

# EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

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

**Volume 2: Mediações**

**Organização:**

Alexandre Simões Pilati  
Cynthia Bisinoto  
Leila D'Arc de Souza  
Natalia de Souza Duarte

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 2: Mediações

EDITORA



**UnB**

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

**Equipe editorial**

Luciana Lins Camello Galvão  
Wladimir de Andrade Oliveira

© 2019 Editora Universidade de Brasília

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

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

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

---

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

Formato PDF.

v. 1. Reflexões – v. 2. Mediações.

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

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

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

CDU 37.014

---

# SUMÁRIO

PREFÁCIO

9

**DOS AFETOS DA  
INICIATIVA EPDS**

*Natalia de Souza Duarte*

**APRESENTAÇÃO**

*Silvia Cristina Yannoulas  
Camila Potyara Pereira*

17

CAPÍTULO 1

24

**A PERCEPÇÃO  
DOS DOCENTES E  
DAS ESTUDANTES  
BENEFICIÁRIAS  
DO PBF ACERCA  
DOS FENÔMENOS  
DA POBREZA E  
DESIGUALDADE SOCIAL  
NO IFG/ÁGUAS LINDAS:  
RELAÇÃO TEORIA E  
PRÁTICA NO ÂMBITO DO  
CURSO EPDS/UNB**

*Flávia de Souza Brito  
Rafael de Melo Monteiro  
Rafaela Nunes Marques*

CAPÍTULO 2

**ESCRITA CRIATIVA À  
MODA FRIDA 52**

*Inês Vargas Marques  
Leila D'Arc de Souza*

CAPÍTULO 3

**79 (SOCIO)EDUCAÇÃO,  
POBREZA E  
DESIGUALDADE  
SOCIAL**

*Mauro Gleisson de Castro  
Evangelista*

CAPÍTULO 4

**JUVENTUDE E POBREZA:  
CONSCIÊNCIA CRÍTICA  
SOBRE OS MITOS E A  
REALIDADE DO PBF 112**

*Suzana Medeiros de Souza Aguiar  
Luciana Campos de Oliveira Dias*

CAPÍTULO 5

**133 CORRELAÇÕES  
ENTRE CIDADANIA,  
POBREZA, EDUCAÇÃO  
E PESSOAS COM  
DEFICIÊNCIA**

*Andreia Pereira de Souza Gonçalves  
Fábia Carvalho de Oliveira  
Samir Almeida Santos*



155

CAPÍTULO 6

**UM OLHAR SOBRE AS  
DESIGUALDADES SOCIAIS:  
INTERVENÇÃO JUNTO  
ÀS JUVENTUDES DE  
PERIFERIA DO DISTRITO  
FEDERAL**

*Mariana Ribeiro Gomes Camargos*

CAPÍTULO 7

**A POBREZA E SUAS  
IMPLICAÇÕES NO  
DESLOCAMENTO  
INTERURBANO DIÁRIO  
DE ESCOLARES**

*Anette Lobato Maia  
Maria Célia Orlato Selem*

173

CAPÍTULO 8

**197 IDENTIDADE PERIFÉRICA**

*Fátima Correia Lopes  
Fábio William da Silva Pereira*

CAPÍTULO 9

**O IMPACTO DA  
POBREZA NA  
PRECARIZAÇÃO DO  
TRABALHO DOCENTE**

*Rafael Ayan*

224

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO 249

CAPÍTULO 10

**PARTICIPAÇÃO DA  
CRIANÇA BENEFICIÁRIA  
DO PROGRAMA BOLSA  
FAMÍLIA NAS ATIVIDADES  
ESCOLARES: UMA ANÁLISE  
PARA ALÉM DA SALA E DA  
AULA**

**255**

*Danielle Atta*

CAPÍTULO 11

**284** **DESENVOLVIMENTO  
HUMANO, POBREZA  
E DESIGUALDADE  
SOCIAL NA INFÂNCIA  
E ADOLESCÊNCIA**

*Izete Santos do Nascimento*



## CAPÍTULO 9

# O IMPACTO DA POBREZA NA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

*Rafael Ayan<sup>1</sup>*

Pensar a escola pública atual é, necessariamente, refletir sobre aspectos que incidem não somente sobre o desempenho escolar discente, mas, também e não menos importante, sobre as condições de trabalho docente. A educação é uma política social que perpassa por vários problemas da sociedade, em especial nas comunidades com alto índice de vulnerabilidade social. Nesse sentido, a pesquisa inicia-se buscando compreender os avanços e limitações do Brasil no período pós Constituição de 1988. Sendo assim, o debate da centralidade do trabalho somado às condições materiais dos(as) estudantes reforçam diretamente a seguinte pergunta de pesquisa: a precarização do trabalho docente tem como causa, dentre outras, a pobreza da comunidade em que a escola está inserida?

A escolha pelo tema levou em consideração a perspectiva pessoal do autor: formação acadêmica (graduações em Serviço Social e Pedagogia, com Mestrado em Educação), professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) na Cidade Estrutural, proximidade da moradia (Setor Habitacional Vicente Pires) com o local de pesquisa, a tutoria a distância no curso de aperfeiçoamento da iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e, principalmente, a invisibilidade da temática

---

<sup>1</sup> Pedagogo, Assistente Social e Mestre em Educação. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

da pobreza nas ações desenvolvidas nas escolas. Portanto, o trabalho não se propõe a ser um levantamento de dados sem reflexão ontológica sobre eles, ou seja, uma proposta de análise fenomenológica. Representa, da escolha do tema às considerações finais, uma análise propositiva e coletiva para reflexões acerca da precarização do trabalho docente no atual modelo de sociabilidade do país.

Para o percurso metodológico optou-se por escolas da Cidade Estrutural não só por se tratar de localidade com um dos menores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Distrito Federal, mas por ser o bairro em que parte da população trabalhava direta ou indiretamente com materiais recicláveis no lixão. Era o maior lixão da América Latina e foi desativado em 20 de janeiro de 2018. A observar os processos de remanejamento<sup>2</sup> da SEEDF, vê-se alta rotatividade de professoras<sup>3</sup>, mesmo efetivas, que não permanecem por muito tempo lecionando nas escolas do bairro. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário auto aplicado dividido em três partes: I) Dados profissionais da respondente; II) Formação Inicial e Continuada; e III) Pobreza e precarização do trabalho docente. Nem todas as questões do questionário foram abordadas. Nesse sentido, a pesquisa teve como hipótese que o fechamento do lixão na conjuntura de crise social e política brasileira acirrou a contradição

---

<sup>2</sup> Remanejamento é o processo anual no qual docentes podem mudar de escola, sendo interno (dentro da regional de ensino) ou externo (para outra regional de ensino). As escolas da Cidade Estrutural são utilizadas como instituição de passagem para escolas do Guará, região administrativa com maior parte da população localizada na classe média. Algumas escolas do Guará, onde se localiza a regional de ensino, também atendem o público da Cidade Estrutural. Como é mais difícil mudar diretamente para uma escola do Guará pelo processo de remanejamento externo, opta-se por mudar primeiramente para uma escola da Cidade Estrutural e, no processo de remanejamento seguinte (interno), participar do remanejamento interno, bloqueando uma carência definitiva em escola do Guará.

<sup>3</sup> Por opção metodológica do autor, por ser uma profissão com ampla maioria de mulheres, a partir daqui as generalizações vão se dar sempre no feminino, ao menos que indicado expressamente o contrário. Portanto, ao se ler as docentes, as profissionais ou as professoras, trata-se da mesma generalização que a gramática normativa exige que se faça no gênero masculino, referindo-se à um grupo de professores e professoras.

capital/trabalho e trouxe elementos à sala de aula que contribuíram para que o trabalho precarizado aumentasse na escola.

A análise dos dados apontou que descontentadas as respondentes que não sabiam ou preferiram não responder, a maior parte delas acredita que programas sociais como os de transferência de renda (Bolsa Família e DF Sem Miséria) não colaboram para o combate à precarização do trabalho docente. De outro lado, 75% das respondentes considera que o fechamento do lixão da Cidade Estrutural impacta negativamente sobre um trabalho docente saudável.

Ao final do trabalho, busca-se dialogar sobre estranhamentos e aproximações da relação desempenho escolar e condições de trabalho docente, ou seja, o que é um debate necessário ao se pensar a educação de qualidade no atual modelo de sociabilidade no Brasil. Não é objetivo deste artigo explorar de forma exaustiva uma questão tão complexa quanto a relação direta entre pobreza e educação. Visa-se, isto sim, dar uma contribuição inicial, com base na coleta de dados, aos fatores que docentes de escolas da Cidade Estrutural consideram relevantes em seu cotidiano para o debate sobre a educação de qualidade a partir da valorização destes(as) profissionais como peças fundamentais no combate à pobreza.

### **Perspectiva do trabalho docente no Brasil a partir das constituições**

Por mais de três séculos o Brasil foi colônia de exploração de Portugal, o que explica o fato de pesquisas sobre o trabalho docente – e ainda mais sobre condições de trabalho – serem recentes no país. Dessa forma, historicamente, o Estado brasileiro não pauta a educação como um importante política social. Para este trabalho, a observação da educação enquanto política institucional se deu principalmente na revisão bibliográfica das constituições, com destaque para a Constituição de 1988, priorizando a análise da precarização do trabalho docente na Nova República.

De 1549, no Governo Geral de Tomé de Souza, a 1759, quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas do Brasil por conta do aumento do poder político deste grupo, a instrução pública brasileira ficou marcada pelo catolicismo. Essa interferência tinha, de um lado, a formação propedêutica para filhos de portugueses e, por outro, a doutrinação/domesticação da população indígena. Foi esta a equação que, por muito tempo, garantiu a supremacia da metrópole portuguesa sobre a população nativa, ainda que conflitos com bandeirantes fossem inevitáveis. Contudo, com o controle da educação nas mãos, os jesuítas passam a ter prestígio político, o que fez com que o Marquês de Pombal os expulsasse do país e instituisse as aulas régias. A consequência deste processo é que Portugal retira da Igreja – e também da família – a instrução formal, passando-a para os professores régios com duas características que marcam o início da precarização do trabalho docente no país: o trabalho assalariado e realizado por leigos. Importante notar que

A expulsão dos jesuítas foi o choque necessário para se constituírem dois tipos de professores assalariados: o das Aulas Régias, pago por tributos públicos, chamados de “subsídio literário”, cobrado pelas Câmaras Municipais do abate de animais nos açougues, da produção de vinho e da destilação de cachaça; e o das escolas particulares que então proliferaram, pago pela prodigalidade de fazendeiros ou comerciantes e pela novidade da época, a mensalidade dos alunos. (MONLEVADE, 2000, p. 20).

Portanto, foram os professores régios, todos homens, que assumiram a responsabilidade pelo ato de educar, tendo o seu papel político claramente esvaziado propositalmente para que não se iniciasse novo processo de fortalecimento do poder eclesiástico. No período imperial, de forma efêmera, questões relativas à institucionalização da educação começaram a ser percebidas.

A Constituição de 1824 não cita em momento algum o termo educação e define, agora, na Carta Magna brasileira e não na ação de um déspota, a

instrução primária e gratuita a todos os cidadãos<sup>4</sup> (Art. 179, XXXII). Entretanto, a questão salarial ainda estava pendente, uma vez que a descentralização dava autonomia às províncias para pagarem seus mestres. Como as províncias mais pobres não contavam com destilação de cachaça, produção de vinho ou abate de animais, não conseguiam pagar os(as) profissionais do ensino, proletarizando docentes e alienando a sua atividade educativa. O problema da fonte de recursos para pagamento de docentes é resolvido, em parte, pelo Ato Adicional de 1834, que preserva a descentralização, mas admitia uma institucionalização da verba destinada à educação no país.

Em 1878, uma Reforma permitiu com que professoras percebessem salário menor. Cerca de 50,4% de docentes tinham outras atividades além de lecionar, sendo as mulheres cada vez mais chamadas para ocupar o cargo de professoras do primário por se entender que eram compassivas, ou seja, que não reclamariam de baixos salários (RABELO, 2010, p. 59-60). Portanto, as raízes históricas do moralismo presente na remuneração de mulheres, com nítidas consequências para a precarização do trabalho docente, encontram as primeiras ocorrências ainda no período imperial.

O termo educação continua sem aparecer na Constituição de 1891, primeira do período republicano, que assegura o ensino leigo a nível primário e traz uma mínima regulamentação para a educação superior no país, voltada às faculdades isoladas que começavam de forma tímida em São Paulo e Olinda. A falta de regulamentação da educação básica, observada nas duas primeiras constituições do país, revela uma despreocupação por parte do Estado brasileiro com o processo formativo de sua população. Em decorrência disso, docentes da instrução primária figuram como profissionais bastante prejudicados diante do quadro de ineficiência estatal em promover a educação como política social

---

<sup>4</sup> Nesta época, o conceito de cidadão restringia-se basicamente à quem detinha poder aquisitivo, mesmo que nascidos em outros países, ao passo que as populações negra e indígena, bem como mascates, ainda que nascidos em território brasileiro, não eram considerados cidadãos.

de qualidade. O término do regime de padroado, no qual o Brasil participou por longo período, mirou sua ação nos jesuítas e em todos os setores da igreja católica que visavam ter seu naco de representação política na educação nacional, como os maristas e franciscanos. Logo:

Em fins do século XIX, o ideal de Escola Única – isto é, de uma Escola que fornecesse educação igual e de boa qualidade para todas as classes sociais – se difunde no aparelho estatal de alguns países onde o Estado concorre com a Igreja Católica pelo controle do processo educacional. (SAES, 2008, p. 168).

No século XX, embalada pela balança comercial favorável por causa da venda de café, a educação assume nova função: pública, gratuita, laica e universal, visando preparar a mão-de-obra com baixa qualificação para o recente mercado de trabalho assalariado pós-escravidão. Esta contradição está nitidamente expressa em profissionais liberais como Roquette Pinto, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e o próprio Anísio Teixeira que, signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, acreditavam que a simples universalização do ensino resolveria o problema da desigualdade no país. Neste sentido, o termo pobreza no Manifesto de 1932, necessário à compreensão de docentes enquanto classe trabalhadora, traz um dado interessante: é citado apenas uma vez no documento. A pobreza é uma questão social<sup>5</sup> funcional ao modo de produção capitalista e impeditiva de avanços para uma formação ontológica do sujeito histórico. A partir disso, percebe-se que “a contradição entre trabalho e educação na sociedade capitalista se manifesta pela alienação

---

<sup>5</sup> Questão social é um conceito não trabalhado em pesquisa em educação e, quando utilizado, segue uma linha com sentido generalista ou mais próximo do senso comum. No Serviço Social, a questão social é um conceito fundamental para compreender a centralidade do trabalho e as formas de exploração do capital, sempre visando a hegemonia da narrativa de trabalhadores do campo e da cidade. Embora tenha se firmado como ciência apenas no século XX, por não ter método de investigação científica próprio o Serviço Social utiliza-se da questão social que é trabalhada pela sociologia desde o século XIX.

do homem de sua própria essência, na medida em que o trabalho perde seu caráter emancipador” (HANDFAS, 2010, p. 130).

A primeira constituição do período varguista acenava com apelo populista, antevendo o período que viria após o Estado Novo. Destaca-se na Constituição de 1934, pela primeira vez, um capítulo destinado à educação e cultura, a obrigatoriedade de construção do Plano Nacional de Educação, a tentativa de organizar o orçamento para a área e o estímulo à educação eugênica<sup>6</sup> (Art. 138, b), este último nitidamente um reforço ao moralismo de um governo que se preparava para a instauração de uma ditadura civil-militar. Na mesma constituição, as escolas particulares, gratuitas, primárias ou profissionais, ficavam isentas de tributação (Art. 154). Tal fato demonstra a opção do Estado brasileiro na política de tributação regressiva em que se deixa de arrecadar com a desoneração de um estabelecimento particular de ensino, voltado às classes média e alta – e, portanto, a quem pode pagar por isso – e se diminui a arrecadação, dificultando investimentos em outras áreas sociais e aumentando a pobreza que incide na educação pública.

Com o endurecimento do regime, a Constituição de 1937 (Polaca) retorna com o protagonismo da família no direito natural de provedora da educação integral da prole (Art. 125), excetuando-se os pais miseráveis<sup>7</sup> (Art. 127) em que o Estado cumprirá o papel de tutor da educação. De forma inédita, observa-se perfeitamente no maior documento legal do país que, aparentemente irrestrita,

---

<sup>6</sup> Por educação eugênica entenda-se a proposta fascista do Estado Novo de buscar uma padronização do povo brasileiro para o novo governo a partir do ensino formal, passando pelo currículo e formas de prática docente com a sua consequente fiscalização pelo Estado. Não foi o primeiro movimento eugenista no Brasil, vide a política de vinda de imigrantes no final do século XX. Esta padronização sob a alcunha de “ensino neutro” voltou a ganhar notoriedade a partir de 2014 no Brasil com o movimento Escola Sem Partido.

<sup>7</sup> O termo utilizado é exatamente este, miseráveis. Termos como “em situação de abandono”, “em situação de rua” ou mesmo “em condições reprováveis de habitação”, não eram utilizados na época, o que comprova a evolução que tivemos ao longo do século XX na área de Direitos Humanos ao zelar pela melhor forma de tratamento com usuários de políticas sociais.

existia uma diferenciação entre a educação ofertada para a elite daquela que o Estado reservava às classes populares:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

A Constituição de 1937 estabeleceu como dever às indústrias e entidades de classe a obrigatoriedade de escolas de aprendizes para os filhos dos operários, com a lógica de trabalhador precarizado produtor de mais-valia para industriais – a proletarização do trabalho. A perpetuação da pobreza tendo a instrução pública como vetor ganha uma conotação importante: a educação, aparelho estatal que teoricamente deveria servir como instrumento de emancipação, reforça as condições de pobreza da população<sup>8</sup>. A divisão social do trabalho não permitiu que se concretizasse um modelo de educação que respeitasse as características das classes populares como demandantes de políticas sociais. Mesmo empresas estatais como a Petrobras, já em 1953, se utilizaram

<sup>8</sup> Para mais informações sobre a escola como reprodutora da desigualdade, ver os estudos sobre aparelho ideológico de Estado de Louis Althusser e sobre capital cultural de Pierre Bourdieu.



da popularização do rádio para a formação de trabalhadores, o que viria a ser utilizado para a formação de professores tempos depois. Também é dessa época a criação do Instituto Universal Brasileiro em 1941 com formação aligeirada, por correspondência, tecnicista<sup>9</sup> e voltada à classe trabalhadora. Com esta medida, o Estado terceirizava a maior parte de sua responsabilidade sobre a política de educação, exercendo basicamente o papel de fiscalizador do funcionamento burocrático da iniciativa privada, provocando uma lacuna na formação política da população que permanecia sem compreender as condições materiais que a levavam à situação de pobreza.

Na Constituição de 1946, o olhar à educação é novamente alterado, estabelecendo basicamente a competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Art. 5º, XV, d), a vedação de tributar instituições de ensino que destinem sua renda para o fim ao qual pertencem (Art. 31, V, b) e o caráter liberal de estipular que a educação deve inspirar-se nos ideais de solidariedade humana e princípios de liberdade (Art. 166). Neste texto, o Congresso Nacional é diminuído de sua função de legislar sobre educação, abrindo mão para uma centralização do poder político característico do período populista.

No governo militar (1964-1985), o texto constitucional de 1967 traz como preocupação o desporto vinculado ao ensino regular (Art. 8º, XVII, q), ou seja, uma preocupação maior em preparar os educandos para servir às forças armadas do que a formação do saber acadêmico e preparatório para as situações cotidianas de trabalho e convivência cidadã. A redação foi inspirada no princípio da unidade nacional (Art. 168). Porém, é na reforma da Educação Básica (antigo

---

<sup>9</sup> Ao traçar históricos da educação brasileira, o termo tecnicista ganha mais notoriedade ao se falar das reformas educacionais de 1968 e 1971 do período da ditadura militar. Contudo, percebe-se a presença do método cartesiano-positivista antes dessa época, seja nas políticas públicas, nos currículos, na organização do trabalho pedagógico e, portanto, no *habitus* professoral e seus desdobramentos para a pobreza. Note-se que o tecnicismo não será tema de aprofundamento desta pesquisa.

ensino de 1º e 2º graus – Lei n. 5.692/1971) que o avanço sobre a precarização do trabalho docente atinge contornos maiores.

Sobre licenciaturas de 1º grau (anos finais do ensino fundamental) e os estudos adicionais, a lei firmou que “de preferência nas comunidades menores, poderão também ser ministradas em faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim” (Art. 31, parágrafo único). Percebe-se que a lei não proíbe, mas sinaliza como preferência a formação precarizada para docentes de 1º grau em comunidades menores, quase sempre aquelas em que o índice de analfabetismo e outros problemas relacionados à pobreza são mais constantes, além de menor fiscalização da qualidade dos cursos pelo Ministério da Educação. Para o ensino de 1ª a 4ª séries (atualmente ‘anos iniciais’), a formação mínima exigida era a de 2º grau, reforçando a presença de normalistas, uma forma de baratear a formação de docentes.

Por fim, a Constituição atual, de 1988, estabeleceu uma maior organização da educação formal, com responsabilidades de entes federativos (Art. 30, VI), direitos previdenciários, redução de cinco anos na idade e tempo de serviço para professores com atuação exclusiva na regência da educação básica (Art. 40, § 5º) e valorização profissional, com plano de carreira e ingresso nas escolas públicas por meio de concurso (Art. 205, V). No que tange diretamente ao combate à pobreza, a constituição garantiu “programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Art. 208, VII), oferecendo mínimos sociais para subsidiar a educação da população com menor poder aquisitivo.

A universalização do ensino fundamental não veio acompanhada de qualidade. Portanto, sobre o funcionamento de escolas públicas como Escola Única em sociedades capitalistas, pode-se afirmar que “A Escola Única foi, antes, um Mito difundido pelo Estado burguês para estabilizar politicamente a sociedade capitalista” (SAES, 2008, p. 169). As escolas permaneceram como um instrumento de exclusão, repassando a poucos o trabalho de concepção e, ao

restante, o trabalho de execução. A pobreza cresceu juntamente com o aumento do número de matrículas na educação básica, com reflexos diretos na escola: professores adoecidos, salas com acústica inadequada e superlotadas, servidores(as) desrespeitados pelos(as) discentes da escola.

### **Percurso Metodológico**

A hipótese de que o aumento da pobreza da população da Cidade Estrutural tem consequência direta para o trabalho docente nas escolas da região dialoga com a pergunta de pesquisa sobre precarização do trabalho docente a partir da diminuição do nível de renda da população com o fechamento do Lixão do bairro. O principal método de coleta de dados foi o questionário auto aplicado, sem pré-teste, feito a um grupo de 40 professoras de escolas da Cidade Estrutural. Por questão de ética na pesquisa, os dados foram trabalhados em bloco, de modo a não permitir a identificação de nenhum respondente ou vinculação de dados por escola, não permitindo a identificação de nenhuma professora ou instituição.

Dessa forma, buscando não interferir no resultado da pesquisa e verificar a hipótese, com exceção de duas perguntas aplicadas de modo direto, os questionamentos foram abordados de modo que não se pudesse induzir as respondentes. O objetivo deste método foi diminuir ao máximo a falseabilidade dos dados, perda de informações por não compreensão da pergunta ou por tentativa de “acertar” questões que não visavam aferir conhecimento das professoras sobre determinado tema.

A parte I do questionário focou na busca de dados pessoais do(a) respondente, objetivando caracterizar minimamente informações funcionais do(a) docente. A forma como a pesquisa foi realizada permitiu que a análise fosse feita não de forma geral como apresentada neste trabalho, mas vinculando as respostas a variáveis como faixa etária, sexo e tempo de docência.

Adiante, a parte II do questionário traz perguntas sobre a formação inicial e continuada dos(as) docentes. O objetivo é entender se os cursos de graduação ou de formação continuada trabalham a problemática da pobreza na educação.

Por fim, a parte III traz perguntas sobre pobreza e precarização do trabalho docente, buscando saber das professoras questões gerais sobre conhecimento de programas sociais de transferência de renda ou se há reflexos do empobrecimento da comunidade na escola. Nesta parte, a pergunta 28 foi descartada em virtude de não ser compreendida corretamente pelos respondentes. A pergunta 29 foi parcialmente descartada, pois a maioria dos respondentes não a fez ou respondeu de forma equivocada. A pergunta 30 teve apenas uma resposta aproveitável.

## Análise dos dados

No que tange ao perfil das respondentes, dez têm idade entre 24 e 32 anos (25%), quinze têm entre 33 e 40 anos (37,5%), quatro têm entre 41 e 48 anos (10%), sete (17,5%) encontram-se entre 49 a 60 anos e quatro docentes (10%) não responderam esta pergunta. Quanto ao nível de escolarização, 13 (32,5%) são graduadas e 27 (67,5%) são especialistas, não havendo docentes apenas normalistas<sup>10</sup> ou com pós-graduação *strictu sensu*.

Quanto ao tempo de docência na Cidade Estrutural, doze professoras (30%) trabalham a menos de um ano na região, dez professoras (25%) até dois anos, nove pessoas estão nas escolas do bairro por período que vai de três a quatro anos e, por fim, outras nove responderam que estão há mais de 5 anos lecionando em escolas do bairro. Quando perguntadas sobre tempo de trabalho como professoras da SEEDF, quinze (37,5%) responderam ter menos de três anos,

---

<sup>10</sup> A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação de 15/05/2006, marca o fim dos cursos de normalista, normal superior e congêneres no país, estabelecendo que professores leigos deveriam ter habilitação em Licenciatura para lecionar na Educação Básica.

nove (22,5%) de 4 a 6 anos, outras nove de oito a quinze anos e sete (17,5%) têm mais de 15 anos na rede pública do DF.

Sobre o vínculo com a SEEDF, 14 professoras (35%) são efetivas e 26 (65%) têm contrato temporário. Ao responder sobre a natureza administrativa de onde cursaram a graduação, 28 (70%) responderam ser em instituição privada, nove (22,5%) afirmaram ser em instituição pública e estadual e três (7,5%) em instituição estadual e pública.

Os dados iniciais do perfil das respondentes permitem alguns apontamentos: a) 65% das respondentes têm mais de 33 anos de idade. Ao combinar esse dado com o de que 65% ainda trabalham como contrato temporário e 70% estudaram em instituição privada, vê-se que a probabilidade de que estas docentes ingressem em pós-graduação *strictu sensu* é pequena, uma vez que: a) necessitam passar por seleções quase que anuais para continuarem a trabalhar na SEEDF, o que demanda tempo de estudo; b) o caráter do regime de trabalho é instável, gerando insegurança financeira; c) a idade elevada que muitas vezes desestimula a vida acadêmica e requer responsabilidades familiares maiores; e d) o fato de terem estudado em instituições privadas que, em geral, não investem em iniciação científica e pesquisa.

Na parte II, da formação inicial e continuada, 17 professoras (42,5%) afirmaram que tiveram disciplina na graduação que estudou a relação entre pobreza e educação e outras 23 (57,5%) responderam negativamente à pergunta. Quando perguntadas sobre palestra ou evento de curta duração na graduação que trabalhou a temática pobreza e educação, 18 docentes (45%) responderam que sim, outras 21 (52,5%) que não e uma (2,5%) preferiu não responder. O resultado revela que cerca de metade das profissionais que atuam nas escolas da Cidade Estrutural não estudaram a relação entre pobreza e educação em disciplinas ou eventos de curta duração, o que pode gerar um despreparo na resolução de conflitos de natureza socioeconômica advindas do fechamento do Lixão da Estrutural.

Quando perguntadas se, enquanto profissionais, participaram pela EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação) de formação continuada que trabalhou a relação pobreza e educação, cinco professoras (12,5%) responderam que sim e 35 professoras (87,5%) responderam negativamente. Quando perguntadas se tiveram formação continuada que trabalhou a relação entre pobreza e educação, uma professora (2,5%) respondeu afirmativamente, 38 (95%) disseram que não e uma docente (2,5%) não quis responder. Assim, a relação pobreza e educação se apresenta ainda mais acentuada na formação continuada do que na formação inicial, seja no âmbito da formação ofertada pelo Estado na EAPE ou por empresas particulares especializadas em formação de docentes.

Ao responderem sobre formação continuada que pautou pobreza e educação na escola em que atuam, como nas coordenações coletivas, duas docentes (5%) responderam que sim e 38 professoras (95%) que não. Ao responderem se, por iniciativa própria, procuraram curso ou palestra com o tema pobreza e educação, 13 professoras (32,5%) responderam que sim e 27 (67,5%) refutaram. Os dados mostram que as coordenações de formação das escolas da Cidade Estrutural não têm pensado na relação entre pobreza e educação e os problemas que enfrentam no cotidiano. Como duas professoras responderam que sim e há pelo menos 18 docentes (45%) que atuam há mais de três anos na localidade, isso significa que há pelo menos quatro anos que somente duas professoras observaram alguma coletiva abordando essa problemática na escola. Outro dado importante é que aproximadamente um terço das entrevistadas revelou ter tido interesse em palestra ou curso sobre pobreza e educação, número pequeno frente a uma comunidade de estudantes que são atingidos diretamente pela conjuntura econômica local e nacional.

Não reconhecer a intrínseca relação entre pobreza e educação é estar mais suscetível à precarização do trabalho docente por não perceber os reflexos que uma crise econômica traz para a sala de aula, como a que o país sofre principalmente após o golpe parlamentar de 2016. A pobreza não pode ser apenas um

objeto de estudo temporário de docentes, mas um de seus substantivos principais ao avaliar problemas de aprendizagem, comportamento ou socialização. Se a dialética entre pobreza e educação não é abordada na formação inicial ou continuada de docentes, tampouco eles procuram se apropriar do tema, dificilmente reconhecerão que vários dos problemas que enfrentam em sala de aula não dependem de ação individualizada de seu plano de trabalho para resolver a questão.

Na parte III, as perguntas objetivaram identificar se o docente conhece alguns fundamentos mínimos do debate sobre a pobreza e sua relação com os estudantes. Assim, 32 docentes (80%) responderam saber distinguir pobreza de pobreza extrema, cinco (12,5%) afirmaram não compreender essa diferença, duas professoras (5%) não souberam responder e uma (2,5%) preferiu não responder. Ao responderem se a pobreza interfere de forma importante no aprendizado dos estudantes, 36 (90%) afirmaram que sim e quatro (10%) responderam negativamente à pergunta. Os dados mantêm relação entre si, pois ainda que se conheça a pobreza e pobreza extrema por argumentos técnicos (nível de renda por gasto de dólares ao dia), esse mesmo dado permite avaliar que as professoras percebem a condição de pobreza como um elemento que dificulta o aprendizado.

As perguntas 16 a 18 buscaram identificar a visão moralizante presente na educação. Ao serem questionados se estudante que tem celular não pode reclamar de falta de material escolar, 13 professoras (32,5%) responderam que sim, 26 (65%) que não e uma (2,5%) não soube responder. Quando questionados se estudante que não tem uniforme escolar não pode participar de passeios extra-classe, dez docentes (25%) afirmaram que sim, 29 (72,5%) que não e uma (2,5%) preferiu não responder. Perguntadas sobre estudante que não tem tênis ou chuteira não poder participar de competições esportivas dentro ou fora da escola, quatro (10%) afirmaram que concordam com a assertiva, 32 (80%) responderam que não, duas (5%) não souberam responder e 2 (5%) preferiram não responder. Não foi possível, devido à forma como o dado foi coletado (questionário auto aplicado), perceber se esta visão constitui resposta subjetiva ou consciente.

A resposta das professoras sobre posse de celular e ausência de material escolar mostra que aproximadamente uma em cada três respondentes carrega a visão moralista de pobreza, o que certamente aparece reproduzido em sua prática docente. Esta visão vem do fato de isolar condicionantes externos e pensar que se alguém tem dinheiro para comprar um celular, certamente pode comprar material escolar, o que significa uma hierarquização entre comunicação e estudo – por mais que atualmente quase todo celular seja do tipo *smart phone* e tenha acesso à internet, por vezes o único acesso do(a) estudante. Ao responder dessa forma, não se leva em conta que o celular pode ter sido adquirido em feiras livres, por valor irrisório e que, portanto, não cabe compará-lo ao material escolar. Relacionando a pedagogia com a pobreza material dos discentes,

Podemos observar que a pedagogia e a docência tendem a considerar, sobretudo, supostas carências intelectuais e morais que os(as) estudantes pobres carregariam para as escolas. Essas são carências de conhecimentos, de valores, de hábitos de estudo, de disciplina, de moralidade. Desse modo, reforça-se uma concepção moralista sobre os pobres que se encontra há muito tempo em nossa cultura política e pedagógica: a pobreza moral dos pobres produzindo a sua pobreza material. (ARROYO, 2015, p. 8).

Nesta pergunta há um número menor de docentes que diz ser contrário à participação em competições esportivas, dentro ou fora da escola, caso o(a) estudante não utilize tênis ou chuteira. A Constituição do Brasil de 1988 é clara ao afirmar que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).



Se o uso de tênis é essencial para a prática de esporte na escola ou fora dela, então este deve ser fornecido pelo Estado por ser parte de material didático escolar. O mesmo se pode dizer do uniforme, proibida a sua venda, o que ocorre com frequência nas escolas públicas não somente da Cidade Estrutural. Diante da ineficiência do Estado em suprir a educação com o que rege a lei, a venda de uniforme passa a ser uma forma de garantir a segurança na escola, o que explica – sem justificar – uma prática moralizante e excludente que impede que estudantes pobres tenham acesso às atividades pedagógicas fundamentais ao seu desenvolvimento

As perguntas 19 e 20 estão relacionadas de forma direta à hipótese da pesquisa. Perguntadas se consideram que o fechamento do lixão da Cidade Estrutural em 20/01/2018 colaborou para o empobrecimento das famílias, 30 professoras (75%) responderam que sim, quatro (10%) afirmaram que não, outras quatro (10%) não souberam responder e duas (5%) preferiram não responder. Questionadas se o empobrecimento das famílias repercute de forma negativa no aprendizado dos(as) estudantes, 34 (85%) informaram que sim, cinco (12,5%) disseram que não e uma (2,5%) não soube responder. Os dados corroboram a hipótese de que o empobrecimento das famílias tem consequências na sala de aula para o aprendizado da turma. Em se tratando de uma localidade em que grande parte dos responsáveis sobreviviam direta ou indiretamente da renda do lixo, três em cada quatro respondentes afirmaram que o fechamento do lixão colaborou para o empobrecimento das famílias, trazendo um problema econômico para a realidade do trabalho docente, precarizando-o ao terem que resolver demandas que não são da natureza do fazer pedagógico. Na maior parte das vezes e sem perceber docentes lidam com essa questão de forma assistencialista ao invés de fortalecerem alternativas que vão de encontro a soluções superficiais e informais de proteção social, portanto próximas do personalismo.

Para saber a opinião das docentes sobre programas de distribuição de renda e sua relação com o trabalho docente foram feitas as perguntas de 21 e 22.

Sobre o Programa Bolsa Família (PBF) colaborar para o combate à precarização do trabalho docente, 14 professoras (35%) responderam afirmativamente à pergunta, 19 (47,5%) responderam que não e sete (17,5%) não souberam responder. Sendo o programa de maior conhecimento por ser de nível nacional, o PBF ainda concentra muito preconceito por parte de docentes e até mesmo de usuários. A construção social de que fazer parte de um programa de redistribuição de renda é algo direcionado à vagabundos ainda marca o imaginário da população, do empresário ao trabalhador desempregado.

Críticas frequentes aos(as) pobres sustentam que eles(as) devem trabalhar – como se já não trabalhassem e fossem suficientemente explorados(as) – e assim terão renda; que, se receberem renda de uma bolsa, irão se tornar ainda mais preguiçosos(as) e não buscarão trabalho. Os programas e as políticas de combate à pobreza são condenados e entendidos como formas de manter os(as) pobres na preguiça, de reproduzir sua rejeição ao trabalho e de mantê-los(as) à margem do desenvolvimento. (ARROYO, 2015, p.12).

Quando pergunta análoga foi feita no questionário, dessa vez perguntando se o DF Sem Miséria<sup>11</sup> colaborava para o combate à precarização do trabalho docente, os resultados foram os seguintes: 11 docentes (27,5%) responderam que sim, 20 professoras (50%) responderam negativamente e nove (22,5%) não souberam responder. Comparando essa questão com a anterior, uma possível interpretação é a de que das 14 pessoas que responderam que o PBF colabora para o combate à precarização do trabalho docente, uma a mais considera o DF Sem Miséria sem o mesmo efeito que o PBF e optou por responder não e outras duas que também acreditavam na possibilidade do PBF ser um agente de mitigação da precarização do trabalho docente não souberam responder.

---

<sup>11</sup> O Plano pela Superação da Extrema Pobreza – DF Sem Miséria foi criado em 2011 e visa complementar o valor do Bolsa Família até que se atinja a quantia de R\$ 140,00 *per capita*. Além do acesso a renda, o DF Sem Miséria também oferece qualificação profissional e leva serviços públicos e geração de emprego e renda a famílias em situação de vulnerabilidade social.

As respostas levam a considerar que o DF Sem Miséria ainda não tem tanta inserção quanto o PBF e atinge um número menor de pessoas, complementando o valor do PBF, o que o deixa sem tanta capilaridade de proximidade com docentes e restante de servidores(as) da escola.

Indagadas se consideram que têm sido comum práticas assistencialistas, amadoras e beneficentes por parte de docentes, na tentativa de diminuir situações de violação de direitos e vulnerabilidade social de estudantes na escola, 33 respondentes (82,5%) responderam que sim, quatro (10%) que não, duas (5%) não souberam responder e uma (2,5%) preferiu não responder. Geralmente professoras que tem prática profissional fortemente carregada por ações subjetivas, considerando que a docência não é profissão e sim uma vocação são as que mais se encaixam no tipo de situação da pergunta. As práticas assistencialistas podem ser tanto individuais como institucionais, mas têm um ponto em comum: contribuem para a desresponsabilização do Estado com as políticas sociais.

Por práticas assistencialistas individuais entenda-se professores que gastam do próprio salário para que estudantes participem de passeios, comprem *souvenirs* em datas comemorativas e até material escolar. Por práticas assistencialistas institucionais são compreendidas cobranças de passeios em valor mais alto para fazer caixa para a escola, festas com comidas e bebidas com valor alto para a comunidade, como as festividades de junho e até a montagem de bazar<sup>12</sup> para venda de roupas e brinquedos em bom estado de conservação. Além de cansativas, estas práticas alienam o trabalho docente do seu real propósito, algumas vezes fazendo com que a professora que não participa das ações se sinta culpada por não colaborar com a comunidade em que trabalha.

---

<sup>12</sup> A prática de montagem de bazar também é comum em unidade básica de saúde, ambulatórios e hospitais, mostrando que o problema da falta de recursos para as políticas sociais é crônico e não somente a educação participa de forma diminuir os problemas da instituição gastando o próprio dinheiro.

A pergunta 28 foi descartada da análise. Não ficou claro o comando ou, para quem compreendeu, ficou cansativo numerar qual alternativa, da menor para a maior, estava mais relacionada a dificuldade de aprendizagem.

A questão 29 solicitava que se comentasse o fato de estudantes de escolas particulares bem-conceituadas, diagnosticados com os mesmos transtornos ou deficiências que estudantes de escolas públicas, terem melhor desenvolvimento cognitivo do que estudantes de escolas públicas. A maior parte das respondentes não escreveu, mas há apontamentos interessantes. Algumas respondentes informaram que escolas particulares não aceitam estudantes com deficiência, o que não é verdade, pois de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência é crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (BRASIL, Lei n. 13.146/15, Art. 8º, I).

Outras respostas afirmavam que, na rede pública, estudantes com deficiência recebem melhor atenção e outro grupo considerou que é em estabelecimentos particulares em que o atendimento é melhor. Poucas respostas relacionaram o fato de que independentemente de onde seja matriculado, na rede pública ou particular, quando um estudante deficiente é de família com bom nível de renda e instrução recebe estímulos que o fazem aprender com mais eficiência do que a maior parte de estudantes de escolas públicas<sup>13</sup>.

Houve quem citasse acesso a saneamento básico, boa alimentação e condições de higiene, o que de fato contribui para uma vida saudável e propícia ao aprendizado. Fatores como estrutura familiar, acompanhamento profissional (pedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, pediatra) também foram lembrados

---

<sup>13</sup> A depender da deficiência, mas a generalização é válida.

por quem considera que estudantes deficientes da rede particular têm melhor desenvolvimento do que estudantes deficientes de escolas públicas.

A questão 30 solicitou que se fizesse comentário, crítica ou sugestão à pesquisa foi respondida apenas por três pessoas de maneira geral, sem resultado relevante. Uma das respostas afirmou que a pesquisa é de grande valia e que (sic) apesar das críticas da sociedade, os programas assistenciais ajudam muito as pessoas que, em muitos casos, não tem nenhum meio de subsistência em um país tão desigual. Interessante notar que a respondente fez uma defesa dos programas sociais falando em subsistência e desigualdade. Foram argumentos fortes para que a política de assistência social não ficasse a reboque do desencargo de consciência burguesa cristã, justificando a chegada da justiça social antes da caridade.

### Considerações finais

A pesquisa teve a hipótese corroborada de que o fechamento do Lixão da Cidade Estrutural está diretamente relacionado à precarização do trabalho docente, com demandas sociais que são trazidas à revelia para a sala de aula e que solicitam um olhar atento e preparado de docentes para lidar com a relação entre pobreza e educação. Um fator que dificulta a compreensão da relação pobreza e educação a partir do aumento da pobreza na localidade é o moralismo, que pôde ser percebido ao questionar as professoras sobre estudantes pobres e bens de consumo, assim como recebimento de programas de transferência de renda por parte desses estudantes. A ação moralista apresenta-se ao mesmo tempo como reprodução de um posicionamento preconceituoso e defesa da classe docente diante de uma situação de impotência, qual seja, o acúmulo da função docente com a de “tutor” de crianças e adolescentes.

O Estado de bem-estar social, por vezes traduzido de forma equivocada como *welfare state*, não se estende para toda sociedade e sim para quem

trabalha. Como esta política está baseada em aumentar consideravelmente o nível de pessoas empregadas, mais trabalhadoras participam de cobertura social. Logo, “só por meio do trabalho assalariado ou rentável os trabalhadores adquirem *status* de cidadão e passam a ser merecedores dos direitos exclusivamente decorrentes dessa inserção laboral” (PEREIRA, 2016, p. 114).

Não importa o quanto se receba de programa estatal como o PBF, mas as condições socioeconômicas das pessoas são altamente proibitivas a ponto de não conseguirem frequentar a escola ou o posto de saúde por mais que se saiba que são pré-requisitos para o recebimento da bolsa, por exemplo. Foram tais condicionantes que reduziram consideravelmente a mortalidade infantil no país. Um problema facilmente notável é que, sendo efetivo ou temporário, docentes sentem-se desconfortáveis em se perceberem enquanto classe trabalhadora. Se, por um lado, o governo paga bolsas à população de baixa renda da Cidade Estrutural, por outro banca as mensalidades de docentes em faculdades particulares via FIES, PROUNI ou desoneração de impostos. Não faz sentido que docentes que perceberam valores maiores que o Bolsa Família, ainda que paguem com juros menores, reclamem de pessoas que vivem em situação de pobreza extrema por receberem auxílios que em geral são de 10% a 15% do salário mínimo.

Em um Estado de bem-estar social, por exemplo, que oferece gratuitamente aos(as) cidadãos(as) quase todos os serviços básicos – educação, assistência à saúde, seguro-desemprego, auxílio-moradia etc. –, uma baixa renda não implica necessariamente em uma vida sem confortos. Por outro lado, em um Estado que não garante os serviços acima mencionados, até uma renda relativamente elevada pode não ser suficiente para proteger as pessoas de riscos normalmente ligados à pobreza – um exemplo disso pode ser visto no sistema de assistência de saúde nos EUA: uma doença pode levar à falência até indivíduos da classe média, já que não há praticamente assistência pública gratuita. (REGO; PINZANI, 2015, p. 19).

Mesmo entre quem trabalha o capitalismo faz diferenciações e cria trabalhadores de segunda classe, como ocorre em relação aos direitos de professoras efetivas e temporárias. Há uma subprecarização, colocando professoras para brigarem entre si e dificultando processos de integração e construção de pautas coletivas de reivindicações para a toda a classe. O distanciamento das professoras enquanto classe, ou melhor, de classe em si à classe para si, é elemento que dificulta perceber problemas estruturais na política de educação e, destarte, de precarização da profissão.

No que tange a inserção do assistente social nas escolas, o PL n. 3688/2000, que dispõe sobre a inclusão de assistentes sociais e psicólogos no ambiente escolar, está em tramitação na Câmara dos Deputados, enfrentando resistência dos municípios que, responsáveis pelos ensinos fundamental e médio, afirmam não ter como financiar esta despesa. Como parte da solução, foi acordado que a verba para a contratação e pagamento destes profissionais virá não somente da educação, mas da saúde e assistência social. Contudo, o PL permanece sem encaminhamento para votação.

A respeito do financiamento da educação, fazendo uma analogia com os dias atuais, alguns municípios com baixa arrecadação só conseguem pagar servidores, dentre eles professoras, devido à colaboração do governo federal, com o repasse, dentre outras fontes, do FPM (Fundo de Participação dos Municípios) e a participação do governo estadual. Ambos os entes têm papéis bem definidos estabelecidos na Constituição, na LDB e aporte financeiro no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação). A questão salarial e de formação crítica ao corpo docente está na base da precarização docente no país.

O trabalho trouxe contribuições iniciais sobre a percepção da pobreza dos discentes da Cidade Estrutural por parte dos docentes após o fechamento do Lixão e na conjuntura de crise econômica do país. O moralismo como parte da ação docente ajuda a compreender distanciamentos na relação entre professoras e estudantes com claros desgastes para os lados ao fazer a escola um local de exclusão,

incompreensão, reprodução de padrões sociais pré-determinados de violência estudantil e professoral. É importante que haja intersetorialidade entre a educação e outros serviços como a saúde, segurança, cultura, esporte, lazer, dentre outros.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. **Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório**. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Legislação. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de Março de 1824**. Disponível em: <<https://goo.gl/Tzpi2K>>. Acesso em 13 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: <<https://goo.gl/7xots8>>. Acesso em 13 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de Julho de 1934**. Disponível em: <<https://goo.gl/7CPLG9>>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de Novembro de 1937**. Disponível em: <<https://goo.gl/hqGUdp>>. Acesso em 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de Setembro de 1946**. Disponível em: <<https://goo.gl/4H8USK>>. Acesso em 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <<https://goo.gl/ys6CqU>>. Acesso em 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <<https://goo.gl/i9Tv7Y>>. Acesso em 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Disponível em: <<https://goo.gl/S6YnuL>>. Acesso em 14 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.743 de 7 de Dezembro de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)**. Disponível em: <<https://goo.gl/UEUs5t>>. Acesso em: 16 out. 2018.



\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146 de 6 de Julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: <<https://goo.gl/VFHdh3>>. Acesso em: 21 out. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Legislação. Lei n. 4.601 de 14 de Julho de 2011 – DF Sem Miséria.** Disponível em <<https://goo.gl/b5ihXC>>. Acesso em 17 out. 2018.

HANDEFAS, Anita. Uma leitura crítica das pesquisas sobre a relação entre trabalho e educação. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 129-148, jan./jun. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/4kp7Fq>>. Acesso em: 15 set. 2018.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação pública básica.** 307 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas – São Paulo. 2000. Disponível em: <<https://goo.gl/c4zwZa>>. Acesso em: 15 set. 2018.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção social no capitalismo: críticas a teorias e ideologias conflitantes.** São Paulo: Cortez, 2016.

RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 57-88, abr. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/XuCzgt>>. Acesso em: 14 set. 2018.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Pobreza e cidadania. Módulo I.** Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2018.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 165-176, jul.dez/2008. Disponível em: <<https://goo.gl/LDr9dJ>>. Acesso em: 15 set. 2018.

## APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

Caro(a) professor(a).

Este questionário é parte da pesquisa “O impacto da pobreza na precarização do trabalho docente”, de autoria de Rafael Ayan Ferreira, RG n. 2.097.042 SSP/DF, Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). O trabalho é um dos desdobramentos da iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), curso de aperfeiçoamento realizado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em parceria com a SEEDF e Universidade de Brasília (UnB) do qual o autor foi professor tutor à distância. O objetivo do estudo é identificar a relação educação e pobreza nas formações inicial e continuada dos docentes, bem como as consequências desta relação para a precarização do trabalho docente.

As informações coletadas serão utilizadas de forma exclusiva para fins de pesquisa e outros trabalhos acadêmicos, inclusive em coautoria (grupos de pesquisa), garantindo seu anonimato e o da escola. Objetivando que os resultados do trabalho sejam confiáveis, o questionário deve ser respondido de forma individual, sem consulta à material impresso, digitalizado ou com a participação de colegas de trabalho. Vale lembrar que não é intuito da atividade avaliar indivíduos ou mesmo a escola.

O questionário é constituído de 3 partes, quais sejam: dados gerais do(a) respondente, dados sobre a formação inicial e continuada do(a) respondente e, finalizando, dados referentes à percepção do binômio pobreza-educação no fazer pedagógico.

Respondendo a pesquisa o(a) docente contribui de forma direta para levantamento de dados sobre impactos da pobreza na educação da Cidade Estrutural.

## Parte I – Dados profissionais do(a) respondente

**1. Idade:** \_\_\_\_ anos.

**2. Qual seu nível de escolarização?**

Normalista  Graduação  Especialização  Mestrado  Doutorado

**3. Tempo em que trabalha como docente na rede pública:** \_\_\_\_ anos.

**4. Tempo em que trabalha como docente da SEEDF na Cidade Estrutural:**

\_\_\_\_ anos.

**5. Vínculo com a SEEDF:**

Efetivo  Contrato Temporário

**6. Qual a natureza administrativa da instituição em que cursou a graduação:**

Privada  Federal e Pública  Estadual e Pública

**7. Onde estudou a graduação?** \_\_\_\_\_

## Parte II – Formação inicial e continuada

**8. Teve disciplina na graduação que estudou a relação entre pobreza e educação?**

Sim |  Não |  Prefiro não responder

**9. Teve palestra ou outro evento de curta duração, na graduação, que estudou a relação entre pobreza e educação?**

Sim |  Não |  Prefiro não responder

**10. Como profissional, participou de formação continuada pela EAPE que trabalhou a relação entre pobreza e educação?**

Sim |  Não |  Prefiro não responder

**11. Como profissional, participou de formação continuada em instituição privada que trabalhou a relação entre pobreza e educação?**

Sim |  Não |  Prefiro não responder

**12. Como profissional, participou de formação continuada na escola que trabalhou a relação entre pobreza e educação?**

Sim |  Não |  Prefiro não responder

**13. Como profissional, por iniciativa própria, procurou curso(s) ou palestra(s) voltada(s) à relação pobreza e educação?**

Sim |  Não |  Prefiro não responder

### Parte III – Pobreza e precarização do trabalho docente

**14. Consegue diferenciar pobreza de pobreza extrema?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**15. Considera que a pobreza interfere, de forma importante, no aprendizado dos estudantes em situação de pobreza?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**16. Considera que estudante que tem celular não pode reclamar de falta de material escolar?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**17. Considera que estudante que não tem uniforme escolar não pode participar de passeios extraclasse?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**18. Considera que estudante que não tem tênis ou chuteira não pode participar de competições esportivas dentro ou fora da escola?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**19. Considera que o fechamento do lixão da Cidade Estrutural em 20/01/2018 colaborou para o empobrecimento de famílias?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**20. Considera que o empobrecimento das famílias repercute negativamente no aprendizado dos estudantes?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**21. Considera que o Programa Bolsa Família colabora para o combate à precarização do trabalho docente?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**22. Considera que o DF Sem Miséria colabora para o combate à precarização do trabalho docente?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**23. Considera que o BPC (Benefício de Prestação Continuada) colabora para o combate à precarização do trabalho docente?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**24. Considera que a falta de profissional de Pedagogia na Sala de Recursos contribui para a precarização do trabalho docente?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**25. Considera que a falta de profissional de Psicologia na escola contribui para a precarização do trabalho docente?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**26. Considera que tem sido comum práticas assistencialistas, amadoras e beneficentes por parte de docentes, na tentativa de diminuir situações de violação de direitos e vulnerabilidade social de estudantes da escola?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**27. Considera que a falta de profissional de Serviço Social (Assistente Social) na escola contribui para a precarização do trabalho docente?**

Sim |  Não |  Não sei responder |  Prefiro não responder

**28. Numa escala de 1 a 8, em que 1 representa menor relação e 8 representa maior relação, identifique como cada questão abaixo está relacionada com dificuldade de aprendizado do(a) estudante:**

- Transtorno do(a) estudante
- Deficiência física do(a) estudante
- Pobreza dos estudantes
- Presença dos(as) pais ou responsáveis na escola
- Condições de trabalho docente
- Valorização dos profissionais da educação
- Formação Inicial (graduação)
- Formação Continuada (EAPE e outras)

**29. Comente o fato de estudantes de escolas particulares bem-conceituadas, diagnosticados com o(s) mesmo(s) transtorno(s) ou deficiência(s) que estudantes de escolas públicas, terem melhor desenvolvimento cognitivo do que estudantes de escolas públicas.**

**30. Caso queira fazer algum comentário, crítica ou sugestão à pesquisa, utilize o espaço abaixo:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---