Schneider e Nayara Lemos Villar. A metodologia desenvolvida junto aos mencionados estudantes foi novamente utilizada, entre junho e julho de 2018, pela estudante Gabriela Fogaça Alves Pinheiro, para coletar e sistematizar preliminarmente os dados da pesquisa bibliográfica. A complementação, a sistematização final, a análise dos resultados (comparação e diferenciação) e a elaboração do capítulo foi realizada por Silvia Cristina Yannoulas, entre julho e agosto de 2018.

No decorrer da primeira pesquisa bibliográfica, concluída em 2010, sistematizamos a produção científica sobre EPDS (levantamento, comparação e diferenciação) publicada entre 1999 e 2009 no contexto das ciências sociais e humanas, considerando uma seleção de 69 produções acadêmicas (36 artigos científicos e 33 dissertações e teses), publicadas em bases abertas controladas (*Scientific Electronic Library On Line – Scielo*, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD). À época, na tentativa de construir uma tipologia (comparação e diferenciação) sobre como os pesquisadores apresentavam e interpretavam a relação entre educação e pobreza, foram identificadas 12 maneiras recorrentes no tratamento que os/as autores/as deram à EPDS (Yannoulas, Assis, Monteiro, 2012).

Posteriormente, essas maneiras recorrentes de interpretação da relação foram reagrupadas por Schneider (2011) em quatro grandes áreas temáticas, considerando os assuntos tratados nas produções científicas: escolaridade *versus* pobreza ou as limitações e condicionantes que a pobreza impõe à escolaridade; escolaridade como estratégia das mudanças na estrutura social ou educação formal como antídoto para as desigualdades sociais; políticas sociais (Programa Bolsa Escola/Família - PBF, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI,

entre outros) e condicionalidades educacionais; pobreza e desemprego como consequências da falta de educação formal.

Na segunda etapa da pesquisa bibliográfica, concluída em 2013, complementamos a procura de dados nas bases controladas, selecionando 140 produções acadêmicas (54 artigos científicos e 86 dissertações e teses) correspondentes ao período 1999-2011 (VILLAR, 2012). Também reestruturamos o ordenamento ou classificação das abordagens considerando três grandes maneiras de analisar a EPDS:

- Compreensão da EPDS pelo prisma da situação de pobreza ou a condição de pobreza dos alunos inseridos no sistema escolar (pobreza como condição prévia à escolaridade: como chegam os alunos à escola? – os beneficiários do PBF),
- Compreensão da EPDS pelo prisma do sistema escolar ou o tratamento da situação de pobreza pelo sistema escolar (pobreza dentro do sistema escolar: como a instituição educacional trata os alunos pobres? – os fracassados), e
- Compreensão da EPDS pelo prisma do mercado de trabalho ou a situação da pobreza escolarizada no mercado de trabalho (pobreza como situação posterior à escolaridade: como trata o mercado de trabalho aos escolarizados pobres? – os desempregados do futuro) (YANNOULAS, 2013a).

Em junho de 2018, complementamos a pesquisa bibliográfica, identificando, nesta terceira etapa, um total de 304 produções acadêmicas (122 artigos publicados em periódicos científicos e 182 dissertações e teses publicadas na BDTD) que tratam da EPDS, considerando o período 1999-2018. Isto é: nos últimos seis anos, a produção sobre EPDS mais do que duplicou, comparando com as 140 produções registradas anteriormente. Aqui é necessário observar que os dados sobre o ano de 2018 incluem apenas 1 trabalho de conclusão de

curso de pós-graduação publicado até o momento de encerrar-se esta pesquisa bibliográfica, em junho de 2018.

Quanto aos procedimentos adotados, utilizando como localizadores “educação” e “pobreza”, em 2018 recuperamos e selecionamos um total de 122 artigos publicados no período 1999-2018 nas bases abertas controladas: Scientific Electronic Library On Line (SciELO) e, complementarmente, no *Google Acadêmico*. Numa primeira triagem, alguns artigos foram descartados por não se enquadrarem no escopo da pesquisa (reiteração nas bases consultadas, formato de entrevista ou resenha, entre outros aspectos considerados no descarte). Numa segunda triagem, foram descartados artigos que não contemplavam a EPDS, pois apenas citavam a palavra “pobreza” ou o termo “educação” como área de investimento, sem estabelecer uma clara relação entre o processo educacional e a situação de pobreza.

Utilizando como localizadores “educação” e “pobreza”, foi realizada em 2018 a procura complementar também na BDTD, e foram localizadas e selecionadas 182 dissertações e teses aprovadas e publicadas no período 1999-2018. Foi realizado um processo de seleção das produções acadêmicas localizadas, visando catalogar apenas aquelas produções que realmente tratavam da relação EPDS e descartando aquelas que apenas a mencionavam. Para tanto, procedemos da seguinte forma: primeiro lia-se o resumo da tese ou da dissertação e se observavam as palavras-chaves, a fim de encontrar variáveis associadas à pesquisa. Depois, lia-se o sumário com a finalidade de encontrar se a relação EPDS era realmente trabalhada nas teses ou nas dissertações. Quando se encontrava em algum enunciado um tópico relacionado ao tema da pesquisa, era realizada a leitura integral do capítulo correspondente. Por fim, se não se encontrava nenhuma variável de pesquisa com os métodos anteriormente apresentados, lia-se a conclusão para verificar se de fato a tese ou a dissertação encontrada não estabelecia alguma referência à EPDS.

O propósito dessa última etapa da pesquisa bibliográfica também foi o de mapear cartograficamente o campo: onde estão os e as pesquisadoras da EPDS?

Para tanto, em julho de 2018 foi realizada uma busca sobre os autores/as e seus grupos de pesquisa, utilizando a Plataforma Lattes e o Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – DGP/CNPq.

Foi constituído um conjunto de 368 autores/as de produções acadêmicas sobre EPDS nas últimas duas décadas. Na ocorrência de um mesmo autor para várias produções, esse autor foi contabilizado apenas uma vez. Foram localizados 307 *curricula* na Plataforma Lattes do Cnpq, portanto 61 dos 368 autores/as não estão cadastrados na Plataforma. Também foram localizados e analisados os dados sobre 135 grupos de pesquisa nos quais esses autores/as estão desenvolvendo atividades sobre EPDS. Em casos de engajamento de um mesmo autor em dois ou mais grupos de pesquisa, considerou-se aquele grupo no qual o pesquisador é líder ou, não sendo líder, considerou-se o grupo no qual se inscrevia a produção selecionada para efeitos da nossa pesquisa. Na ocorrência de mais de um autor engajado no mesmo grupo, o grupo foi contabilizado apenas uma vez. Dos 135 grupos de pesquisa mencionados pelos 307 *curricula* Lattes, localizamos apenas 114 no DGP.

Novos Contornos da Problemática EPDS no Brasil: A produção acadêmica sobre EPDS nas últimas duas décadas

Apresentamos resumidamente os resultados do terceiro levantamento bibliográfico, realizado em 2018, e, quando relevante, explicitamos a comparação com o levantamento anterior de 2012 (YANNOULAS, 2013a).

Sobre a data de publicação

A tabela 1 apresenta dados sobre quantidade de produções acadêmicas publicadas *online* sobre EPDS, por ano, no Brasil e no período 1999-2018, e permite observar comparativamente os achados da pesquisa em 2012 e em

2018. Poucas e dispersas nos primeiros anos, as produções acadêmicas sobre EPDS no período 1999-2018 apresentam um gradativo aumento e estabilidade a partir do ano de 2006 (20 produções do total de 304). A partir dessa data o total de produções anuais se mantém estável, destacando-se especialmente os anos de 2017 (30 produções acadêmicas) 2007 e 2009 (25 produções cada um desses anos). O ano de maior concentração na publicação de artigos foi 2017 (17 artigos publicados), e os anos de maior concentração de trabalhos de curso de pós-graduação foram 2009 e 2015 (também com 17 ocorrências cada um deles).

Tabela 1: Quantidade de Produções Científicas publicadas online sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social, por Ano, Brasil, 1999-2018. (continua)

Ano	Artigos		Dissertações e Teses		Totais	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018
1999	1	2	2	2	3	4
2000	1	2	1	2	2	4
2001	5	7	3	4	8	11
2002	5	5	1	1	6	6
2003	4	4	3	3	7	7
2004	3	4	5	5	8	9
2005	4	7	4	4	8	11
2006	2	4	15	16	17	20
2007	12	12	13	13	25	25
2008	8	10	12	13	20	23
2009	5	8	13	17	18	25
2010	2	3	13	15	15	18
2011	2	5	1	12	3	17
2012	---	12	---	12	---	24

Tabela 1: Quantidade de Produções Científicas publicadas online sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social, por Ano, Brasil, 1999-2018. (conclusão)

Ano	Artigos		Dissertações e Teses		Totais	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018
2013	---	10	---	11	---	21
2014	---	3	---	13	---	16
2015	---	3	---	17	---	20
2016	---	4	---	8	---	12
2017	---	17	---	13	---	30
2018	---	0	---	1	---	1
TOTAL	54	122	86	182	140	304

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados online extraídos de Scielo, Google Acadêmico e BDTD, coleta realizada em junho de 2018.

Nota: A tabela compara os resultados do levantamento realizado em 2012, por Nayara Villar, e a coleta atual realizada em junho de 2018 por Gabriela Alves.

Em escritos anteriores já apontamos que o crescimento gradativo poderia ser explicado pela expansão e consolidação dos programas de pós-graduação nas últimas décadas, pois a maioria das produções mantém algum vínculo com esses programas (YANNOULAS; ASSIS; MONTEIRO, 2013; YANNOULAS; 2013a).⁴ Entretanto, como elemento novo acrescentamos que o aumento na disponibilidade de informação sobre educação e pobreza a partir da implementação do Programa Bolsa Família (PBF) e especialmente do Sistema Presença (2007) para monitoramento das

⁴ A instituição que monitora e avalia os programas de pós-graduação e as revistas científicas é a Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O número de cursos de mestrado e doutorado em funcionamento no Brasil mais do que dobrou nas últimas duas décadas: em 2000 havia 1439 programas disponíveis, em 2013 esse número saltou para 3337, e em 2017 para 4175. Sobre a última avaliação quadrienal dos programas, ver: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrienal-2017>>. Sobre a avaliação e estratificação dos periódicos científicos, Qualis Periódicos, acessar: <<http://qualis.capes.gov.br/>>.

condicionalidades educacionais do mencionado programa, certamente teve impacto nesse aumento (241 produções das 304 selecionadas foram publicadas no período 2007-2017), pois viabilizou a realização de pesquisas e a produção acadêmica sobre EPDS. Também a IEPDS (em implementação desde 2014), parece estar influenciando na consolidação da problemática como objeto de estudo, especialmente nas universidades onde foi executada em primeira e segunda rodada (79 produções das 304 selecionadas foram publicadas no quinquênio 2014-2018). A estabilidade no número anual de produções indicaria um interesse consolidado no estudo da problemática.

Entretanto, conforme observado no Capítulo I deste livro, persiste a desconsideração das condições de pobreza e desigualdade social na organização do trabalho pedagógico das escolas do DF. Assim, podemos pensar que o tema tem ganhado gradativa relevância do ponto de vista da produção intelectual, mas isso não tem se traduzido em ações no cotidiano da educação pública que possam reverter a problemática mencionada.

Sobre as regiões e universidades

A tabela 2 apresenta dados sobre quantidade de artigos publicados em periódicos científicos *online* sobre EPDS segundo Região Administrativa, para o Brasil e considerando o período 1999-2018. Já indicamos nos estudos anteriores que a publicação de artigos sobre EPDS é, em larga medida, uma atividade da região Sudeste do Brasil. Essa afirmação se mantém para o período 1999-2018: 77 dos 122 artigos selecionados para o período foram publicados na Região Sudeste, e 32 das 50 revistas em que os publicaram também pertencem a essa região. Em 2018 região Sudeste foi seguida pela Região Centro-Oeste, com 27 artigos em 7 revistas.⁵ No outro extremo, destacamos que a Região Norte

⁵ Lembramos aqui que foi realizada uma procura complementar no Google Acadêmico, direcionada ao levantamento de produções acadêmicas do DF, o que certamente teve peso nesses resultados atingidos para a Região Centro-Oeste.

continua a não registrar ocorrências, e apenas 2 artigos em 2 periódicos foram registrados para a Região Nordeste.

Tabela 2: Quantidade de Artigos em Periódicos Científicos publicados online sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social, por Região Administrativa, Brasil, 1999-2018 (continua)

Região	Revistas Científicas	Artigos
Norte	revistas: 0	artigos: 0
Nordeste	revistas: 2	artigos: 2
	1. Germal: Marxismo e Educação em Debate	1
	2. Revista Política Pública	1
Centro-Oeste	revistas: 7	artigos: 27
	1. Linhas Críticas	5
	2. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1
	3. Revista de Economia e Sociologia Rural	1
	4. Revista Brasileira de Educação Médica	2
	5. Revista Em Aberto	10
	6. Revista Psicologia Teoria e Pesquisa	1
	7. Ser Social	7
Sul	revistas: 9	artigos: 16
	1. Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional	1
	2. Educar em Revista	7
	3. Ensaio FEE	1
	4. Práxis Educativa	1
	5. Revista de Sociologia e Política	1
	6. Revista Educação	1
	7. Revista Estudos Feministas	1
	8. Revista Katálysis	2

Tabela 2: Quantidade de Artigos em Periódicos Científicos publicados online sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social, por Região Administrativa, Brasil, 1999-2018 (continua)

Região	Revistas Científicas	Artigos
9. Revista Perspectiva		1
Sudeste	revistas: 32	artigos: 77
1. Cadernos de Pesquisa		8
2. Cadernos de Saúde Pública		2
3. Educação e Pesquisa		3
4. Educação em Revista		1
5. Ensaio: avaliação e Política Pública em Educação		2
6. Estudos Econômicos		3
7. Paidéia		2
8. Perspectiva		1
9. Pró-Posições		2
10. Revista Acta Paulista de Enfermagem		1
11. Revista Brasileira de Ciências Sociais		1
12. Revista Brasileira de Economia		1
13. Revista Brasileira de Educação		13
14. Revista Ciência & Saúde Coletiva		4
15. Revista Crítica de Sociologia e Política		1
16. Revista Dados		2
17. Revista de Cultura e Política – Lua Nova		1
18. Revista de Educação PUC Campinas		1
19. Revista Economia Contemporânea		1
20. Revista de Saúde Pública		1
21. Revista Educação e Sociedade		13

Tabela 2: Quantidade de Artigos em Periódicos Científicos publicados online sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social, por Região Administrativa, Brasil, 1999-2018 (conclusão)

Região	Revistas Científicas	Artigos
	22. Revista Educação e Pesquisa	3
	23. Revista Estudos Avançados	2
	24. Revista Estudos Econômicos	3
	25. Revista Nova Economia	2
	26. Revista Psicologia & Sociedade	1
	27. Revista Perspectiva	1
	28. Revista Teias	1
	29. Revista Tempo Social	1
	30. Serviço Social Sociedade	1
	31. Unisantia Law and Social Science	1
TOTAL: 50		TOTAL: 122

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados *online* extraídos de Scielo e complementarmente Google Acadêmico, coleta realizada em junho de 2018.

O grau de dispersão quanto à revista em que foram publicados os artigos selecionados se manteve grande, registrando-se dois casos da Região Sudeste com 13 dos 122 artigos num mesmo periódico (*Revista Brasileira de Educação*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped com sede no Rio de Janeiro; e a *Revista Educação e Sociedade*, publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes, Campinas/SP), e um caso na Região Centro-Oeste com 10 dos 122 artigos numa mesma publicação (*Revista Em Aberto*, do Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, especialmente número especial sobre EPDS de 2017). A análise indica a falta de especialização de um veículo científico específico na problemática.

A tabela 3 apresenta dados sobre quantidade de teses e dissertações sobre EPDS aprovadas no Brasil, segundo Região Administrativa e Instituição, considerando o período 1999-2018. Observando a tabela 3, podemos afirmar que também foi mantida a concentração de dissertações e teses em universidades do Sudeste (81 dissertações e teses aprovadas em 24 universidades da Região Sudeste, de um total de 182 dissertações e teses defendidas em 47 universidades). A região Sudeste é seguida pela região Sul, com 33 das dissertações/teses defendidas em 11 universidades. Nas procuras complementares que realizamos em 2018 houve registro de 2 dissertações aprovadas numa universidade federal da Região Norte, e 44 dissertações/teses aprovadas em 8 universidades do Nordeste, a diferença do quadro apontado em 2012 (nenhuma dissertação/tese na Região Norte e apenas 20 dissertações/teses para Região Nordeste).

Tabela 3: Quantidade de Teses e Dissertações sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social aprovadas, por Região Administrativa e Instituição, Brasil, 1999-2018. (continua)

Região	Universidades	Dissertações e Teses
Norte	universidades: 1	dissertações e teses: 2
1. Universidade Federal do Pará		2
Nordeste	universidades: 8	dissertações e teses: 44
1. Universidade Católica de Salvador		1
2. Universidade Federal da Bahia		7
3. Universidade Federal do Ceará		12
4. Universidade Federal do Maranhão		2
5. Universidade Federal da Paraíba		3
6. Universidade Federal de Pernambuco		11
7. Universidade Federal do Rio Grande do Norte		6
8. Universidade Federal de Sergipe		2

Tabela 3: Quantidade de Teses e Dissertações sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social aprovadas, por Região Administrativa e Instituição, Brasil, 1999-2018. (continua)

Região	Universidades	Dissertações e Teses
Centro-Oeste	universidades: 3	dissertações e teses: 22
1. Pontifícia Universidade Católica de Goiás		6
2. Universidade Católica de Brasília		2
3. Universidade de Brasília		14
Sul	universidades: 11	dissertações e teses: 33
1. Pontifícia Universidade Católica do Paraná		2
2. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul		2
3. Universidade Católica de Pelotas		1
4. Universidade do Sul de Santa Catarina		1
5. Universidade do Vale do Rio dos Sinos		2
6. Universidade Estadual de Londrina		2
7. Universidade Estadual do Oeste do Paraná		4
8. Universidade Federal de Pelotas		2
9. Universidade Federal de Santa Catarina		4
10. Universidade Federal do Rio Grande do Sul		11
11. Universidade Regional de Blumenau		2
Sudeste	universidades: 24	dissertações e teses: 81
1. Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz		1
2. Fundação Getúlio Vargas SP		2
3. Pontifícia Universidade Católica de Campinas		3
4. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo		7

Tabela 3: Quantidade de Teses e Dissertações sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social aprovadas, por Região Administrativa e Instituição, Brasil, 1999-2018. (conclusão)

Região	Universidades	Dissertações e Teses
	5. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	1
	6. Universidade Católica de Santos	1
	7. Universidade de São Paulo	14
	8. Universidade de Taubaté	1
	9. Universidade de Vila Velha	1
	10. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2
	11. Universidade do Oeste Paulista Presidente Prudente	1
	12. Universidade Estácio de Sá	1
	13. Universidade Estadual de Campinas	13
	14. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	1
	15. Universidade Estadual Paulista	5
	16. Universidade Federal Fluminense	3
	17. Universidade Federal de Juiz de Fora	3
	18. Universidade Federal de Minas Gerais	9
	19. Universidade Federal de São Carlos	3
	20. Universidade Federal de São Paulo	1
	21. Universidade Federal de Viçosa	4
	22. Universidade Federal do Espírito Santo	2
	23. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1
	24. Universidade Nove de Julho	1
TOTAL: 47		TOTAL: 182

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados extraídos de BDTD, coleta realizada em junho de 2018.

A distribuição regional desigual na produção do conhecimento sobre a temática é mais um indicativo da irregular distribuição dos incentivos à pesquisa e ao desenvolvimento da pós-graduação no país. Mas também poderia refletir: 1) uma preocupação da região Sudeste, mais urbanizada e com as maiores metrópoles do país, com as experiências de exclusão/inclusão de setores populares nas instituições tipicamente urbanas como a escola; e 2) a necessidade de migrar sentida por pesquisadores de outras regiões, seja para realizar estudos de pós-graduação, seja para publicar seus achados de pesquisa, já que no Sudeste e no Sul se concentram os programas e as revistas melhor qualificadas pelo Qualis da Capes.

O grau de dispersão quanto à universidade onde foram aprovadas as teses e dissertações selecionadas também é grande, registrando-se apenas 6 das 47 universidades com número total de dissertações/teses sobre EPDS de dois dígitos: Universidade de Brasília 14, Universidade de São Paulo 14, Universidade Estadual de Campinas 13, Universidade Federal do Ceará 12, Universidade Federal de Pernambuco 11, e Universidade Federal do Rio Grande do Sul 11. Esse dado confirma a questão apontada da falta de consolidação da problemática como campo de reflexão específico de determinados programas de pós-graduação, mas também indica um relativo aumento da especialização em algumas instituições.

Sobre as áreas do conhecimento

A tabela 4 apresenta dados sobre quantidade de produções científicas publicadas *online* sobre EPDS, por Área de Conhecimento, para o Brasil e considerando o período 1999-2018, e permite observar comparativamente os achados da pesquisa em 2012 e em 2018.

Tabela 4: Quantidade de Produções Científicas publicadas online sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social, por Área de Conhecimento, Brasil, 1999-2018.

Área conhecimento	Artigos		Dissertações e teses		Total produções em cada área	
	2012	2018	2012	2018	2012	2018
Administração	0	0	3	5	3	5
Ciência Política	4	6	0	5	4	11
Direito	0	0	1	2	1	2
Direito	1	1	0	0	1	1
Economia	8	10	21	37	29	47
Educação	21	64	49	103	70	167
História	0	0	2	3	2	3
Psicologia	3	3	2	6	5	9
Saúde	6	6	1	1	7	7
Serviço Social	10	27	5	11	15	38
Sociologia	1	5	2	9	3	14
TOTAL	54	122	86	182	140	304

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados online extraídos de Scielo, Google Acadêmico e BDTD, coleta realizada em junho de 2018.

Nota: A tabela compara os resultados do levantamento anterior realizado em 2012, por Nayara Villar, e a coleta atual realizada em junho de 2018 por Gabriela Alves.

As 304 produções científicas selecionadas estão concentradas nas Ciências Sociais e Humanas, com ênfase especial na área educacional (167, mais da metade, com alta concentração em dissertações/teses: 103). Outras áreas disciplinares com significativa incidência foram: Economia (47, com alta concentração em dissertações/teses: 37) e Serviço Social (38, com alta concentração em artigos 27). No caso do Serviço Social registramos o crescente interesse na

política educacional, que converge com o debate em torno do projeto de lei⁶ em pauta sobre o exercício profissional nas escolas.⁷ No caso da Economia é importante apontar que a maioria das produções considera a educação uma variável dependente para abordar o estudo do mercado de trabalho, em enfoques típicos da teoria do capital humano.

Sobre o perfil dos/as autores/as

A tabela 5 apresenta dados sobre as áreas de conhecimento dos/as autores/as das produções acadêmicas sobre EPDS publicadas *online* e de seus respectivos grupos de pesquisa, para o Brasil e considerando o período 1999-2018. Essa tabela permite observar comparativamente os achados da pesquisa em 2012 e em 2018. Lembramos que apenas 307 dos 368 autores/as possuíam *Curriculum* registrado na Plataforma Lattes do Cnpq em julho de 2018 portanto não temos informação sobre 61 autores/as e seus respectivos grupos de pesquisa. Em julho de 2018 foram identificados 135 grupos de pesquisa aos quais 307 autores/as das produções acadêmicas estão associados, dos quais obtivemos informação no DGP apenas para 114. Percebe-se um aumento muito significativo de autores/as com relação ao registro anterior (que foi de 173 autores/as), e um aumento menor de número de grupos de pesquisa (que era de 107 no registro anterior), o que sinalizaria uma gradativa especialização dos grupos de pesquisa.

⁶ As assistentes sociais, em conjunto com as psicólogas, lutam pela aprovação do Projeto de Lei nº 3688/2000. O projeto visa estabelecer a obrigatoriedade da inserção de assistentes sociais e psicólogas nas redes públicas de educação básica, objetivando a constituição de equipes multiprofissionais nas escolas (ver YANNOULAS, 2017). O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) divulgou documento específico com o objetivo de contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre uma concepção de educação coerente com o projeto ético-político profissional (ver: CFESS, 2013).

⁷ Nesse trabalho, optou-se expressamente por usar o gênero gramatical feminino para fazer referência às categorias profissionais predominantemente exercidas por mulheres, tais como: Assistente Social, Pedagoga, Professora, Psicóloga, entre outras mencionadas. Sobre a problemática da feminização das profissões e ocupações, consultar Yannoulas (2013c).

Tabela 5: Áreas de Conhecimento dos Autores das Produções Científicas Publicadas Online sobre Educação e Pobreza e de seus Grupos de Pesquisa, Brasil, 1999-2018.

Área conhecimento	Pesquisadores autores		Grupos de pesquisa	
	2012	2018	2012	2018
Administração	3	7	0	3
Ciência política	2	7	1	4
Direito	2	2	1	1
Economia	26	47	13	13
Educação	71	133	45	55
História	2	3	1	1
Psicologia	5	14	1	4
Saúde	24	27	20	20
Serviço social	35	53	24	24
Sociologia	3	14	1	10
TOTAL	173	307	107	135

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Plataforma Lattes e Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, consultas realizadas em julho de 2018.

Nota: Autores e grupos só foram contabilizados uma única vez; localizamos curriculum lattes de apenas 307 dos 368 autores das produções acadêmicas selecionadas, e esses autores indicaram participação em 135 grupos de pesquisa (dos quais localizamos apenas 114 no Diretório de Grupos de Pesquisa).

A maioria dos/as autores/as cujas linhas de pesquisa realmente focam a problemática EPDS tem formação e atua na própria área da Educação, e vários estão associados à IEPDS. Analisando os dados dos grupos de pesquisa e dos CV Lattes dos/as autores/as quanto às áreas disciplinares, confirma-se a tendência registrada pelas pesquisas anteriores quanto à importância da problemática EPDS entre autores/as e grupos de pesquisa da Educação (133 pesquisadores e pesquisadoras, e 55 grupos de pesquisa), do Serviço Social (53 pesquisadores e 24 grupos de pesquisa) e da Economia (47 pesquisadores e 13 grupos de pesquisa). Também se verifica a criação de grupos de pesquisa ou linhas

de pesquisa específicas dentro dos grupos, destinadas ao estudo da EPDS, que agregam pesquisadores e professores das universidades conveniadas via IEPDS (por exemplo: UFC, UFMS, UFPB, UFSC, UFT).

A tabela 6 permite observar a categoria ocupada pelos/as autores/as das produções nos seus respectivos grupos de pesquisa. Metade dos/as autores/as (153) é líder ou pesquisador de algum grupo de pesquisa, porém neste quesito é importante salientar que não constam informações no Diretório de Grupos de Pesquisa do Cnpq (DGP/CNPq) sobre um número importante dos 307 autores/as que possuem *Curriculum Lattes* (122).

Tabela 6: Autores das produções científicas publicadas online sobre educação e pobreza, por categoria no grupo de pesquisa, Brasil, 1999-2018.

Categoria do pesquisador no grupo de pesquisa	Número de autores pesquisadores
Líder	68
Pesquisador	85
Estudante	32
Técnico	0
Não informa	122
TOTAL	307

Fonte: Elaborada pelas autoras com base na Plataforma Lattes e no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, consultas realizadas em julho de 2018.

Nota: Autores e grupos foram contabilizados uma única vez; localizamos curriculum lattes de apenas 307 dos 368 autores das produções acadêmicas selecionadas, e esses autores indicaram participação em 135 grupos de pesquisa (dos quais localizamos apenas 114 no Diretório de Grupos de Pesquisa; nesses casos o autor foi classificado como pesquisador).

A tabela 7 apresenta dados sobre os cargos ou funções desempenhadas pelos/as autores/as sobre EPDS, elaborada a partir de dados extraídos da Plataforma Lattes do Cnpq. A maioria dos/as autores/as da produção científica selecionada são professores e professoras no magistério superior (116), o que é

coerente com as exigências para o ingresso e a promoção na carreira de professor/a pesquisador/a no Brasil e com a eleição de revistas científicas para a publicação dos resultados de suas pesquisas. Também aqui é necessário salientar que não encontramos informação pertinente sobre 46 dos 307 autores/as analisados.

Tabela 7: Autores das produções científicas publicadas online sobre educação e pobreza, segundo cargo ou função, Brasil, 1999-2018.

Cargo ou função do autor pesquisador	Número de autores pesquisadores
Estudante	21
Gestor público	34
Professor	116
Não informa	46
TOTAL	307

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em Plataforma Lattes do Cnpq, consultas realizadas em julho de 2018.

Nota: Autores foram contabilizados uma única vez; localizamos curriculum lattes de apenas 307 dos 368 autores das produções acadêmicas selecionadas.

A escolha da problemática EPDS para produzir conhecimento já não poderia ser catalogada como circunstancial. Na observação dos *curricula* registrados na Plataforma Lattes pelos pesquisadores/as-autores/as, bem como a reiteração de autores/as entre as listas de artigos, de dissertações e de teses, habilitam-nos a afirmar que há indícios de constituição de trajetórias acadêmicas sobre a problemática EPDS, com uma mesma autora ou autor publicando artigo, produzindo dissertação e posteriormente tese, diferentemente do constatado nos estudos anteriores (ver YANNOULAS; ASSIS; MONTEIRO, 2012; YANNOULAS, 2013a). Portanto, há uma menor rotatividade de autores/as que a registrada nos estudos anteriores. Se é prematuro deduzir o futuro do estudo da problemática a partir da análise das produções nas últimas duas décadas, é possível pensar

na especialização dos jovens pesquisadores, visando à consolidação de linhas de pesquisa que permitam o acúmulo dos conhecimentos sobre EPDS.

Sobre os assuntos das publicações

A tabela 8 nos remete aos assuntos tratados nas produções acadêmicas, e também permite comparar os registros de 2012 e 2018. Durante a etapa de coleta de dados em 2018 reiterou-se a dificuldade anterior com a localização dos principais assuntos tratados pelas produções. Assim, constitui uma característica do material analisado a excessiva pulverização dos assuntos e dos enfoques utilizados para tratar da EPDS, registrando-se 32 assuntos diferentes. Essa seria talvez a maior dificuldade para a constituição de um campo específico de estudos da EPDS. Uma observação se faz necessária: na análise realizada em 2018, algumas poucas produções foram classificadas em até três tipos de assuntos diferentes, já que se optou por dar preferência a um olhar mais totalizador sobre a produção. Assim, os totais de ocorrências não são coincidentes com os totais de produção acadêmica registrados nas demais tabelas.

Tabela 8: Assuntos discutidos nas produções científicas publicadas online sobre educação e pobreza, Brasil, 1999-2018. (continua)

Assunto	Produções selecionadas 2012	Produções selecionadas 2018
1. Alfabetização	3	4
2. Condição de vida	4	4
3. Delinquência e abandono	1	1
4. Desenvolvimento do país	9	10
5. Educação infantil	2	7
6. Educação superior	3	4

Tabela 8: Assuntos discutidos nas produções científicas publicadas online sobre educação e pobreza, Brasil, 1999-2018. (continua)

Assunto	Produções selecionadas 2012	Produções selecionadas 2018
7. Estatísticas educacionais	3	5
8. Exclusão social e desigualdade social	16	34
9. Formação profissional	8	14
10. Fracasso escolar e evasão escolar	9	19
11. Financiamento da educação	2	4
12. Indigência	1	1
13. Juventude	3	15
14. Maternidade adolescente	2	2
15. Modelo educacional	2	3
16. Mortalidade infantil	1	1
17. Neoliberalismo, globalização	2	14
18. Política Educacional	8	35
19. Política Social	1	25
20. Práticas pedagógicas alternativas, Movimentos sociais e ONGs	8	10
21. Programa de transferência de renda	25	69
22. Promoção de saúde	1	1
23. Qualidade do ensino público	1	11
24. Quotas na educação	2	2
25. Relação Estado-escola	3	5
26. Relação família-escola	5	12
27. Representações sociais	1	6
28. Saúde básica	2	3
29. Situação de risco	1	1

Tabela 8: Assuntos discutidos nas produções científicas publicadas online sobre educação e pobreza, Brasil, 1999-2018. (conclusão)

Assunto	Produções selecionadas 2012	Produções selecionadas 2018
30. Trabalho infantil	8	12
31. Violação de direitos humanos	1	2
32. Violência	2	3
TOTAL	140	339

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados online extraídos de Scielo, Google Acadêmico e BDTD, coleta realizada em junho de 2018.

Nota: No ano de 2018, uma mesma produção pode estar em até três tipos de assuntos diferentes, assim os totais não são coincidentes com as demais tabelas.

Localizamos multiplicidade de expressões e termos por vezes empregados a partir do senso comum, e que remetem a uma pluralidade de conceitos e abordagens teóricas muito distantes da unanimidade. Os assuntos mais discutidos nas produções analisadas foram as condicionalidades dos programas de transferência de renda (69), seguido da política educacional (35), e da exclusão social e desigualdade social (34 produções). Ressaltamos o aumento significativo da discussão sobre política educacional e EPDS, quando comparamos com os registros anteriores.

Em artigo anterior (YANNOULAS; ASSIS; MONTEIRO, 2012) apontamos que tal pulverização temática poderia ser entendida como sinal de falta de consenso, mas também pode ser expressão da relação multifacetada da educação com a pobreza e a desigualdade social.

Também a multiplicidade de descritores e termos utilizados pelos/as autores/as poderia ser indício de que o campo de reflexão ainda está em construção, sem que seja possível identificar ainda indicadores claros para sugerir um novo recorte no Thesaurus Brasileiro de Educação (BRASED)⁸.

⁸ *Thesaurus* é uma palavra latina que significa “tesouro” e foi empregada, a partir de 1500, para indicar um acervo ordenado de informações e conhecimentos. O *Thesaurus Brasileiro*

Sobre os tipos de relação EPDS

O fato de propor uma determinada ordem classificatória não significa que as produções incluídas numa categoria sejam idênticas ou homogêneas, apenas indica que detectamos um olhar semelhante para a EPDS (FRIGERIO, 2007).

A tabela 9, que trata das diferentes maneiras de compreender a relação EPDS demonstra que em 2018 mantiveram-se intatas as 13 maneiras de interpretar a relação EPDS, predominando as compreensões que colocam a educação formal ou escolaridade como: 1) uma possibilidade para a ruptura com o círculo da pobreza promovendo a inclusão social (59 ocorrências); 2) uma condição de mudança na situação de pobreza ou para a mobilidade social (48 ocorrências); 3) uma estratégia para a manutenção da ordem social constituída ou reprodução social (48 vezes).

Tabela 9: Produções Científicas publicadas online sobre educação e pobreza por tipo de relação estabelecida entre educação formal e pobreza, Brasil 1999-2018. (continua)

Tipo de Relação	Nº produções selecionadas 2012	Nº produções selecionadas 2018
1. Escola como espaço sociocultural, “antídoto” aos males a que estariam expostas crianças e jovens pobres (“salvação”)	8	9
2. Escolaridade como estratégia para atingir o desenvolvimento (países)	8	16

da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações (<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>). Nesse vocabulário controlado foram localizadas apenas 4 expressões vinculadas à situação de pobreza (todas em diferentes níveis): aumento da pobreza, erradicação da pobreza, pobreza e programa de apoio à educação inicial não formal para populações em situação de pobreza.

Tabela 9: Produções Científicas publicadas online sobre educação e pobreza por tipo de relação estabelecida entre educação formal e pobreza, Brasil 1999-2018. (conclusão)

Tipo de Relação	Nº produções selecionadas 2012	Nº produções selecionadas 2018
3. Escolaridade como condição da mudança na situação de pobreza (mobilidade social)	20	59
4. Escolaridade como fator desencadeante de doenças em famílias em situação de pobreza	2	25
5. Escolaridade como método/ possibilidade para romper o círculo da pobreza (inclusão social)	20	48
6. Evasão escolar e fracasso escolar como problema resultante da condição de pobreza	12	15
7. Falta de escolaridade como causa do desemprego e sub-emprego, e consequentemente da situação de pobreza	7	9
8. Impacto das políticas sociais no sistema de ensino	8	17
9. Pobreza como fator explicativo da ausência escolar, relacionada ao trabalho infantil	5	10
10. Pobreza como fator explicativo do desempenho escolar (baixo)	9	13
11. Lógica neoliberal no sistema educacional e desresponsabilização do Estado	6	12
12. Sistema escolar como porta de entrada dos programas de transferência de renda destinados às famílias pobres	15	23
13. Sistema escolar enquanto estratégia para a manutenção da ordem social constituída (reprodução)	20	48
TOTAL	140	304

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados online extraídos de Scielo, Google Acadêmico e BDTD, coleta realizada em junho de 2018.

Para finalizar o tópico, consideraremos a tabela 10 que trata das referências às questões de classe, gênero e raça nas produções consideradas. Infelizmente, na produção acadêmica analisada constatamos o descaso no tratamento dos aspectos de gênero e raça relacionados à problemática EPDS, que continua a privilegiar o recorte de classe social.

Tabela 10: Produções Científicas publicadas online sobre educação e pobreza que fazem referência às categorias específicas da desigualdade (classe, raça, gênero), Brasil, 1999-2018.

	2012				2018			
	Classe social	Gênero	Raça/cor	Não específica	Classe social	Gênero	Raça/cor	Não específica
Artigos	29	20	12	17	27	1	0	0
Dissertações	38	39	29	3	56	7	2	3
Teses	21	15	18	3	20	2	1	3
TOTAL	88	74	59	23	103	10	3	6

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em dados *online* extraídos de Scielo, Google Acadêmico e BDTD, coleta realizada em junho de 2018

Nota: Uma mesma produção pode estar em várias colunas, assim os totais não são coincidentes com as demais tabelas.

Na observação da presença das categorias de desigualdade com base na classe, no gênero e na raça, uma mesma publicação poderia ser classificada em até 3 categorias, motivo pelo qual não há um total de ocorrências equivalentes ao total de produções. Não desenvolvem qualquer uma dessas categorias 29 das 304 produções acadêmicas consideradas. Desenvolvem questões vinculadas à categoria de classe social 191 das 304 produções acadêmicas, registrando-se um importante aumento do interesse nessa categoria quando comparado com os

dados da pesquisa original. No caso de gênero, registramos 84 produções que fazem referência, e no caso de raça apenas 62. Em ambos os casos, o interesse é decrescente com relação à pesquisa original.

A produção acadêmica da IEPDS⁹

Pelo impacto da IEPDS na nova configuração dos contornos da área, explicitaremos algumas questões sobre seu desenvolvimento e características, especialmente no que diz respeito à produção acadêmica.

IEPDS é uma iniciativa idealizada em 2013 pela Coordenação Geral de Acompanhamento de Inclusão Escolar do MEC, a partir das reflexões sobre 10 anos de condicionalidade escolar do PBF: frequência escolar mensal mínima de 85% entre os 6 e os 15 anos, e de 75% para adolescentes de 16 e 17 anos. O embasamento legal da IEPDS está dado pela Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da EB (Decreto nº 6.755/2009), e a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da EB Pública – Renafor (Portaria Ministerial nº 1.328/2011), em consonância com a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o último Plano Nacional de Educação (PNE).

Conforme já apontado, os principais resultados do Projeto Política Educacional e Pobreza desenvolvido pelo TEDis entre 2010 e 2013 foram utilizados para a fundamentação do projeto político-pedagógico da IEPDS (formação docente, pesquisa e extensão). E, atualmente, nossa pesquisa se insere no

⁹ Tópico originalmente elaborado por Yannoulas visando apresentação no contexto das Jornadas sobre *Políticas Sociales y Bienestar, claves metodológicas para el diseño y la evaluación de resultados de las políticas asistenciales*, organizadas pelo Programa “Ciudad y Universidad – Redes de conocimiento para la Integración Social”, que congrega pesquisadores da Universidade de Buenos Aires (UBA), Universidade Nacional de Moreno (UNM) e Universidade de Brasília (UnB), e que foram realizadas na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires, em maio de 2018.

contexto da IEPDS na UnB. Nesse sentido, é importante destacar neste capítulo as produções acadêmicas especificamente decorrentes da IEPDS.

A primeira fase da IEPDS envolveu 15 universidades públicas (UFBA, UFC, UFAM, UFES, UFMA, UFMG, UFMS, UFPA, UFPE, UFPI, UFPR, UFRN, UFRR, UFSC, UFT), que assinaram um convênio com o MEC, se comprometendo a desenvolver um Curso de Especialização para professores e gestores do PBF (de 360 horas em 18 meses, no período 2015-2017). Na segunda Fase foram 11 universidades públicas conveniadas para desenvolver um Curso de Aperfeiçoamento (de 180 horas em 6 meses, no período 2017-2018: UFAC, UFAL, UFF, UFG, UFMA, UFMT, UFPB, UFRGS, UFSCAR, UFSE, UnB). Também há uma terceira fase, na qual 7 universidades públicas da primeira rodada desenvolvem Curso de Aperfeiçoamento (período 2018-2019: UFAM, UFES, UFMS, UFPE, UFRN, UFSC, UFT). E existe ainda a previsão de uma quarta etapa, com um formato totalmente diferenciado, através do Projeto Trajetórias (que iniciaria em 2019 com a participação de 29 universidades públicas).

A modalidade de todos os cursos foi à distância, com materiais de altíssima qualidade produzidos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a colaboração de especialistas de diferentes regiões do Brasil, e adaptados por cada universidade. Os materiais podem ser consultados em: <http://egpbf.mec.gov.br/>

A IEPDS abordou os principais problemas apontados pelo projeto do TEDis, no sentido de:

1. Apoiar a consolidação de área específica de pesquisa sobre EPDS, com recursos específicos para o desenvolvimento de projetos de pesquisa;
2. Propiciar a formação de professores e gestores públicos em número significativo (10.850 matrículas disponíveis, em 33 universidades públicas ao longo de 5 anos de cursos de especialização e aperfeiçoamento); e

3. A intervenção nas instituições educacionais, de maneira direta (através dos trabalhos parciais e finais dos cursistas), e também indireta através de potenciais alterações nas práticas e dinâmicas escolares reprodutoras da desigualdade.

A IEPDS estimulou a realização de diversidade de pesquisas, cada uma delas com uma estratégia metodológica diferenciada. Em 2015 foi constituído um Grupo de Trabalho em torno dos projetos de pesquisa das primeiras 15 universidades públicas a assinar convênio, com a participação da coordenadora do TEDis, no intuito de direcionar a pesquisa e obter comparabilidade dos dados e resultados. Entretanto, não foi possível estabelecer um único modelo ou estratégia de pesquisa privilegiada, e cada uma das 15 universidades desenvolveu sua pesquisa livremente.

Assim, o esforço por compreender a complexidade da relação entre desigualdades sociais, pobreza e escolarização foi traduzido na utilização de diferentes enfoques e técnicas de investigação, apontando riqueza de técnicas para captar os processos discriminatórios invisibilizados ou naturalizados em ambientes educacionais:

- Pesquisa Bibliográfica com utilização de diferentes bases documentais.
- Análise Documental de planos educacionais e projetos político-pedagógicos.
- Estudos Estatísticos: de equipamentos escolares, de frequência escolar dos beneficiários do PBF, entre outros destacados.
- Análise de Representações: dos cursistas, dos beneficiários do PBF, entre outras representações.
- Estudos de caso e intervenções realizadas e sistematizadas pelos cursistas.
- Diários de campo e memoriais dos cursistas.

A maioria dos achados das pesquisas IEPDS da primeira etapa com suas respectivas descrições metodológicas, pode ser consultada *online*:

INEP/MEC: Número 99 de 2017 da Revista *Em Aberto*: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3262/pdf>

UFSC: coleção de seis livros:

Volume 01 >> <http://online.fliphtml5.com/wskm/whai/>

Volume 02 >> <http://online.fliphtml5.com/wskm/gmwu/>

Volume 03 >> <http://online.fliphtml5.com/wskm/fvcb/>

Volume 04 >> <http://online.fliphtml5.com/wskm/reqc/>

Volume 05 >> <http://online.fliphtml5.com/wskm/vvxx/>

Volume 06 >> <http://online.fliphtml5.com/wskm/zorl/>

UFPR:

Periódico científico *online*: número especial 2 de 2017 da *Educar em Revista*: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51392/33530>

Coleção de seis livros:

volume 01 <http://editoraappris.com.br/produto/e-book-educacao-pobreza-olhares-a-partir-de-resultados-de-pesquisas-volume-1>

volume 02 <http://editoraappris.com.br/produto/e-book-educacao-pobreza-olhares-a-partir-de-praticas-pedagogicas-volume-2>

UFRN: Livro *online*:

<http://www.ideiaeditora.com.br/loja/e-books/pobreza-desigualdade-social-e-educacao-reflexoes-a-luz-das-ciencias-humanas-e-sociais/>

UFAM: coleção de 6 livretos.

Quanto à segunda rodada, já está disponível *online* o Boletim Politizando Número 29 do Núcleo de Pesquisas em Política Social – NEPPoS da UnB, sobre a problemática: <https://www.neppos.com/politizando>

Quanto à metodologia utilizada pelas universidades conveniadas com o MEC no contexto da IEPDS, especificaremos aqui as três grandes estratégias metodológicas que a UnB utiliza para o desenvolvimento da própria pesquisa: pesquisa bibliográfica, análise documental e estudo estatístico.

Quanto à pesquisa bibliográfica, temos as contribuições já citadas da Universidade de Brasília - UnB e também o estudo desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPe (ARRUDA; ANDRADE, 2017).

Quanto à análise documental encontramos os trabalhos realizados na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Garcia et al., 2017 a e c;), que contemplam a análise dos Planos Plurianuais – PPA das três esferas de governo, Planos Nacionais de Educação – PNEs, Planos Estaduais e Municipais de Educação do Estado de Santa Catarina, e Projetos Político-Pedagógicos – PPPs de escolas selecionadas, visando localizar as fórmulas adotadas pela política educacional local no intuito de trabalhar as manifestações da problemática EPDS nesta unidade da Federação. No capítulo do volume 1 (GARCIA et al., 2017a) o objetivo foi: analisar as concepções de pobreza e as formas para seu enfrentamento presentes em três Planos Plurianuais (PPA) do estado de Santa Catarina, relativos ao período de 2003 a 2015. No capítulo do volume 3 (GARCIA et al., 2017b) o objetivo foi: identificar as concepções de pobreza e desigualdade social que perpassam Propostas Curriculares Municipais e Planos de Municipais de Educação, de municípios de Santa Catarina. O objetivo geral da pesquisa realizada pela UFSC foi analisar as concepções de educação, pobreza e desigualdade social e as proposições relacionadas a essas questões apresentadas pelos governos federal, do estado de Santa Catarina e de municípios dessa unidade federativa, considerando o período de 2003 a 2015, verificando como essas concepções e proposições se materializam no cotidiano escolar.

Quanto ao mapeamento estatístico da relação entre pobreza e escolaridade podemos destacar os estudos desenvolvidos pela Universidade Federal de Paraná – UFPR sobre baixa frequência nas escolas (SCHNEIDER et al., 2017) e pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG sobre condições e recursos das escolas no Brasil, com ênfase na infraestrutura escolar (GOMES; DUARTE, 2017). Para tanto, foram utilizados fundamentalmente dados produzidos por instituições oficiais de pesquisa que disponibilizam publicamente

seus dados, bem como dados do Sistema Presença colocados à disposição dos participantes da Iniciativa pelo MEC. Tais dados/fontes permitem a construção de estatísticas descritivas.

Não localizamos entre os estudos da EPDS da primeira rodada pesquisas que utilizem técnicas como grupos de reflexão e/ou diários de pesquisa, utilizadas pelo TEDis em pesquisas anteriores (ver YANNOULAS, 2013). Entretanto, se aproximam em abordagem os estudos realizados pela Universidade Federal de Espírito Santo - UFES e pela Universidade Federal do Ceará - UFC, no sentido de captar concepções de pobreza em processo de modificação ou transformação entre os profissionais da educação envolvidos durante a implementação do curso nos estados de Espírito Santo e Ceará, respectivamente (ver CARARO et al., 2017; SOBRINHO et al., 2017). Também contamos com as experiências de intervenção e estudos de caso desenvolvidos pelos cursistas da UFPR e publicados no volume 2 da sua coleção, e da Universidade Federal de Rio Grande do Norte – UFRN, publicados *online*.

Finalmente, é importante destacar a organização de dois números temáticos de periódico científico, um da *Educar em Revista* da Universidade Federal de Paraná - UFPR (organizado por Adriana Dragone e Andreia Gouveia, volume 33 número especial 2, 2017, <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51392/33530>), e outro da *Em Aberto* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep (organizado por Silvia Yannoulas e Adir Garcia, volume 30 número 99, 2017, <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3262/pdf>), contendo também diversos resultados de pesquisas recentes sobre a EPDS, vinculados ou não à iniciativa do MEC.

Em matéria de divulgação científica, registramos o Boletim Politizando Número 29, do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social (NEPPoS) da UnB, que faz parte das atividades de extensão da IEPDS no DF: <https://www.neppos.com/politizando>.

Produção Acadêmica sobre EPDS do Distrito Federal (1999-2018)

O Distrito Federal faz parte da Região Centro-Oeste, e em grande medida o DF é determinante das características da Região. Por exemplo:

- A Região Centro-Oeste é a segunda região com maior número de publicações sobre EPDS em revistas científicas no período 1999-2018: 27 dos 122 artigos selecionados foram publicados na Região Centro-Oeste, todos eles são do Distrito Federal (Tabela 2).
- A Região Centro-Oeste é a terceira região quanto ao número de dissertações e teses sobre EPDS aprovadas: apenas 22 das 182 selecionadas, das quais 16 foram aprovadas em instituições de educação superior do Distrito Federal (Tabela 3).

De todo modo, o fato de constituir um polo produtor de conhecimento não significa necessariamente que esse conhecimento seja sobre o próprio Distrito Federal. Por ser a capital do País, em Brasília são produzidos conhecimentos sobre o Brasil como um todo, ainda que as produções possam estabelecer eventualmente algumas distinções entre regiões administrativas ou unidades da federação. Portanto, raramente são produzidos e divulgados conhecimentos sobre a realidade local. Por exemplo, apenas 6 dos 122 artigos científicos selecionados foram escritos total ou parcialmente por autores/as que residem e trabalham em Brasília (DUARTE, 2013; GARCIA; YANNOULAS, 2017; GRACINDO; MARQUES; PAIVA, 2005; MEDEIROS, 2017; XAVIER; MINADEO, 2014; YANNOULAS; GARCIA, 2017).

Apenas 16 das 182 teses e dissertações sobre EPDS correspondem a programas de pós-graduação de universidades com sede em Brasília. E são 7 trabalhos de conclusão em Programas de Pós-graduação em Educação, 6 em Programas de Pós-graduação em Política Social, 1 em Ciências Sociais, 1 em

Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, e 1 em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações. A grande maioria são trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação defendidos na Universidade de Brasília (14), e há alguns grupos de pesquisa dessa universidade vinculados às poucas produções brasilienses, seja direta ou indiretamente: além do TEDis, o Grupo de Pesquisa Violes (Violência, Tráfico de Pessoas e Exploração Sexual de crianças e adolescentes), também do Departamento de Serviço Social; e o Núcleo de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero (GEPHERG) da Faculdade de Educação da UnB.

De outro lado, apenas 1 desses 6 artigos trata especificamente sobre Brasília, e apenas 9 das 182 teses/dissertações analisadas tratam total ou parcialmente do DF e seu entorno, não necessariamente defendidas em programas de pós-graduação sediados em Brasília.

Brasília se perfila, portanto, como sede de difusão de conhecimento com duas características: a) publica autores/as de outras regiões (o que é estimulado expressamente pela Capes para todos os periódicos científicos); b) acolhe estudantes de pós-graduação de outras regiões, que nas suas pesquisas estudam suas realidades locais; e c) publica sobre realidades nacionais mais do que sobre realidades locais, o que pode ser explicado pela sua vocação político-administrativa. Assim, pouco sabemos sobre a realidade brasiliense.

Os assuntos privilegiados nesses 10 estudos que tratam de Brasília e Entorno (1 artigo e 9 dissertações/teses), apresentados na ordem cronológica, são: a pobreza material e política como obstáculo à aprendizagem reconstrutiva política (SOUZA, 2006); estudos de caso junto à professoras e beneficiárias do PBF em escolas selecionadas do DF (IOSIF, 2007; PAIVA, 2009; SOARES, 2011); custo-aluno e condições tangíveis de oferta educacional em escolas públicas do Distrito Federal (Silva, 2010); estudo estatístico multinível do PBF (DUARTE, 2012; KINPARA, 2013); permanência escolar de alunos em acolhimento institucional

(MAIA, 2014); e educação e trabalho dos jovens de baixa renda (GIROLAMI, 2014; XAVIER, 2014). Observa-se mais uma vez a pulverização dos assuntos indicada para o conjunto das produções acadêmicas sobre EPDS.

Considerações Finais

Enunciar que la educación es la pieza clave para superar la pobreza mientras se instrumentan políticas de ajuste, endeudamiento y apertura, es una forma de pretender dar legitimidad a un proceso social regresivo. No es posible ni razonable esperar que la educación resuelva los problemas sociales que deben atender las políticas económicas y de promoción del empleo. Lo dicho no implica de ninguna manera, negar el impacto que la escolarización tiene, en ciertos contextos y condiciones, para mejorar la dimensión material de vida de los sectores más pobres de la población. Pero sí reconocer que sus impactos positivos en términos de disminución de la pobreza y reducción de las desigualdades dependen del contexto económico y social. (BOTTINELLI, 2017, p. 109).

Realizamos um esforço no sentido de atualizar o levantamento bibliográfico anterior, de 2012, para o período 1999-2018 (duas décadas de produção acadêmica brasileira sobre a problemática EPDS). Depois mapeamos os assuntos nela envolvidos, bem como relacionamos as abordagens possíveis da EPDS. Em 2012 afirmamos que a compreensão da problemática ainda não estava constituída em um campo de estudo consolidado, que as pesquisas eram fragmentadas e espalhadas descontinuamente pelo Brasil, que não havia trajetórias acadêmicas de pesquisadores ou grupos de pesquisa construídas em torno desse debate. Que, inclusive, o próprio debate dessa relação multideterminada era questionado. Em 2018 os resultados da análise das duas décadas de produção sobre EPDS indicam que a situação foi bastante modificada em poucos anos. O debate não é mais questionado como outrora pela academia, algumas trajetórias acadêmicas já estão sendo construídas a partir da temática, alguns

grupos de pesquisa têm se especializado no estudo da problemática congregando pesquisadores e estudantes, o número de produções e de autores/as envolvidos com a temática aumentou significativamente, e importantes contribuições foram desenvolvidas e publicadas a partir da primeira rodada da IEPDS do MEC, especialmente pelas universidades conveniadas.

Entretanto, se o debate é mais difundido e aceito na atualidade, alguns dos apontamentos realizados pelo Tedis nos estudos anteriores continuam válidos e pouco se tem avançado: a abordagem da problemática é realizada de maneira bastante eclética, e poucos estudos se traduzem em uma discussão teórico-metodológica mais sólida, ou inclusive uma discussão aprofundada sobre o próprio método. De toda maneira, compreendemos que essa afirmativa poderia ser relativizada, haja vista que, em face das normas editoriais adotadas pelos comitês científicos dos periódicos na atualidade, os/as autores/as precisam ter uma grande capacidade de síntese para conseguir apresentar, num número muito reduzido de páginas, os resultados de seus estudos e, ainda, subsidiar o leitor, de maneira mais esclarecedora, com informações quanto às questões teórico-metodológicas e também às de método dotadas nas pesquisas, a cujos resultados pretendem dar publicidade. Diante das escolhas a serem feitas, certamente estes últimos aspectos acabam por ter sua importância reduzida. Tais dilemas são mais adequadamente resolvidos nas dissertações e teses e, aí sim, caberia integralmente a crítica formulada.

Também sabemos hoje de algumas particularidades quanto à produção acadêmica no DF: a UnB se destaca pela sua contribuição na região Centro-Oeste, seja em número de dissertações e teses, seja em número de artigos abordando a temática EPDS; porém as peculiaridades da EPDS no DF foram ainda pouco investigadas, pois os/as autores/as do DF estudam preferentemente problemáticas em nível nacional, talvez pela vocação político-administrativa de Brasília. Os periódicos científicos brasilienses publicam autores/as de outras regiões (até por indução da capes), e as universidades acolhem estudantes de pós-graduação

de outras cidades, que escolhem como temas de estudo suas realidades locais. Finalmente, não localizamos uma abordagem do processo ou movimento da realidade da problemática EPDS na relativamente curta história do DF.

Sabemos que mudanças de caráter estrutural não dependem apenas de ações inclusivas no sistema educacional, ou da expansão de programas de assistência social como o PBF. A polêmica entre universalistas e focalizadores está posta cada vez mais claramente, e resulta desafiador e necessário enfrentar essa polêmica de maneira aprofundada. Essa foi para nós, talvez, a maior lição que aprendemos tanto na atualização da revisão de literatura como no desenvolvimento do Curso de Aperfeiçoamento por meio da convivência com tutores e cursistas, nos encontros e fóruns realizados.

A leitura das novas produções, bem como os debates estabelecidos no decorrer do Curso de Aperfeiçoamento EPDS na UnB, permitiram observar a definição de uma grande polêmica: a contradição entre universalidade e focalização, entre políticas educacionais e políticas de assistência social, entre assistentes sociais e profissionais da educação. Se de um lado as produções elaboradas desde a abordagem da política social destacam os problemas decorrentes da implementação de condicionalidades dos programas de transferência de renda, as produções da área educacional reconhecem a importância das condicionalidades educacionais para impulsionar mudanças impensadas ao interior do sistema educacional brasileiro, fundamentalmente em termos de alcance e cobertura: as condicionalidades educacionais explicitaram a responsabilização do Estado, do poder público, em oferecer devidamente os serviços sociais, dentre eles o educacional.

Outra questão que permeia o debate na rede de pesquisadores sobre EPDS e na experiência do curso aqui no DF é a tensão entre o otimismo e o pessimismo pedagógicos, entre pensar que a educação pode tudo ou não pode nada. Convidamos todos vocês a pensar, sistematicamente, sobre essa questão, a considerar que a educação constitui um dos elementos indispensáveis para

toda e qualquer mudança na transformação das nossas sociedades. Necessária, porém não suficiente nem isolada.

Já apontamos anteriormente (YANNOULAS, 2013a) a interpretação dada por Serra (2007) sobre a emergência de um tratamento diferenciado para os pobres nas ciências da educação, sem por isso redesenhar os limites disciplinares, mas no sentido de outorgar novas respostas para antigos problemas. A autora utiliza o termo metamorfose, dialética do igual e do diferente, no sentido de identificar as transformações históricas e destacar as principais cristalizações que trazem simultaneamente o novo e o permanente. Serra (2007) analisa a atual constituição de um campo problematizador da EPDS como um processo de metamorfose, e denomina “pedagogização da pobreza” o processo pelo qual se instala um olhar técnico sobre a pobreza sem questionar as origens da mesma. Se a educação formal foi no passado uma promessa de identidade nacional, ou de mobilidade social ou ainda de desenvolvimento do país o desgaste atual dessas certezas derivou numa leitura mais circunscrita ao processo cognitivo, biológico e individual, que no caso dos setores pobres impacta de modo especial. Como se obter sucesso educacional com alunos em situação de pobreza?

Entre as características do discurso atual sobre a EPDS, Serra menciona três especialmente interessantes para nossa leitura: o estabelecimento de uma equivalência entre pobreza e diversidade no tratamento das dificuldades de aprendizagem (fundindo problemáticas heterogêneas); o fortalecimento de leituras sobre os “fatores de risco” externos ao sistema educacional (enfraquecendo o olhar sobre a maneira como o formato escolar atua como mecanismo de criação das desigualdades); e a instalação de circuitos ou dispositivos educativos diferenciados (contribuindo para a fragmentação do sistema escolar).

Os/as autores/as consultados permitem (re)afirmar que a EPDS é muito complexa e não se expressa de forma linear. A educação formal é visualizada pelos/as autores/as como parte de uma complexa trama que, na tessitura da relação Estado/sociedade, reúne elementos não apenas cognitivos ou propriamente pedagógicos,

mas elementos econômicos (distribuição de bens simbólicos que operam posteriormente como chaves para a inserção no mercado de trabalho capitalista e para o consumo dos bens materiais), elementos culturais (reconhecimento dos bens simbólicos que merecem ser conservados, distribuídos e certificados), e elementos políticos (estabelecimento de mecanismos de exclusão total e de inclusão excludente, seleção “meritocrática” de lideranças) (ver YANNOULAS, 2013a).

Essa quádrupla perspectiva (educativa, econômica, cultural e política) leva à necessidade de considerar os mecanismos específicos de discriminação que atuam na relação entre a pobreza e a educação, os quais questionam a “normalidade” dos parâmetros estabelecidos. Também podem explicar por que a expansão do sistema escolar sem mudanças profundas quanto ao formato escolar não resultou nas mudanças almejadas. A almejada mobilidade social ou a ruptura da reprodução da situação de pobreza parecem depender menos dos anos de escolaridade e mais da ordem social do capital.

Sobre os gradativos processos de diferenciação, Bottinelli (2017) postula que existiria um grupo de conceitos organizadores da produção sociológica sobre educação na Argentina pós-ditadura militar, que também verificamos na revisão de literatura realizada para o caso brasileiro. A produção evidencia um certo acordo quanto ao desenvolvimento da heterogeneização do sistema educacional, afastando-o do ideal de sistema único. Esses conceitos foram utilizados sequencialmente ou cronologicamente na produção acadêmica, e não são totalmente diferentes entre si, mas aprimoramentos com base nas realidades educacionais analisadas. Cada um deles concentra-se em diferentes aspectos da relação EPDS, identificando causas distintas das desigualdades sociais, algumas endógenas ao sistema educacional, e outras exógenas, relativas ao modelo de acumulação, às modalidades da intervenção do Estado e às mudanças da estrutura social.

Os conceitos seriam: segmentação (constituição de circuitos ou redes educacionais diferenciadas horizontalmente, com finalidades específicas para

cada grupo social, porém mantendo o sistema como referência totalizadora), fragmentação (compartimentos estanques da oferta educacional diferenciada para cada grupo social, com a presença de fraturas múltiplas que questionam o caráter de sistema, incluída aqui a predominância da descentralização e de uma matriz mercadocêntrica própria dos anos noventa do século passado), e segregação (demanda educacional específica de cada grupo social, em termos de territórios e instituições, com migração seletiva especialmente da classe média, e intensificação quanto à constituição de espaços escolares homogêneos internamente e altamente diferenciados de outros, e grande influência do eixo público-privado). Assim, segundo Bottinelli (2017), a atual intensificação da segregação, com os antecedentes da segmentação e fragmentação dos períodos anteriores, gera a instauração de instituições educacionais públicas marcadas ou definidas pelo perfil social específico que massivamente as frequenta.

Podemos afirmar, então, que assistimos a uma metamorfose da EPDS? Já indicamos anteriormente (YANNOULAS, 2013a) que, na definição de Castel (2010), uma metamorfose faz tremer certezas e recompõe a paisagem social e política, porém sem constituir novidade absoluta por estar inscrita no contexto de uma mesma problematização (no caso, a questão social). As formulações acadêmicas recentes em torno da escolaridade dos pobres apontariam para a presença dessa metamorfose, maneiras diferentes, mas não radicalmente distintas, com que os cientistas e as políticas definem, analisam e regulam a desigualdade social e seus reflexos educacionais nos tempos de hoje.

Alguns poucos/as autores/as dos analisados em 2018 propõem uma abordagem mais radical. Exemplo dessas abordagens são os diversos trabalhos de Arroyo e co-autores/as, Garcia e co-autores/as, e de Yannoulas e co-autores/as. Nesses casos, os/as autores/as trabalham na fronteira entre a Política Social e a Educação, numa perspectiva que compreende a impossibilidade de o sistema escolar se constituir em agente de verdadeira transformação contra hegemônica no contexto da sociedade capitalista.

Referências

ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, v. 31, p. 15-47, 2015.

ARROYO, Miguel. O humano é viável? É educável? *Revista Pedagógica*, v. 17, p. 21-40, 2015.

ARROYO, Miguel; SARAIVA, Ana M. Entrevista: Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. *Em Aberto*, Inep, v. 30, n. 99, p. 147-158, 2017.

ARRUDA, Ana L. B. de; ANDRADE, Edson F. de. Relação entre Educação e Pobreza no Brasil: algumas notas. In: GARCIA, Adir V. et al. (Orgs.). *Reflexões sobre a Pobreza: Educação e Assistência*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017b, Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Volume 2, p. 23 – 63.

ASSIS, Samuel G.; YANNOULAS, Silvia C. A pobreza na formação docente: a situação de pobreza na formação das futuras professoras. *Educação Unisinos*, n. 16, v. 3, p. 102-112, set./dez., 2012.

AYED, Choukri Ben. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 783-803, jul./set., 2012.

BOTTINELLI, Leandro. Educación y desigualdad - Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en Argentina. *Revista Sociedad*. Número Especial: Pobreza - Aportes para un abordaje múltiple sobre la urgencia social. Buenos Aires, UBA Sociales, p. 95-112, 2017.

CARARO, Marlene de F. et al. Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UFES: (des)campos, tensões e ousadias em terras capixabas. In: GARCIA, Adir V. et al. (Orgs.). *Formação e Pesquisa no âmbito da iniciativa educação, pobreza e desigualdade social*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017c, Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Volume 3, p. 23-71.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

CFESS. *Subsídios para a Atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação*. Brasília: CFESS, Brochura 3 Série Trabalho e Projeto Profissional nas Políticas Sociais, 2013.

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

DUARTE, Natalia de Souza. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 94, n. 237, p. 343-363, mai./ago., 2013.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

FRIGERIO, Graciela. Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. In: BAQUERO, Ricardo; DICKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (Comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante, 2007, p. 323-340.

FRIGERIO, Graciela. Obstinações duraderas. In: ADESU. *Educación social: acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: MEC/ADESU, 2009, p. 41-75.

GARCIA, Adir V. *A pobreza humana: concepções, causas e soluções*. Florianópolis: Editora em Debate, 2012.

GARCIA, Adir V. et al. Concepções e Proposições de Enfrentamento à Pobreza: o que dizem os PPA do Estado de Santa Catarina. In: GARCIA, Adir V. et al. (Orgs.). *Reflexões sobre a Pobreza: concepções, enfrentamentos e contradições*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017a, volume 1, p. 157-222.

GARCIA, Adir V. et al. A Pobreza e a Desigualdade Social nas Propostas Curriculares e nos Planos Municipais de Educação. In: GARCIA, Adir V. et al. (Orgs.). *Formação e Pesquisa no âmbito da iniciativa educação, pobreza e desigualdade social*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017b, volume 3, p. 295-363.

GARCIA, Adir V.; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 131-147, 2017.

GARCIA, Adir V.; TUMUOLO, Paulo. Pobreza: reflexões acerca do fenômeno. *Revista da Abet*, Recife, v. 8, n. 1, p. 111-124, 2009.

GARCIA, Adir V.; YANNOULAS, Silvia C. Seção Enfoque: Educação, pobreza e desigualdade social. *Revista Em Aberto*, Inep, v. 30, n. 99, p. 21-41, 2017.

GIROLAMI, Monica Cecilia. *Educação e trabalho: um olhar dos jovens de baixa renda do Brasil e da Argentina*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GIROLAMI, Monica C. Educación y trabajo: los jóvenes nini en Brasil y Argentina. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 63-78, mai./ago., 2017.

GOMES, Carlos A. T.; DUARTE, Marisa R.T. Os últimos serão os mais pobres? Evolução da desigualdade de infraestrutura escolar no Brasil (2007-2013). In: GARCIA, Adir V. et al. (Orgs.). *Formação e Pesquisa no âmbito da iniciativa educação, pobreza e desigualdade social*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017c, Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Volume 3, p. 243 – 293.

GRACINDO, Regina V.; MARQUES, Sonirza C.; PAIVA, Olgamir A. F. de Paiva. *A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola*. Linhas Críticas, Brasília, v. 11, n. 20, p. 3-25, jan./jun., 2005.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. *A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil*. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KINPARA, Daniel Ioshiteru. *Abordagem multinível na avaliação o Programa Bolsa Família*. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MAIA, Anette Lobato. *Entre as políticas de educação e de assistência social: o caso da permanência escolar de alunos em acolhimento institucional*. Tese (Doutorado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MEDEIROS, Simone. Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social: concepção e instituição. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 115-128, mai./ago., 2017.

PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. *Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação: mediações e contradições no movimento real*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SCHNEIDER, Edith O. *Educação formal e pobreza: causa, efeito ou determinação recíproca?* Trabalho de Conclusão de Curso (Serviço Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SCHNEIDER, Gabriela et al. Baixa Frequência nas Escolas: Uma análise dos Estudantes Vinculados ao Programa Bolsa Família. In: GARCIA, Adir V. et al. (Orgs.). *Reflexões sobre a Pobreza: Concepções, enfrentamentos e contradições*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017a, Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Volume 1, p. 253-290.

SERRA, María Silvia. Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. In: BAQUERO, Ricardo; DICKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante, 2007, p. 119-132.

SILVA, Francisco José da, *Custo-aluno e condições tangíveis de oferta educacional em escolas públicas do Distrito Federal: (des)igualdades à flor da pele*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010.

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

SOBRINHO, Moisés D. et al. As Concepções de Pobreza em Debate: Uma análise das representações sociais dos cursistas do Programa Educação, Pobreza e Desigualdade Social. In: GARCIA, Adir V. et al. (Orgs.). *Formação e Pesquisa no âmbito da iniciativa educação, pobreza e desigualdade social*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017c, Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Volume 3, p. 159-199.

SOUZA, Janaína Augusta Neves de. *A família como espelho: a pobreza material e política como obstáculo à aprendizagem reconstrutiva política*. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

VILLAR, Nayara L. *Relatório final individual – Atualização da revisão bibliográfica sobre educação formal e pobreza*. Brasília: UnB/TEDis, ago. 2012.

XAVIER, Marcelo F; MINADEO, Roberto. Políticas em educação e pobreza: nos últimos tempos um fator que caracteriza as sociedades de Brasília. *UNI-SANTA Law and Social Science*, v. 3, n. 2, p. 57-75, 2014.

YANNOULAS, Silvia C. Literatura Recente sobre uma Antiga Problemática. In: YANNOULAS, Silvia C. (Coord.), *Política Educacional e Pobreza. Múltiplas Abordagens para uma Relação Multi-Determinada*. Brasília/DF: Liberlivro, 2013a, p. 25-65.

YANNOULAS, Silvia C. (Coord.), *Política Educacional e Pobreza. Múltiplas Abordagens para uma Relação Multi-Determinada*. Brasília/DF: Liberlivro, 2013b.

YANNOULAS, Silvia C. (Org.). *Trabalhadoras – Análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Liberlivro, 2013c.

YANNOULAS, Silvia C. (Coord.). *O Trabalho das Equipes Multiprofissionais na Educação - 10 Anos do Grupo de Pesquisa TEDis*. Curitiba: Editora CRV, 2017.

YANNOULAS, Silvia C., ASSIS, Samuel G., MONTEIRO, Kaline F. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. *Revista Brasileira de Educação (Impresso)*, v. 17, p. 329-351, 2012.

YANNOULAS, Silvia C.; GARCIA, Adir V. A complexa relação entre educação, pobreza e desigualdade social. *Revista em Aberto - Inep*, v. 30, n. 99, p. 15-18, 2017.

SOBRE OS AUTORES

Adir Valdemar Garcia

Licenciado em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), Mestre em Educação e Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Associado do Departamento de Estudos Especializados em Educação da UFSC. Coordenador do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social e Coordenador do Grupo de Pesquisa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GPEPDS). Realiza Estágio Pós-Doutoral em Políticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB) no período de 14/02/18 a 30/12/18, com Bolsa PNPd/CAPES. E-mail: adir.vg@ufsc.br

Adriano Vinício da Silva do Carmo

Graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal de Juíz de Fora. Mestre em Comunicação pela mesma Universidade. Professor do Instituto Federal de Brasília. E-mail: adriano.carmo@ifb.edu.br

Alexandre Pilati

É Professor Associado do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília – UnB. É atualmente diretor técnico de extensão da UnB e foi Coordenador Adjunto da IEPDS UnB (2017/2018). E-mail: alexandrepilati@unb.br

Camila Potyara Pereira

Socióloga, mestre e doutora em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da UnB. Pesquisadora do Grupo de Estudos Político-sociais (POLITIZA/PPGPS/UnB) e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social (NEPPOS/CEAM/UnB).

E-mail: camilapotyara@gmail.com

Gabriela Fogaça Alves Pinheiro

Estudante de graduação Curso de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB). Participa do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis). Realizou a atualização preliminar da coleta de dados sobre produção acadêmica relativa à Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) como atividade de iniciação científica.

E-mail: fogacagabriela16@gmail.com

Leila D’Arc Sousa

Graduada em Arquivologia e em licenciatura para educação profissional, é especialista em Políticas Públicas de Gênero e Raça e mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Foi professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal por 30 anos. É militante dos Movimentos Feminista e Grupo de Mães pela Diversidade.

E-mail: leiladarc@yahoo.com.br

Natalia de Souza Duarte

Graduada em Educação Física e Pedagogia, é mestre em Educação, doutora e pós-doutora em Política Social pela Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal há 31 anos, é integrante do Fórum Distrital de Educação, o Fórum Nacional pela Redução da Desigualdade Social e o Fórum Nacional Popular de Educação. É diretora da ANPAE/DF e pesquisadora do grupo TEDis da UnB. Desenvolveu tecnologia educacional para alfabetizar aprovada pelo MEC e recomendada pelo Guia de Tecnologias 2011/2012. E-mail: nataliasduarte@gmail.com

Rafael Monteiro da Silva

Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), membro do Grupo de Pesquisa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GPEPDS).

E-mail: rafah.mont@gmail.com

Rosa Helena Stein

Assistente Social, Mestre em Política Social e Doutora em Sociologia, pela Universidade de Brasília. Realizou estágio Pós-Doutoral em Serviço Social, na Universidade Autônoma de Barcelona em intercâmbio com a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (dezembro 2009 a março 2010), e em Sociologia, na Universidade de Alcalá/Madri (setembro 2012 a 30 agosto 2013), junto ao Grupo de Investigação em Política Social Joaquín Costa -UAH. Professora Associada, do Departamento de Serviço Social (SER) e do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da UnB, aposentada em 2018. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Seguridade Social e Trabalho (GESST/UnB) e do

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social (NEPPOS/CEAM/UnB).
E-mail: steinrosa@gmail.com

Silvia Cristina Yannoulas

Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA), Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais / Sede Acadêmica Argentina (FLACSO/Argentina), Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Pós Doutorada em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Serviço Social (SER) e do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da UnB. Líder do grupo de pesquisa TEDis – Trabalho, Educação e Discriminação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: silviayannoulas@unb.br