

---

# TRAJETÓRIAS, TEMAS E PROBLEMAS DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADES SOCIAIS

---

JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE

JOÃO NUNES DA SILVA

JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE

(Organizadores)

---



JUCILEY SILVA EVANGELISTA FREIRE  
JOÃO NUNES DA SILVA  
JOSÉ CARLOS DA SILVEIRA FREIRE  
(Organizadores)

# **TRAJETÓRIAS, TEMAS E PROBLEMAS DAS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADES SOCIAIS**

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



**Educação, Pobreza e  
Desigualdade Social**



Núcleo de Estudo e Pesquisa em  
Educação, Desigualdade Social e  
Políticas Públicas - UFT  
**NEPED**



Palmas – TO  
2021

# Universidade Federal do Tocantins

## Editora da Universidade Federal do Tocantins - EDUFT

### Reitor

Luis Eduardo Bovolato

### Vice-reitor

Marcelo Leineker Costa

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

Jaasiel Nascimento Lima

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

Kherlley Caxias Batista Barbosa

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

Maria Santana Ferreira dos Santos

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

Vânia Maria de Araújo Passos

### Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

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

Raphael Sanzio Pimenta

### Conselho Editorial

#### Presidente

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

#### Membros do Conselho por Área

##### *Ciências Biológicas e da Saúde*

Eder Ahmad Charaf Eddine

Marcela Antunes Paschoal Popolin

Marcio dos Santos Teixeira Pinho

##### *Ciências Humanas, Letras e Artes*

Barbara Tavares dos Santos

George Leonardo Seabra Coelho

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Rosemeri Birk

Thiago Barbosa Soares

Willian Douglas Guilherme

##### *Ciências Sociais Aplicadas*

Roseli Bodnar

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques

##### *Engenharias, Ciências Exatas e da Terra*

Fernando Soares de Carvalho

Marcos André de Oliveira

Maria Cristina Bueno Coelho

##### *Interdisciplinar*

Ana Roseli Paes dos Santos

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Wilson Rogério dos Santos

**Criação, projeto gráfico e capa: Juciley Silva Evangelista Freire**

**Diagramação: Pigmento Gráfica**

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



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



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

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

---

T768 Trajetórias, temas e problemas das relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais [Recurso eletrônico] / Organizadores Juciley Silva Evangelista Freire, João Nunes da Silva, José Carlos da Silveira Freire; autores Audir Valdemar Garcia...[et al]. - Palmas, TO: EDUFT, 2021.  
252 p.; il.; color.; dados eletrônicos (pdf); (Coleção EPDS).

Acesso: <https://ww2.uft.edu.br/eduft>

Co-edição com Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – UFT (NEPED).

Inclui bibliografia.

Vários autores.

ISBN: 978-85-60487-89-9 (e-book).

1. Educação - Diversidade. 2. Educação - Desigualdades. 3. Política educacional. 4. Política social. 5. Pobreza e desigualdade social - Tocantins. I. Freire, Juciley Silva Evangelista. II. Silva, João Nunes da. III. Freire, José Carlos da Silveira. IV. Garcia, Audir Valdemar. V. Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas. VI. Série.

CDD 371.207

---

**Bibliotecário: Geraldo Santos da Costa**  
**CRB-2 / 1038**

Todos os Direitos Reservados – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

# APRESENTAÇÃO

A obra *Trajетórias, temas e problemas das relações: educação, pobreza e desigualdades sociais* — em formato de *E-book* — é fruto do trabalho acadêmico realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdades sociais e Políticas Públicas – NEPED da Universidade Federal do Tocantins – UFT, em âmbito da segunda fase do projeto da *Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) – Trajetórias Escolares, com apoio da Secadi/MEC* — desenvolvida entre os anos de 2018 e 2019 — com os recursos do FNDE. O livro compõe-se de textos que apresentam reflexões sobre o fenômeno educativo e suas relações com a pobreza e as desigualdades sociais, predominantes em várias partes e regiões do Brasil e, mais precisamente, no Estado do Tocantins.

O objetivo que permeou o processo investigativo dessa Coletânea, assim como a escolha dos artigos que a compõem, foi o desvendamento dos condicionantes sócio-históricos causados pela pobreza e pela desigualdade social frente às trajetórias escolares. A leitura atenta dos textos permite-nos entrever como a pobreza — em suas múltiplas determinações — afeta a qualidade dos processos de formação e aprendizagem desenvolvidos pela escola. Isso se deve, em parte, à estrutura social concentradora de riqueza e renda que condena a maioria da população a uma condição degradante de vida, expressa pela falta de acesso aos direitos sociais básicos; exemplos: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, etc.

Os textos desse *E-book* organizam-se em três partes, conforme a temática ou área em questão.

1. A primeira parte intitula-se: *Trajетórias escolares dos estudantes em situação de pobreza na educação pública do Tocantins: resultados de pesquisa*.
2. A segunda parte: *Temas e problemas das relações: educação, pobreza e desigualdades sociais na escola*; e
3. A terceira parte: *Diversidade, desigualdades e suas relações com a educação*.

Apresentamos os conteúdos temáticos dos estudos dispostos através de artigos e distribuídos dentre as suas devidas sessões aos leitores.

**Primeira parte:** *Trajетórias escolares de estudantes em situação de pobreza na educação pública do Tocantins: resultados de pesquisa* — Os textos integrantes desse segmento resultam da pesquisa realizada pelo NEPED durante a vigência do Projeto da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) — Trajetórias Escolares — convênio MEC/Secadi/FNDE, entre os anos de 2018–2019. Os artigos que

constituem a primeira parte são:

- *Trajetórias escolares e desigualdades socioeconômicas dos estudantes em situação de pobreza no Estado do Tocantins*, da autora – Prof.<sup>a</sup> Juciley Silva Evangelista Freire e do autor – Prof. José Carlos da Silveira Freire; que nos apresentam o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do Programa Bolsa Família e seus familiares no Estado do Tocantins;
- *Trajetórias escolares de estudantes tocantinenses: resultados, desafios e perspectivas*, do autor e Prof. João Nunes da Silva; que discute os resultados do rendimento escolar dos estudantes da educação básica do Tocantins; e
- *Reflexões sobre a trajetória da educação escolar indígena no Estado do Tocantins*, das autoras e Prof.<sup>as</sup>: Juciley Silva Evangelista Freire, Layanna Giordana Bernardo Lima e Diva Nunes Rezendes; traça a trajetória da política de educação escolar indígena no Estado do Tocantins, na década entre 2009–2019.

Os três textos propõem ao leitor uma reflexão crítica acerca do modo como as desigualdades sociais impostas por um modelo econômico e social excludente materializam-se na flagrante realidade dos estudantes tocantinenses em situação de pobreza e, também, as vivências desses escolares, de acordo com as consequências dessas desigualdades sociais. Se a realidade dos estudantes demonstra a gritante falta de recursos básicos à vida, também demonstram que faltam-lhes as condições necessárias para uma melhor qualidade de ensino que favoreçam a manutenção do aluno na escola e, por sua vez, o aprendizado fundamental para garantir a efetivação do exercício da plena cidadania.

**Segunda parte:** *Temas e problemas das relações: educação, pobreza e desigualdades sociais na escola* compõe-se por 5 artigos e traz elementos reflexivos sobre os problemas teórico-práticos inerentes à questão da pobreza e das desigualdades sociais, com foco na necessidade do debate dos temas pertinentes a essa relação.

- O primeiro artigo — *Pobreza e desigualdade social: a (in)visibilidade do debate na escola*, dos autores: Adir Valdemar Garcia, Jaime Hillesheim e da autora Tânia Regina Krüger — demonstra como a estrutura educacional manifesta-se tão perversa a ponto de tornar praticamente inexistente o debate na escola sobre pobreza e desigualdade social. Evidencia o problema conforme é tratado nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e no cotidiano das escolas da Região Sul do Brasil, mais precisamente do Estado de Santa Catarina.
- O segundo artigo — *Da exclusão ao fracasso escolar: desafios da criança pobre na escola*, da autora: Francisca Rodrigues Lopes; discute a exclusão e o fracasso escolar como um projeto para a manutenção das desigualdades e da pobreza.

- O terceiro artigo — *Os professores e suas práticas pedagógicas em contextos empobrecidos*, das autoras: Ana Carolina Pontes Costa e Cristiane Damiana dos Santos de Andrade — apresenta-nos algumas reflexões inerentes às concepções dos(as) professores(as) e suas práticas pedagógicas no contexto da pobreza e da desigualdade social dentro de uma escola na cidade de Corumbá-MS.
- O quarto artigo — *Escola, território e mecanismos de segregação: uma análise das (inter)relações entre dimensões educacionais e territoriais* é uma publicação do autor: André Luiz Régis de Oliveira — traz-nos uma importante análise sobre as interrelações entre as variáveis educacionais e de território no município do Rio de Janeiro, a partir dos dados da Prova Brasil 2013 e Censo Demográfico 2010.
- O quinto artigo — *Enfrentamento à pobreza: o Programa Bolsa Família e seus efeitos no desempenho escolar de alunos de uma escola pública no município de Fátima – TO*, das autoras: Rosiene Pereira da Costa Barros, Conceição Aparecida Siqueira da Cunha e Marlene Barros Sandes — analisa os efeitos do Programa Bolsa Família (PBF) no contexto escolar das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública estadual do município de Fátima – TO, mediante exame dos resultados dos estudantes beneficiários PBF nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

**Terceira parte: Diversidade, desigualdades e suas relações com a educação** são as coletâneas de estudos que se apresentam em cinco leituras.

- Primeiro artigo — *A questão social, cidadania e educação na realidade brasileira*, conta com a autora e Prof.ª Doracy Dias Aguiar de Carvalho e com o autor Prof. Roberto Francisco de Carvalho — A discussão problematiza conceitualmente essa relação no âmbito da sociedade capitalista e da luta de classes que engendram direitos de cidadania subjugados e limitados pelas contrarreformas neoliberais no Brasil.
- Segundo artigo — *Educação e envelhecimento humano: uma abordagem freireana*, dos autores(as): José Carlos da Silveira Freire, Neila Barbosa Osório e Ana Leticia Covre Odorizzi Marquezan — compreende uma reflexão teórico-conceitual sobre a exigência ético-política de se pensar a Educação do Idoso na perspectiva da autonomia e da formação do sujeito crítico, a partir da postulação de Paulo Freire.
- Terceiro artigo — *Alunos(as) indígenas: uma análise do baixo coeficiente de rendimento acadêmico na Universidade Federal do Tocantins*, das autoras: Jaquelliny Odete C. de O. Teixeira, Célia Maria Grandini Albiero e Marília de Fátima Marques Lopes Golfeto — identifica as prováveis causas do baixo coeficiente de rendimento dos(as) acadêmicos(as) indígenas da UFT e indica algumas alternativas de ação que propiciem melhoria no rendimento acadêmico desse segmento específico.

- Quarto artigo — *Índio come gente? Imagens sobre os povos indígenas em um livro didático*, da autora Juliete Predi Xerente e do autor Ladislau Ribeiro do Nascimento — refere-se à questão indígena e traz um intrigante título que investiga a representação dos povos indígenas no contexto da formação básica no livro didático da coleção História, Sociedade e Cidadania, aprovada no Programa Nacional do Livro Didático. A autora deste texto pertence ao povo Akwẽ-Xerente e reside numa aldeia situada às margens do Rio Tocantins, portanto, suas inquietações surgem de uma experiência pedagógica desenvolvida em uma escola municipal localizada fora da aldeia, em cidade vizinha.
- Quinto artigo — *O processo de tombamento das escolas rurais no município de Canaã dos Carajás-Pará no período de 2007 a 2016*, dos autores: Valder Almeida Nogueira e Ritianne de Fátima Silva de Oliveira — denuncia as desativações e extinções das escolas rurais-municipais; assim, visa ao conhecimento do processo de tombamento dessas escolas, identificando àquelas que foram desativadas e extintas, causas e consequências dessas extinções dentre as escolas situadas em contextos empobrecidos da região Norte do país.

Os textos integrantes dessa coletânea foram produzidos pelos(as) pesquisadores(as) diante do claro compromisso com o desvelamento das diversas formas de opressão e iniquidades; portanto, eles(as) convidam-nos à reflexão e ao debate das trajetórias, dos temas e dos problemas que os fenômenos da pobreza e das desigualdades sociais colocam à prática social da educação em todos os seus níveis e modalidades.

Boas leituras!

Os organizadores.

# SUMÁRIO

## PARTE I

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO TOCANTINS: RESULTADOS DE PESQUISA .11

TRAJETÓRIAS ESCOLARES E DESIGUALDADES SOCIOECONOMICAS DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA NO ESTADO DO TOCANTINS .....12

*Juciley Silva Evangelista Freire*

*José Carlos da Silveira Freire*

TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES TOCANTINENSES: RESULTADOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS .....40

*João Nunes da Silva*

REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS .....54

*Juciley Silva Evangelista Freire*

*Layanna Giordana Bernardo Lima*

*Diva Nunes Rezendes*

## PARTE II

TEMAS E PROBLEMAS DAS RELAÇÕES: EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA..... 83

POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL:  
A (IN)VISIBILIDADE DO DEBATE NA ESCOLA.....84

*Adir Valdemar Garcia*

*Jaime Hillesheim*

*Tânia Regina Krüger*

DA EXCLUSÃO AO FRACASSO ESCOLAR:  
DESAFIOS DA CRIANÇA POBRE NA ESCOLA.....103

*Francisca Rodrigues Lopes*

OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS: ALGUMAS REFLEXÕES..... 115

*Ana Carolina Pontes Costa*

*Cristiane Damiana dos Santos de Andrade*

ESCOLA, TERRITÓRIO E MECANISMOS DE SEGREGAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS (INTER)RELAÇÕES ENTRE DIMENSÕES EDUCACIONAIS E TERRITORIAIS .....129

*André Luiz Regis de Oliveira*

ENFRENTAMENTO À POBREZA: O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E SEUS EFEITOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FÁTIMA-TO.....	147
<i>Rosiene Pereira da Costa Barros</i>	
<i>Conceição Aparecida Siqueira da Cunha</i>	
<i>Marlene Barros Sandes</i>	

### PARTE III

DIVERSIDADE, DESIGUALDADES E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO .....	160
---	-----

QUESTÃO SOCIAL, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA.....	161
<i>Doracy Dias Aguiar de Carvalho</i>	
<i>Roberto Francisco de Carvalho</i>	

EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO HUMANO: UMA ABORDAGEM FREIRIANA.....	183
<i>José Carlos da Silveira Freire</i>	
<i>Neila Barbosa Osório</i>	
<i>Ana Letícia Covre Odorizzi Marquezan</i>	

ALUNOS(AS) INDÍGENAS: UMA ANÁLISE SOBRE O BAIXO COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS.....	195
<i>Jaquelliny Odete C. de O. Teixeira</i>	
<i>Célia Maria Grandini Albiero</i>	
<i>Marília de Fátima Marques Lopes Golfeto</i>	

“ÍNDIO COME GENTE?”: IMAGENS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS EM UM LIVRO DIDÁTICO .....	217
<i>Juliete Predi Xerente</i>	
<i>Ladislau Ribeiro do Nascimento</i>	

O PROCESSO DE TOMBAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE CANAÃ DOS CARAJÁS-PA NO PERÍODO ENTRE 2007 E 2016 .....	230
<i>Valder Almeida Nogueira</i>	
<i>Ritianne de Fátima Silva de Oliveira</i>	

AUTORES E AUTORAS .....	248
-------------------------	-----

OS ORGANIZADORES .....	252
------------------------	-----

## **PARTE I**

# **TRAJETÓRIAS ESCOLARES DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO ESTADO DO TOCANTINS: RESULTADOS DE PESQUISA**

# TRAJETÓRIAS ESCOLARES E DESIGUALDADES SOCIOECONOMICAS DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE POBREZA NO ESTADO DO TOCANTINS

Juciley Silva Evangelista Freire<sup>1</sup>

José Carlos da Silveira Freire<sup>2</sup>

## Introdução

Em pesquisa realizada entre os anos de 2016 e 2018 pelo *Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED*, da Universidade Federal do Tocantins (UFT)<sup>3</sup>, sobre quem são os estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza e como são pensados dentro das políticas educacionais de alguns municípios do Estado do Tocantins, observou-se que os sujeitos a quem se direcionam as políticas de combate às desigualdades sociais e educacionais, considerados pobres ou extremamente pobres, são os: Beneficiários de Programas de Transferência de Renda, por exemplo: PBF e BPC<sup>4</sup>; Indígenas; Quilombolas; do Campo; Itinerantes e Portadores de deficiências.

Segundo o Relatório da Pesquisa,

Os sujeitos revelados pela investigação foram categorizados por grupos sociais: os alunos do campo, indígenas, quilombolas e itinerantes; os alunos com deficiências; e os alunos/populações em situação de vulnerabilidade social ou beneficiários de programas de transferência de renda. Esses três grupos se interpenetram na qualidade de beneficiários dos programas de transferência de renda ou de residentes no campo, onde historicamente uma parcela significativa da população encontra-se alijada do acesso aos bens materiais e culturais. (FREIRE *et al.*, 2018, p. 110)

Os resultados da pesquisa que foi realizada através da análise dos Planos Municipais de Educação (PME) de Palmas, Araguaína, Peixe e Campos Lindos — considerados eixos estruturadores das políticas educacionais desses municípios — revelaram que todos os sujeitos citados como pobres e extremamente pobres

1 Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED/UFT. Pesquisadora do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade social da UFT 2016-2018 e 2018-2019. E-mail: jucy@uft.edu.br

2 Professor da Universidade Federal do Tocantins/Campus de Palmas. Doutor em educação e pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED/UFT. E-mail: cfreire@uft.edu.br

3 Essa pesquisa contou com financiamento do Programa Educação, Pobreza e Desigualdade Social do MEC/Secadi e do FNDE.

4 O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um programa do governo federal que garante benefício no valor de um salário mínimo mensal a pessoas com deficiência ou idosos de 65 anos ou mais de baixa renda. (fonte: <https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/>)

são reconhecidos como populações portadoras do direito à educação, a quem se direcionam as metas e as estratégias para o combate à desigualdade educacional que permeia as vidas dos alunos inseridos neste contexto:

Esse reconhecimento é importante para o enfrentamento dos diversos tipos de desigualdades, de classe, étnico-raciais, de gênero, entre outras. Seu reconhecimento como sujeitos de direitos impõe ao Estado o desenvolvimento de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das históricas desigualdades e formas de exclusão a que são submetidos em todas as regiões do país, e em maior proporção nas regiões norte e nordeste. (FREIRE *et al.*, 2018, p. 111)

Observou-se que as propostas das ações dos PME, para o decênio 2014–2024, direcionadas a esses sujeitos possuem um sentido de reparação das situações de “marginalização e exclusão de parcelas significativas da população tocantinense que vivenciam a situação de pobreza, independente de sua origem étnica, cultural ou racial”. Contudo, no Estado do Tocantins, há que se registrar “que estes sujeitos pobres carregam também as marcas das identidades sociais, culturais e raciais” (FREIRE *et al.*, 2018, p. 111).

Esses sujeitos, portanto, são pensados como aqueles a quem o estado deve uma reparação histórica, propondo políticas focalizadas nos diversos tipos de necessidades educacionais observadas na realidade vivenciada por eles. (Idem, *Ibidem*)

O reconhecimento e a proposição das ações, caso não tenham se efetivado concretamente por meio das políticas públicas, não serão suficientes para instaurar uma realidade de inclusão aos sujeitos e reparar-lhes as históricas desigualdades sociais e educacionais. É necessária uma averiguação diante dessas políticas para chegar-se à certeza de que estão se efetivando e, também, quais são os seus resultados. No Estado do Tocantins não temos ainda estudos realizados e voltados ao conhecimento do problema da relação dos resultados do processo educacional com a trajetória escolar dos alunos pobres.

Segundo Zago (2006)

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. (p. 228)

Duarte (2011) aponta que alguns estudos revelam-nos uma forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série, dificuldades para a permanência na escola e não acesso aos níveis mais elevados de ensino. Segundo a autora, “os indicadores de fracasso escolar e baixa escolaridade nos dirigem, quase sempre, aos mesmos lugares dos indicadores de vulnerabilidade social e pobreza” (p. 1).

Dados do Censo Educacional ocorrido no Brasil em 2010 revelaram que — dentre a população de 6 a 14 anos, mais de 97% estava matriculada nas escolas. Desses escolares, 43,9 milhões (85,4%) frequentavam a escola pública e, apenas, 7,5 milhões (14,6%) alocavam-se nas escolas particulares. Os percursos escolares desses estudantes, no entanto, são marcadamente “diferenciados por raça/etnia, gênero e classe social” (DUARTE, 2013, p. 67).

Os estudos realizados nacionalmente sobre as trajetórias escolares dos estudantes das camadas populares têm sido aportados na Sociologia da Educação, fundamentando-se em trabalhos de Bourdieu e Lahire, com enfoque nos percursos escolares de alunos e suas relações com as condições sociais e econômicas desfavoráveis (ZAGO, 2006; MASSI, MUZZETI e SUFICIER, 2017), caracterizando-se pelo fracasso escolar e sua curta duração. A tendência mais recente, contudo, são os estudos sobre as trajetórias escolares exitosas e prolongadas dos alunos em condições de pobreza (NOGUEIRA, 2003; NOGUEIRA, ROMANELLI E ZAGO, 2003; PORTES, 1993; VIANNA, 2000), apreendendo-se os fatores culturais ou familiares que possibilitam alongamento e sucesso de sua escolarização até o ensino superior em meio às adversidades socioeconômicas e culturais da família.

Oliveira (2017), voltado ao estudo de revisão bibliográfica sobre a permanência escolar, no período entre 2004 e 2013, em periódicos, teses, dissertações e trabalhos publicados em eventos científicos, demonstra que a produção acadêmica sobre o tema é ainda relativamente pequena, sobretudo quando se refere ao Ensino Fundamental. A maioria dos estudos concentra-se no ensino superior. Dentre os trabalhos analisados, a autora cita àqueles relativos ao acesso escolar voltado aos grupos específicos: estudantes negros, estudantes com liberdade assistida (ou aqueles que cumprem medidas socioeducativas privativas de liberdade) e estudantes com deficiência. Todavia, não foram citados estudos sobre a escolarização de indígenas, quilombolas e populações itinerantes, grupos destacadamente excluídos e com difícil acesso e permanência à escola.

Considerando-se a estreita relação entre a pobreza e as dificuldades de acesso, permanência e conclusão na educação escolar das crianças e dos jovens em situação de pobreza, os programas de transferência condicionada de renda têm sido utilizados como anteparos para, entre outras coisas, refrear a exclusão escolar, em nível nacional. Nesse sentido, convém ressaltar que

A pobreza deve ser considerada a partir de uma perspectiva não somente econômica, que considera exclusivamente a falta de renda ou sua insuficiência. Existem aspectos da pobreza que podemos chamar de éticos, concernentes ao autorespeito, às *capabilities* e à autonomização. Todavia, o aspecto econômico ligado à presença de uma renda regular permanece uma condição imprescindível para a saída da miséria, inclusive nos seus aspectos éticos. (REGO; PINZANI, 2014, p.160)

O recebimento do auxílio que é pago pelo Programa Bolsa Família (PBF) condiciona-se, além do acompanhamento da saúde infantil, à matrícula e à frequência escolar da criança ou do jovem cuja família enquadra-se no critério de renda estabelecido, ou seja, “famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, caracterizadas pela renda familiar mensal *per capita* de até R\$ 178,00 (cento e setenta e oito reais) e R\$ 89,00 (oitenta e nove reais), respectivamente” desde que tenham em sua composição crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos. (BRASIL, 2018a)

Para recebimento do benefício do PBF, as famílias devem manter as crianças e os jovens frequentando regularmente a escola. Segundo a Secretaria Especial do Desenvolvimento Social do Ministério da Cidadania, em 2018, no bimestre de outubro e novembro, entre os 14 milhões de beneficiários em idade escolar, 13,1 milhões, ou seja, 93,8%, contaram com suas frequências acompanhadas pela rede de profissionais nos estados e municípios que realizam esse trabalho, frente as 140 mil escolas em todo o país. Destes, “12,5 milhões (94,95%) cumpriram os patamares exigidos”, quais sejam a frequência de, “pelo menos, 85% para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, e de 75% para jovens de 16 e 17 anos”. (BRASIL, 2019)

Dados dessa mesma fonte demonstraram que, no Estado do Tocantins, de acordo com o mesmo período, foram estimados 140.698 alunos beneficiários do Programa Bolsa Família. Destes, 133.545, ou seja, 94,92% receberam acompanhamentos de suas frequências à escola, e os que cumpriram integralmente a condicionalidade corresponderam a 97,49%, ou seja, 130.199 alunos. Essa média caracteriza-se acima da média nacional, mas, abaixo do percentual de 97,52% da região Norte, conforme se pode ver na tabela abaixo:

**Tabela 1 – Acompanhamento da Educação dos Alunos Beneficiários do Programa Bolsa Família, Tocantins – Outubro e Novembro de 2018.**

UF	Total de Alunos Beneficiários	Alunos acompanhados*		Cumpriram condicionalidade**	
		Quant.	%	Quant.	%
Brasil	14.043.116	13.172.487	93,80	12.507.566	94,95
Norte	2.261.670	2.097.123	92,72	2.045.014	97,52
Tocantins	140.698	133.545	94,92	130.199	97,49

Fonte: Elaboração dos autores(as) a partir dos dados disponibilizados na página da Secretaria do Desenvolvimento Social do Ministério da Cidadania (BRASIL, 2019).

Notas:

\* Quantidade de alunos que tiveram informações de frequência cadastradas no Sistema Presença.

\*\* Quantidade de alunos que cumpriram frequência entre os que tiveram informações cadastradas no Sistema Presença.

Esses dados revelaram que os estudantes pobres e extremamente pobres estão tendo acesso à escola básica, sobretudo no Ensino Fundamental, no Brasil e no Estado do Tocantins; contudo, encobrem-se, ainda, quais são as condições desse acesso, da sua permanência, da conclusão regular dos estudos e das condições sociais, econômicas e culturais que permeiam as vidas destes estudantes.

A pesquisa proposta no âmbito do projeto da segunda fase da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social buscou conhecer essa problemática do acesso e da permanência dos alunos que vivenciam a situação de pobreza ou extrema pobreza, caracterizados como aqueles beneficiários do Programa Bolsa Família no Estado do Tocantins. Algumas questões que se apresentam ao refletirmos sobre essa problemática dizem respeito às seguintes indagações: Qual é o perfil socioeconômico e cultural/educacional desses estudantes e dos seus familiares? O que apontam os dados da educação pública do Estado do Tocantins sobre o acesso à escola por parte dos estudantes pobres?

O presente texto debruça-se sobre esta primeira questão e tem por objetivo conhecer o perfil social, econômico e educacional/cultural dos estudantes, e seus familiares, que vivenciam a situação de pobreza e pobreza extrema no Estado do Tocantins. De modo específico buscaremos: discutir os fundamentos teóricos da relação entre desigualdades sociais e educacionais; apreender as condições socioeconômicas dos estudantes das escolas públicas do Tocantins; e, identificar o perfil social, étnico-racial, etário, de gênero e educacional das famílias tocantinenses pobres e extremamente pobres.

Para o alcance destes objetivos, os procedimentos metodológicos realizados foram pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, quantitativa e descritiva, a partir de buscas realizadas em livros e artigos, e bases de dados oficiais. Na busca pelos fundamentos da relação entre educação e desigualdades sociais, a pesquisa bibliográfica levou-nos às sínteses explicativas propostas pela sociologia educacional de abordagem reprodutivista (BOURDIEU;PASSERON, 2013; BOURDIEU, 1998; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002; TIBALLI, 2016), contraditada pela abordagem crítica (SAVIANI, 1999; 2013; FRIGOTTO, 2010; MÉSZAROS, 2008).

Para conhecermos a trajetória escolar dos estudantes em situação de pobreza do Estado do Tocantins, recorreremos aos dados oficiais disponibilizados em bases do governo federal, a exemplo do Censo Escolar e o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas de educação básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2015b). Para traçar o perfil socioeconômico e cultural das famílias pobres e extremamente pobres no Tocantins, realizamos coleta nas bases de dados do governo federal, por

meio do Ministério da Cidadania, que disponibiliza o Relatório sobre Bolsa Família e os dados do Cadastro Único, bem como dados disponibilizados pelo Inepdata – Painel Educacional Estadual – Tocantins. (BRASIL, 2019b).

Os dados disponíveis nestas bases não se encontram agregados, portanto, realizou-se um trabalho de recolhimento destes dados, síntese, análise e inferências acerca de suas implicações para os objetivos desta pesquisa. A investigação realizada seguiu o método quali-quantitativo, que segundo Minayo e Sanches (1993, p. 247):

do ponto de vista metodológico, não há contradição, assim como não há continuidade, entre investigação quantitativa e qualitativa. Ambas são de natureza diferente. A primeira atua em níveis da realidade, onde os dados se apresentam aos sentidos (...) A segunda trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. A primeira tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. Deve ser utilizada para abarcar, do ponto de vista social, grandes aglomerados de dados, de conjuntos demográficos, por exemplo, classificando-os e tornando os inteligíveis através de variáveis. A segunda adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente.

Apresentamos, destarte, a primeira parte da discussão realizada no relatório da pesquisa sobre a trajetória escolar dos alunos em situação de pobreza, contemplando uma discussão teórica sobre as relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais, que problematizam os pressupostos que fundamentam as relações entre desigualdades sociais e educacionais frente às teorias reprodutivistas e às teorias críticas. Num segundo momento, discutem-se as relações entre as trajetórias escolares e as desigualdades socioeconômicas, apontando-se para o perfil dos estudantes e dos seus familiares beneficiários do Programa Bolsa Família no Estado do Tocantins.

### **Condições socioeconômicas e trajetórias escolares: explicações teóricas sobre desigualdades sociais e educacionais**

Parte do debate acerca das relações: educação, pobreza e desigualdade social têm se debruçado, atualmente, sobre as trajetórias escolares dos alunos pobres, sobretudo, para refletir sobre as condições de acesso e permanência desses alunos na escola, suas dificuldades reais e suas potencialidades para concluírem os estudos.

A sociedade moderna capitalista tem, nas desigualdades — especialmente, econômica e social — um dos seus pilares estruturais de sustentação, conforme alerta Mézáros: “a *desigualdade estruturalmente imposta* é a característica definidora mais importante do sistema do capital, sem a qual não poderia funcionar nem um só

dia” (2009, p.112, grifos do autor); e, ao longo do último século, demonstra uma visão otimista de que isto se trataria apenas de um desvio, um defeito de organização e de planejamento das instituições modernas que tem sido corroborado até mesmo pelas ciências humanas e sociais.

A Sociologia da Educação<sup>5</sup>, adotando essa visão otimista, afirma a função da educação escolar, conforme instrumento de superação, das falhas do capitalismo e das suas consequências na vida dos indivíduos, ao postular que a escolarização tem papel decisivo na superação do atraso econômico e na construção de uma sociedade justa e democrática, através da igualdade de oportunidade no acesso à educação e aos postos de trabalho, via aquisição de diplomas escolares. Essa visão funcionalista<sup>6</sup> imperou até metade do século XX, em quase todos os países capitalistas avançados. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Esta concepção meritocrática da igualdade de oportunidades foi reforçada no período imediato ao segundo pós-guerra, com o desígnio de a escola proporcionar a identificação dos talentos necessários à reconstrução e à expansão econômica. Esta procura da “reserva de talentos”, acompanhada das teorias do capital humano, que atingiram o seu expoente máximo também neste período, veio reforçar a ideia do papel redentor que a escola podia ter na mudança societal. (SEABRA, 2009, p. 76)

A crise dessa concepção, nos anos 1960, desembocou no surgimento das perspectivas questionadoras desse caráter redentor e do poder de mobilidade social promovido pela escola. Colaboraram para isso, tanto a massificação do ensino quanto a conseqüente desvalorização dos diplomas escolares, que aos poucos minou a confiança na ideologia da “igualdade de oportunidades”. Podemos citar os debates ocorridos na Europa e que tiveram grande repercussão na academia e no planejamento das políticas públicas em vários países da América Latina, por exemplo, os estudos sobre a dimensão reprodutora da escola frente às desigualdades sociais, econômicas e culturais (ALTHUSSER, 1973; BAUDELOT e ESTABELET, 1971; e BOURDIEU e PASSERON, 2013).

5 Segundo Tomaz Tadeu da Silva (1990) o grande tema da “Sociologia da Educação é o dos mecanismos pelos quais a Educação, ou mais concretamente, a escola, contribui para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes. Este é o tema unificador desta tradição teórica e empírica, o fio de ligação entre estudos que, de resto, podem se mostrar bastante divergentes. Seria mesmo em torno deste tema que se poderia tentar uma definição da Sociologia da Educação hoje. Mas o que é mais importante é que os estudos que marcaram e delimitaram o campo da Sociologia da Educação nos últimos 20 anos centram-se em torno dessa problemática: o Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado de Althusser (1970), o Schooling in Capitalist America de Bowles e Gintis (1976), a Reprodução de Bourdieu e Passeron (1970), o L'École Capitaliste en France de Baudelot e Establet (1971), e o Knowledge and Control de Michael Young (1971), muitas vezes englobados sob o título, impróprio e depreciativo, de reprodutivistas.” (p.4-5)

6 “A sociologia da ordem identificava-se ao estrutural-funcionalismo de Talcott Parsons, seu representante máximo, e a ela associava-se o funcionalismo de Robert Merton e seus seguidores. Em princípio essa corrente de pensamento teria uma concepção holística na qual a sociedade seria constituída por partes, cada uma com funções específicas no intuito de promover a estabilidade do sistema social. Sua contra-cara seria um pensamento voltado para o entendimento dos conflitos, ou seja, os mecanismos que colocavam em xeque essa mesma estabilidade.” (ORTIZ, 2013, p. 86)

Bourdieu e Passeron (2013), citando caso análogo, elaboraram uma nova interpretação sociológica do papel da escola e da educação no contexto da sociedade capitalista. A teoria desses autores, alicerçada na forte evidência empírica e em pesquisas realizadas em vários países, afirma enfaticamente que há um entrelaçamento entre o desempenho escolar e a origem social dos estudantes, desmistificando as promessas da escola em ascender socialmente os indivíduos que nela ingressarem e virem a adquirir um diploma. Os autores afirmam que a escola é um instrumento de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e manutenção dos privilégios das classes mais favorecidas econômica e culturalmente. Segundo Tiballi (2016)

Os estudos de Bourdieu e Passeron foram os que mais diretamente contribuíram para elucidar os equívocos da ideia do *déficit cultural*. Reconhecendo que a cultura transmitida pela escola é uma cultura de classe, que favorece os favorecidos, os autores defenderam a tese de que existem *diferenças culturais*, diferenças de *capital cultural* e de *ethos cultural* em uma mesma sociedade. Nas sociedades capitalistas a escola transmite a cultura dominante, estando o ambiente cultural da criança mais ou menos próximo dessa cultura. Ao tratar a todos de maneira igual, a escola favorece a aprendizagem daqueles que vivem o *ethos cultural* por ela veiculado, segregando e marginalizando os que apresentam características culturais diferentes. (p.118, grifos da autora)

Para Bourdieu, em que pese o reconhecimento do caráter social das atitudes, valores e comportamentos individuais, é a herança cultural familiar que determina a posição social dos indivíduos. A ação individual é conduzida pelo conjunto de disposições já incorporadas e transmitidas na forma de *habitus*<sup>7</sup>, como herança do ambiente social e familiar. A bagagem social herdada na forma de capital econômico e social é o fator que vai dar acesso ao capital cultural institucionalizado, na forma de títulos escolares e cultura geral. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002)

Segundo Bourdieu (1998), o capital cultural é o que tem maior impacto na trajetória escolar dos indivíduos, pois, conforme o autor:

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (BOURDIEU, 1998, p. 41-42)

7 Segundo Ortiz, em Bourdieu "o *habitus* é um mecanismo que atua de maneira imperceptível, não se trata de um comportamento no qual o indivíduo escolhe essa ou aquela direção em função da existência de determinados valores" (2013, p.88)

Nesse sistema teórico, o capital econômico tem importância à medida que permite o acesso e a fruição a outros bens culturais que podem ser comprados no mercado, por exemplo: boas escolas privadas, viagens de estudo, cursos de línguas, visitas a museus e galerias de arte, etc.; contudo, a própria escolha dessas oportunidades depende do capital cultural familiar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). A escola, portanto, “produz e reproduz a divisão social de classes, impondo – sob a forma de *violência simbólica* – um padrão cultural legítimo, e eliminando qualquer outra forma de expressão cultural” (TIBALLI, 2016, p.118).

Uma importante constatação das ideias de Bourdieu e Passeron foi essa estreita relação existente entre estrutura social e econômica e o aparato ideológico do Estado, sobretudo da Educação, que negou a aparente autonomia e neutralidade da escola em relação à manutenção da divisão de classes na sociedade capitalista. Segundo Saviani:

Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirma que a educação é um ato político. (SAVIANI, 2013, p. 26)

Esse caráter relacional entre educação e sociedade foi tomado por vários estudiosos tentando explicar seus fundamentos sócio-históricos e pedagógicos, bem como, suas características e funções sociais. Saviani (1999) categoriza essas teorias educacionais em relação às respostas dadas ao problema da “marginalidade”<sup>8</sup>, referentes “ao fenômeno da escolarização” (p. 15), classificando-as em três grandes correntes: a) as teorias não-críticas — que postulam a autonomia e neutralidade da educação escolar frente à sociedade e aos problemas das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais, bem como, à crença do poder da escola para corrigir esses problemas; b) as teorias crítico-reprodutivistas — que compreendem a educação em intrínseca articulação com a sociedade, reprodutora das relações sociais capitalistas e de seus valores, portanto, das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais; e c) as teorias críticas — que compreendem a dialeticidade das relações entre educação e sociedade, dentre as quais, a educação tem papel importante e determinado historicamente, numa formação humana comprometida com a transformação social.

---

8 O termo marginalidade advém dos estudos realizados nas décadas de 1960 a 1980 sobre os mecanismos de marginalização que “produziram excelentes trabalhos de reconstrução histórica e de análise teórica sobre a produção e reprodução da pobreza” (REGO; PINZANI, 2014, p.21).

A perspectiva crítica da educação não a autonomiza e nem a subordina aos determinantes econômicos, políticos e culturais da sociedade capitalista, mas a concebe como determinada e influente destes determinantes. Segundo Frigotto

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe. (2010, p. 27)

Nessa compreensão, a educação é um direito a ser garantido para a emancipação individual e coletiva a partir dos interesses da classe social. Nesse sentido, é possível que a escola não apenas transmita conhecimentos e reproduza os valores inerentes à sociedade capitalista, mas, também, atue na produção e reprodução de novos (e emancipadores) conhecimentos e valores sociais, formando sujeitos do processo histórico em constante mudança. O que está em jogo, portanto, não é o fato de a escola reproduzir conhecimentos e valores sociais, mas, sim, quais são os valores e os conhecimentos produzidos e reproduzidos, e diante de quais finalidades.

Conforme Mézáros (2008, p. 260):

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente.

Não se nega, portanto, o papel reprodutor das relações sociais capitalistas que a escola detém, mas, afirma-se seu caráter contraditório e dialético. Assim, o questionamento a essa escola seria: Quais são os resultados que a escola, ou a garantia do direito à educação formal, das classes sociais empobrecidas da sociedade do capital tem conseguido com a inserção de alunos pobres em suas redes de ensino? Qual têm sido as trajetórias escolares dessas crianças e desses jovens empobrecidos que adentram a escola pública?

## **Trajетórias escolares e desigualdades socioeconômicas: o que apontam os dados da educação pública do Estado do Tocantins**

Para conhecermos o perfil socioeconômico dos estudantes tocantinenses, utilizamos o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas de educação básica estabelecido pelo Inep, que tem como fonte “os dados dos questionários contextuais

dos estudantes, fornecidos pelos Microdados<sup>9</sup> disponibilizados pelo Inep, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referentes ao ano de 2015.” (INEP, 2015a, p.5) Utilizaram-se os dados de educação dos pais, assim como a renda familiar, declarados pelos estudantes. Segundo o Inep

o nível socioeconômico é considerado um constructo latente, que sintetiza de maneira unidimensional informações sobre a escolaridade dos pais e sobre a renda familiar, e o Inse objetiva contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, ao caracterizar, de modo geral, o padrão de vida de seu público, relacionados à respectiva posição na hierarquia social. (2015a, p.5)

Um dos objetivos do Inse, segundo o Inep (2015a, p. 1) é o “de contextualizar os resultados obtidos pelos estabelecimentos de ensino, nas diferentes avaliações e exames realizados pelo Inep”. Esse indicador é representado por uma escala de seis grupos referentes aos níveis do padrão de vida dos estudantes, elaborado a partir dos questionários contextuais respondidos pelos estudantes ao realizarem o Saeb<sup>10</sup> e o Enem em 2015. Estes grupos vão do 1, ou seja — o nível mais baixo da escala, que indica que as famílias dos alunos possuem apenas os bens básicos, pais sem renda mensal e analfabetos — ao grupo 6, o nível mais alto da escala, que indica um alto padrão de vida, com acesso aos diversos bens materiais, à contratação de serviços, à renda familiar mensal acima de 20 salários mínimos e à escolaridade dos pais de nível superior (INEP, 2015a). Os níveis intermediários vão crescendo conforme crescem o acesso a bens, à renda da família e a escolaridade dos pais.

O Estado do Tocantins tem 139 municípios e, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins – Seduc/TO, possui um total de 402.681 alunos matriculados somente na Educação Básica em todas as redes de ensino: estadual, federal, municipal e privada. A tabela 2, abaixo, sintetiza o total de escolas e de matrículas por dependência administrativa, e a tabela 3 apresenta o total de matrículas por níveis e etapas de escolaridade:

9 De acordo com o Inep a opção pelos Microdados deveu-se “tanto por fornecerem informações com o menor nível de agregação, cuja unidade mínima é o indivíduo, quanto porque essas bases incluem um amplo espectro de escolas públicas e privadas. Além disso, estão disponíveis para download no site do Inep e tornam os cálculos replicáveis” (2015a, p.5).

10 De acordo a Nota Técnica do Inep sobre o Inse, “em 2015, os testes censitários foram aplicados aos estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental regular, das escolas públicas, urbanas e rurais, que tinham 20 ou mais alunos matriculados na série avaliada” (2015a, p.5).

**Tabela 2 – Número total de escolas e de matrículas por dependência administrativa no ano de 2018, no Estado do Tocantins.**

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE MATRÍCULAS
ESTADUAL	521	157.973
FEDERAL	11	5.252
MUNICIPAL	949	196.407
PRIVADA	174	43.049
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>1.655</b>	<b>402.681</b>

Fonte: SEDUC/TO, Gerência de Dados e Estatísticas – 2018.

As escolas pertencentes às redes municipal e estadual em Tocantins atendem o maior número de alunos, respectivamente: 196.407 e 157.973; nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A rede federal tem a menor quantidade de matrículas e de escolas no estado, atendendo prioritariamente no Ensino Médio integrado, educação profissional e EJA profissionalizante. A rede privada, contudo, tem uma participação também expressiva no número de matrículas: 43.049; sobretudo no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Concernente à Educação Infantil destaca-se o atendimento, ainda incipiente, por parte do poder público municipal, responsável pela oferta deste nível de ensino, no tocante à criação de vagas em Creches, contando apenas 23.616 crianças pequenas, de 0 a 3 anos, matriculadas, conforme observamos na tabela 3:

**Tabela 3 – Matrículas totais da Educação Básica no Estado do Tocantins, por dependência administrativa, no ano de 2018.**

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	EDUCAÇÃO INFANTIL*	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ENSINO FUNDAMENTAL **	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO***	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EJA***
ESTADUAL	172	112	60	87.978	14.438	73.540	56.556	2.317	13.065
FEDERAL	--	--	--	--	--	--	3.041	5.252	216
MUNICIPAL	55.806	20.247	35.559	136.470	107.481	28.989	--	--	4.131
PRIVADA	9.208	3.257	5.951	21.735	14.047	7.688	3.787	7.914	531
<b>Total Geral</b>	<b>65.186</b>	<b>23.616</b>	<b>41.570</b>	<b>246.183</b>	<b>135.966</b>	<b>110.217</b>	<b>63.384</b>	<b>15.483</b>	<b>17.943</b>

Fonte: SEDUC/TO, Gerência de Dados e Estatísticas, 2018.

Notas:

\***Educação Infantil:** inclui as matrículas regulares e da educação especial.

\*\* **Ensino Fundamental:** considera as matrículas regulares e da educação especial.

\*\*\* **Ensino Médio:** considera as matrículas do Ensino Médio propedêutico, integrado e normal/magistério.

\*\*\***EJA:** considera o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a EJA profissionalizante (Fundamental FIC Integrado, Médio FIC Integrado e Médio Técnico Integrado).

■ Referindo-se às condições socioeconômicas dos alunos da Educação Básica, do Ensino Fundamental e Médio, o Inep traçou o perfil do alunado das escolas públicas estaduais e municipais por meio do Inse. A tabela 4 abaixo demonstra o contexto socioeconômico das escolas públicas no Estado do Tocantins no ano de 2015:

**Tabela 4 - Indicador de Nível Socioeconômico: percentual de escolas por faixa Ensino Fundamental e Médio - Tocantins/2015.**

NÍVEIS	ANOS INICIAIS				ANOS FINAIS				ENSINO MÉDIO	
	RE*		RME**		RE		RME		RE	
	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.	%	Quant.
<b>Grupo 1</b>	0,86	1	3,19	9	1,74	5	4,84	6	2,70	6
<b>Grupo 2</b>	14,66	17	28,72	81	23,69	68	29,84	37	33,78	75
<b>Grupo 3</b>	68,10	79	63,48	179	67,25	193	57,26	71	59,91	133
<b>Grupo 4</b>	12,93	15	3,55	10	5,92	17	5,65	7	3,15	7
<b>Grupo 5</b>	3,45	4	1,06	3	1,39	4	2,42	3	0,45	1
<b>Grupo 6</b>	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0

Fonte: Elaboração dos autores(as) a partir dos dados disponibilizados pelo Inepdata, Painel Educacional Estadual - Tocantins. (BRASIL, 2015b)

Notas:

\*RE - Rede Estadual.

\*\*RME - Rede Municipal do Estado.

Observamos, nos dados citados, que a maioria das escolas pertencentes às Redes Estadual e Municipal encontra-se no grupo 3, sendo que no Ensino Fundamental — anos iniciais — estão 68,1% dentre as 79 escolas pesquisadas da Rede Estadual e, 63,48%, dentre as 179 escolas pertencentes às Redes Municipais em todo o estado. Nos anos finais, são 67,25% das 193 escolas pesquisadas da Rede Estadual e 57,26% das 71 escolas Municipais que oferecem essa etapa de ensino e que participaram da pesquisa. O percentual de escolas do Ensino Fundamental, que se encontra no grupo 2, é digno de nota, pois apresenta índices bastante significativos da situação socioeconômica dos seus alunos: 14,6% (17) e 28,7% (81) escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes estadual e municipais, respectivamente. E, nos anos finais, 23,69% de 68 escolas da rede estadual e 29,84% de 37 escolas municipais.

No Ensino Médio também predominam as escolas que atendem a um público juvenil inserido no Grupo 3, representando quase 60% das 133 escolas que tiveram dados considerados para composição do Inse. Nesse nível de ensino, é expressivo, também, o percentual de escolas do grupo 2, ou seja, 33,78% de 75 escolas da rede estadual investigadas.

As escolas que compõem os grupos 2 e 3 do Inse são aquelas em que a maioria de seus alunos está num nível socioeconômico que varia entre os níveis II, III e IV da escala que descreve o padrão socioeconômico dos alunos, em termos de bens, renda mensal familiar e escolaridade dos pais. Esses níveis são assim descritos:

**Nível II - (20;40]:** Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo.

**Nível III - (40;48]:** Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.

**Nível IV - (48;56]:** Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade. (INEP, 2015a, p.8-9)

De modo geral, o Inse mostra-nos um cenário da escola tocantinense em que mais de 80% das escolas de Ensino Fundamental e mais de 90% das escolas do Ensino Médio, se somarmos a quantidade de escolas dos grupos 2 e 3, têm seus alunos nos níveis baixos (níveis II, III e IV) da escala socioeconômica estabelecida por esse indicador e que corresponde ao universo de famílias que têm acesso aos bens básicos, por exemplo: geladeira, celulares, televisores, computador (nível II e III), e outros bens, como: micro-ondas, máquina de lavar roupa, freezer e, até mesmo, carro (nível IV); residem em casa com dois ou três quartos e um banheiro; possuem renda mensal variando entre 1 e 3 salários mínimos e, em termos de escolaridade, os pais oscilam na escala entre o Ensino Fundamental incompleto (nível II) até o término da faculdade (nível IV).

Registra-se que as 27 escolas públicas inseridas em contextos socioeconômicos do grupo 1, ou seja, o mais baixo; apesar de representarem menos de 5% dessas unidades escolares significam um cenário preocupante e caracterizam uma realidade social que, quando somada aos grupos 2 e 3, consolidam o perfil socioeconômico empobrecido das crianças e dos jovens estudantes da escola pública. Nesse grupo, a maioria das famílias dos estudantes pertence aos estratos de nível

II, ou seja, possui poucos bens básicos e a renda “mensal é de até 1 salário mínimo; e ou pai e a mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no Ensino Fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo” (INEP, 2015b, p.8).

No extremo desta realidade temos as escolas dos grupos 4 e 5 em menor percentual, e o grupo 6<sup>11</sup> sem escolas públicas inseridas. As escolas desses dois grupos atendem a um público infanto-juvenil que, em sua maioria, oscila entre os níveis IV e V da escala socioeconômica, isto significa que

**Nível V (56;65]:** Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade. (INEP, 2015a, p.9)

De modo geral, esses dados permitem-nos inferir que a escola pública de educação básica do Estado do Tocantins atende prioritariamente aos estudantes — crianças e jovens — pertencentes aos estratos socioeconômicos mais baixos da escala social. Isto significa que as famílias desses estudantes possuem um fraco acesso a bens materiais, mas, sobretudo, aos bens culturais e ao acesso precário aos direitos básicos, por exemplo: saúde, saneamento básico e alimentação adequada.

Para uma visão mais precisa desse cenário, buscamos conhecer um pouco mais sobre o perfil das famílias em situação de pobreza e extrema pobreza no Estado do Tocantins, que estão inseridas no Cadastro Único para programas sociais<sup>12</sup> do governo federal, realizado em colaboração com os municípios. Utilizaremos essa base de dados porque é oficialmente o mais completo sistema cadastral de famílias de baixa renda no Brasil, também, porque contêm dados sobre o perfil socioeconômico dessas famílias, levando-se em consideração as características de residência, renda, escolaridade, o

11 O grupo 6 de escolas pertencem ao **nível VI**, o terceiro maior nível da escala do Inse, onde “os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir em suas casas, três ou mais televisores; bens complementares, como uma máquina de lavar roupas e dois ou mais computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, uma TV por assinatura e, um ou dois carros; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é entre 7 e 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade”. Além deste nível, a escala Inse vai até o **nível VIII**, o maior da escala em que os alunos indicaram possuir alta quantidade de bens elementares, complementares e suplementares, bem como renda mensal familiar de mais de 20 salários mínimos e escolaridade superior dos pais. No Estado do Tocantins nenhuma escola pública está inserida nesses três últimos níveis (VI, VII e VIII) mais altos da escala em termos de posse de bens, renda, escolaridade e contratação de serviços. (INEP, 2015a, p.9)

12 Segundo o Ministério da Cidadania, “é a partir das informações do Cadastro Único que as famílias são incluídas em programas e serviços que as ajudam a superar a pobreza e a extrema pobreza”. Dentre os Programas sociais estão: o Programa Bolsa Família, o Tarifa Social de Energia Elétrica, o Bolsa Verde, o Minha Casa, Minha Vida, e mais 19 outros programas sociais. Esse Cadastro pode ser utilizado para seleção de beneficiários também por parte dos governos estaduais e municipais. (BRASIL, 2019a, p.2)

nível de acesso aos serviços e a algumas das principais vulnerabilidades das famílias pobres de todo o país.

## Perfis das famílias em situação de pobreza e extrema pobreza no Estado do Tocantins

No Estado do Tocantins, segundo dados do Relatório resumido do Programa Bolsa Família e Cadastro Único Estadual, disponibilizados pelo Ministério da Cidadania (MC) referentes a setembro de 2019 (BRASIL, 2019b), estão cadastradas 297.332 famílias. Deste total, 221.564 famílias possuem renda de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo, conforme podemos observar no quadro 1:

**Quadro 1: Quantidade de Famílias de baixa renda, por faixa de renda per capita de até  $\frac{1}{2}$  salário mínimo no Estado do Tocantins, no mês de setembro de 2019.**

Faixa de Renda	Quantidade
Renda <i>per capita</i> familiar de até R\$ 89,00	100.327
Renda <i>per capita</i> familiar entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00	39.381
Renda <i>per capita</i> familiar entre R\$ 178,01 e meio salário mínimo	81.856
Renda <i>per capita</i> acima de meio salário mínimo	75.768
<b>Total</b>	<b>297.332</b>

Fonte: Elaboração dos autores(as) a partir dos dados disponibilizados pelo Relatório sobre Bolsa Família e pelo Cadastro Único do Ministério da Cidadania/SAGI (BRASIL, 2019b).

Ainda, segundo o Relatório do Ministério da Cidadania, o Tocantins possui 113.287 famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) ou 348.808 pessoas beneficiadas, correspondendo à aproximadamente 22% da população do estado. O valor médio do benefício recebido por cada família é de R\$ 190,85 (cento e noventa reais e oitenta e cinco centavos).

Segundo recente estudo sobre o balanço dos 15 anos do PBF no Brasil, publicado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Aplicadas – Ipea (SOUZA *et al*, 2019), dentre as duas linhas de elegibilidade adotadas pelo Programa — linha da pobreza e da extrema pobreza — ao longo de mais de uma década de sua existência, o PBF foi se modificando e dando acesso aos tipos variados de benefícios. Além do “benefício básico, de valor único, para todos” foram criados os benefícios variáveis que cobririam as famílias que “tivessem crianças de até 15 anos de idade (até o limite de três, depois cinco, por família)”. Assim, os autores do estudo destacam:

Em 2007, surgiu o Benefício Variável Vinculado ao Adolescente (BVJ), pago a famílias com jovens entre 16 e 17 anos (até o limite de dois por família). Entre 2012 e 2013, o Benefício de Superação da Extrema Pobreza (BSP)

foi criado: trata-se de uma transferência de valor variável e que eleva a renda dos beneficiários até certo ponto (isto é, um benefício do tipo *top-up*), permitindo que superem a extrema pobreza. (SOUZA *et al.*, 2019, p.8)

A quantidade de beneficiários que recebem PBF, por tipo de benefício, no Estado do Tocantins pode ser observado no quadro a seguir:

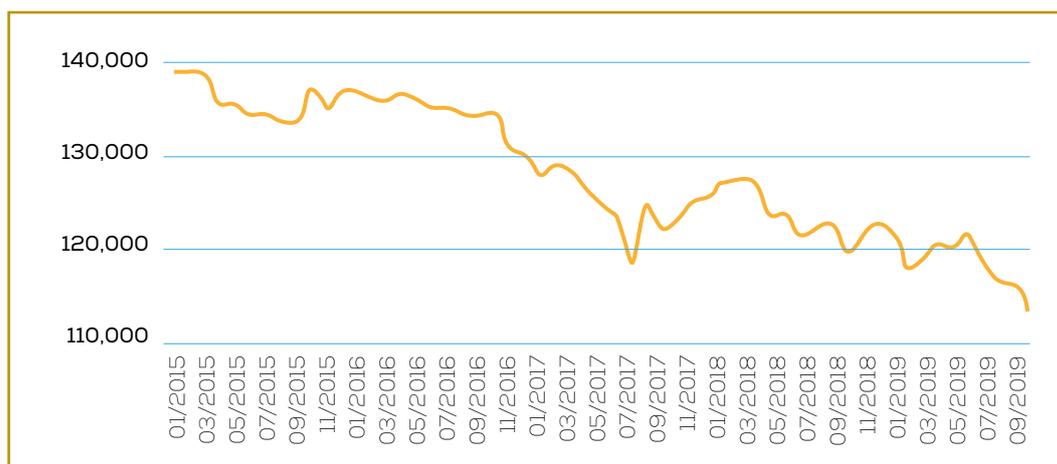
**Quadro 2: Quantidade de Benefícios pagos no Estado do Tocantins, por tipo de benefício do Programa Bolsa Família (PBF), no mês de setembro de 2019.**

Tipo de Benefício – PBF	Quantidade
Benefícios Básicos	95.121
Benefícios Variáveis	177.570
Benefícios Variáveis Jovens – BVJ	25.477
Benefícios Variáveis Nutriz – BVN	3.436
Benefícios Variáveis Gestante – BVG	6.144
Benefícios de Superação da Extrema Pobreza – BSP	41.060
<b>Total</b>	<b>348.808</b>

Fonte: Elaboração dos autores(as) a partir dos dados disponibilizados no Relatório sobre Bolsa Família e Cadastro Único do Ministério da Cidadania/SAGI (BRASIL, 2019b).

Um aspecto do PBF a ser destacado é seu caráter volátil e focalizado, o que faz com que o número de beneficiários varie consideravelmente, até mesmo de um mês para outro. Assim, podemos perceber que o número de famílias PBF beneficiárias no Estado do Tocantins vem decaindo significativamente: dentre um total de 138.848 famílias, de janeiro de 2015, aos atuais 113.000 famílias, houve uma queda de mais de 22% em 4 anos. O Gráfico 1 retrata a curva descendente do número de famílias PBF — entre 2015 e 2019 — no Estado do Tocantins:

**Gráfico 1 - Famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família no Estado do Tocantins, de 2015 a 2019.**



Fonte: Extraído de MC/Secretaria Nacional de Renda e Cidadania – SENARC, MDS, Aplicações.

As causas desta diminuição podem ser variadas: a) bloqueio, suspensão ou cancelamento<sup>13</sup> do benefício por descumprimento das condicionalidades do PBF; b) corte nos recursos do Programa, por parte do governo federal; c) não atualização cadastral no Cadastro Único; ou d) melhoria das condições econômicas da família, elevadas acima do valor *per capita* instituído para entrada no Programa, que é de até meio salário mínimo. Outro fator pode ser de causa administrativa do Programa, segundo Souza *et al.* (2019, p. 9), citando Barros *et al.* (2008), que afirma que

a concessão do benefício está subordinada a cotas municipais, isto é, estimativas do número de famílias pobres em cada município. Uma vez que a cota de um município é atingida, as concessões tornam-se menos frequentes, o que gera pressão sobre a gestão municipal para que melhore sua focalização.

O PBF é um Programa de Transferência de Renda bastante focalizado, seu alvo são os mais pobres, entre os 20% mais pobres do país. A focalização nas políticas sociais, sobretudo àquelas de combate à pobreza no Brasil, tem sido apontada em pesquisas como uma das maiores fragilidades dessas políticas, uma vez que as reduzem ao problema do combate à fome, atrelando-as a uma necessidade, e, ao criar um sistema complexo de critérios de inclusão — o que acaba por gerar também muita exclusão — “a eficácia da gestão” desse complexo sistema, “centraliza grande parte

13 Segundo o site do Ministério da Cidadania, Secretaria do Desenvolvimento Social (acessado em 16/10/2019), os efeitos dos descumprimentos das condicionalidades do PBF 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. (disponível em <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/gestao-do-programa/condicionalidades/condicionalidades#cond3>)

das preocupações no lugar de questões como a dignidade, o direito e a consolidação da cidadania” advertem Mariano e Carloto (2011, p.65). Para estas autoras, citando Habermas,

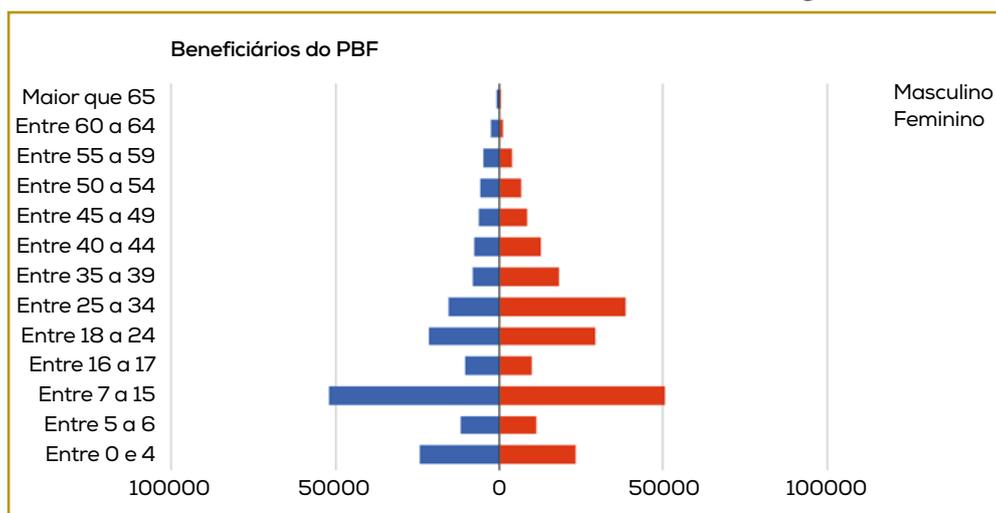
A focalização representa não a garantia, e sim o desmonte da proteção social, mas esta precisa, necessariamente, continuar a existir. As políticas de focalização desempenham o papel de dar resposta ao dilema atual que, de acordo com Habermas (1987, p. 109), se expressa nos seguintes termos: “o capitalismo desenvolvido nem pode viver sem o Estado social nem coexistir com sua expansão contínua”. Com isso, segundo a sentença do autor, “o desenvolvimento do Estado social acabou num beco sem saída. Com ele esgotaram-se as energias da utopia de uma sociedade do trabalho” (HABERMAS, 1987, p. 112, apud MARIANO; CARLOTO, 2011, p.67)

A cobertura dessa parcela focalizada, segundo Souza *et al.* (2019), desde 2012 tem permanecido estável em torno de 60% do quinto mais pobre da população brasileira. Segundo os autores:

O PBF não cobre apenas famílias pobres e extremamente pobres. Ter renda abaixo da linha de elegibilidade é um critério para o ingresso, mas não para a permanência. As famílias que entram no PBF recebem a transferência por dois anos, mesmo que sua renda aumente, desde que não ultrapasse meio salário mínimo (SM) per capita. Essa “regra de permanência” permite que o programa leve em conta a volatilidade de renda das famílias e atue como uma ponte para que melhorem suas condições de vida, caso tenham oportunidades para isso. (SOUZA *et al.*, 2019, p.14)

Temos, portanto, na falta de uma política social universalista de combate à pobreza concebida como direito a uma vida digna, pelo menos 40% da população em situação de pobreza desassistida da cobertura social. Na composição dos grupos familiares do Programa Bolsa Família no Estado do Tocantins, por exemplo, crianças e adolescentes são a maioria, dentre 0 e 17 anos, totalizando 196.168 pessoas, 49,9% do total de beneficiários. A concentração maior reside na faixa etária entre 7 e 15 anos, ou seja, 103.037, 26,23% do total, conforme se observa no gráfico 2, abaixo:

**Gráfico 2 - Pessoas em famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família no Estado do Tocantins, por faixa de idade - Pirâmide Etária, Agosto de 2019.**



Fonte: Extraído de MC/Secretaria Nacional de Renda e Cidadania - SENARC, MDS, Aplicações 2019c.

Se incluirmos as crianças de 6 anos, o número sobe para 136.510 beneficiários, crianças e adolescentes, dentre 6 e 17 anos<sup>14</sup>, com perfil educação, ou seja, aptos a estarem matriculados na educação básica e a disporem das suas frequências acompanhadas pela rede de acompanhamento e registros no Sistema Presença do Ministério da Educação (MEC). Deste total, 93,86%, ou seja, 128.131 estudantes PBF, foram acompanhados em sua frequência à escola (nos meses de Jun/Jul de 2019) — taxa acima da Nacional, que foi de 91,18% no mesmo período. (BRASIL, MDS, 2019b).

**Quadro 3 – Beneficiários PBF com perfis educação acompanhados pelo Sistema Presença do MEC – Tocantins – julho de 2019**

Público acompanhamento	Quantidade
Total de beneficiários com perfis educação (6 a 15 anos)	114.307
Total de beneficiários com perfis educação (16 e 17 anos)	22.203
<b>Resultados do Acompanhamento</b>	
Total de beneficiários acompanhados pela educação (6 a 15 anos)	108.888
Total de beneficiários acompanhados pela educação (16 a 17 anos)	19.243
Total de beneficiários acompanhados com frequência acima da exigida (6 a 15 anos – 85%)	108.251
Total de beneficiários acompanhados com frequência abaixo da exigida (6 a 15 anos – 85%)	637

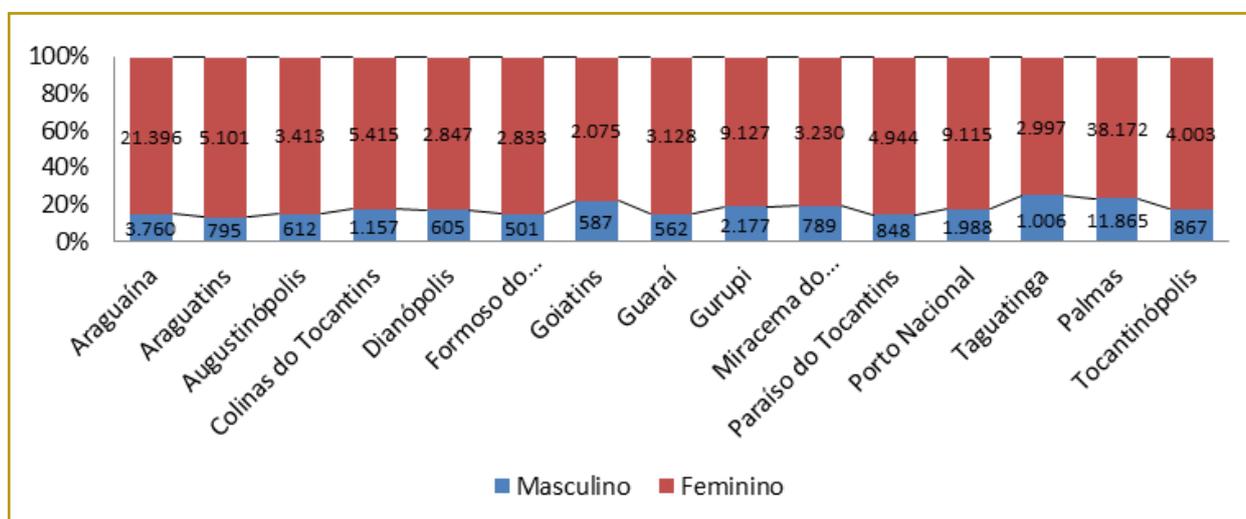
<sup>14</sup> As crianças pequenas na faixa etária de 0 a 5 anos não têm acompanhamento Educação e nem registro de sua frequência à escola. Para elas a condicionalidade é o acompanhamento Saúde, que é realizado pelo Ministério da Saúde, por meio do recolhimento de informações das crianças abaixo de 7 anos sobre o calendário vacinal, o peso e a altura.

Total de beneficiários com frequência acima da exigida (16 a 17 anos –75%)	18.769
Total de Beneficiários com frequência abaixo da exigida (16 a 17 anos –75%)	474
Total de beneficiários sem informação de frequência escolar (6 a 15 anos)	5.419
Total de beneficiários sem informação de frequência escolar (16 a 17 anos)	2.960

Fonte: Elaboração dos autores(as) a partir dos dados disponibilizados pelo Sistema presença, MEC.

Outra característica que podemos inferir, a partir dos dados do gráfico 2 acerca do perfil dos beneficiários do Programa Bolsa Família, é quanto ao gênero — que em sua maioria é feminino — sobretudo na faixa de idade entre 18 e 44 anos, em que o percentual de mulheres beneficiárias é bem maior que o dos homens. Isto se deve ao desenho do Programa que dá preferência à mulher para recebimento do benefício, conforme §14 do Art.2º da Lei 10.836 de 9 de Janeiro de 2004, que cria o PBF (BRASIL, 2004). Na faixa entre 0 e 17 anos, observam-se equidades entre os gêneros das crianças e dos adolescentes que recebem o Programa Bolsa Família. O Gráfico 3, abaixo, possibilita uma melhor visualização do percentual elevado de mulheres beneficiárias do PBF nos 15 maiores municípios, em termos populacionais, do Estado do Tocantins:

**Gráfico 3 - Percentual de beneficiários do PBF, por gênero, nos 15 maiores municípios em termos populacionais, do Estado do Tocantins – em agosto de 2019.**



Fonte: Elaboração dos autores(as) a partir dos dados disponibilizados pelo Ministério da Cidadania/ SAGI/CECAD 2.0 (BRASIL, 2019e).

Essa importância dada à mulher diante do recebimento do benefício é uma importante conquista na luta pela autonomia feminina numa sociedade de tradição patriarcal e machista como a brasileira, pois, reconfigura o papel da mulher no compartilhamento do poder no grupo familiar; o que pode ser entendido, também, como

uma responsabilização maior da mulher no cuidado com os filhos, com a casa e com a geração de renda ou uma “sobrecarga de obrigações relacionada à reprodução social” (MARIANO; CARLOTO, 2011, p.63). Todavia, em que pese essa contradição, corroboramos com as conclusões do estudo realizado por Bartholo, Passos e Fontoura (2017) de que

a racionalidade do desenho do PBF reforça a naturalização da atividade de cuidado como tarefa feminina, mas também ocasiona um desbalanceamento no papel de provisão tradicionalmente masculino. O acesso à renda regular propiciada pelo programa parece provocar mudanças nas trajetórias dessas mulheres: na percepção que têm de si, no questionamento da sujeição a relações conjugais indesejadas, na ampliação de sua liberdade de fazer escolhas e da capacidade de participarem no mundo público. Essas mudanças aparecem tanto em estudos realizados em contextos urbanos quanto em áreas rurais. (p. 28)

Não podemos desconsiderar, portanto, que as políticas sociais sejam instrumentos de mudança cultural e não reproduzam as mesmas desigualdades que prometem combater, pelo “uso acrítico de tradições sociais e culturais”, tal como, a reprodução do papel da mulher como cuidadora e responsável pela saúde e educação dos filhos, eximindo o homem, ou a figura paterna, de compartilhar essa responsabilidade. Nesse sentido, Mariano e Carloto defendem que “o PBF teria mais contribuições a oferecer na luta pela redução das desigualdades se viesse a incorporar concepções mais críticas acerca dos papéis de gênero” (2011, p. 75).

Outra característica que marca o perfil dos beneficiários do Programa Bolsa Família é quanto ao aspecto de cor ou raça/etnia. Os dados do Cadastro Único do governo federal mostram que dentre as pessoas de baixa renda cadastradas, ou seja, beneficiárias ou não do PBF, de um total de 832.497 pessoas no Estado do Tocantins, a maioria: 631.498, declarou-se parda; pessoas brancas: 119.400; negras: 60.702; indígenas: 13.173; e amarelas: 7.461; conforme visualização na tabela 4 abaixo:

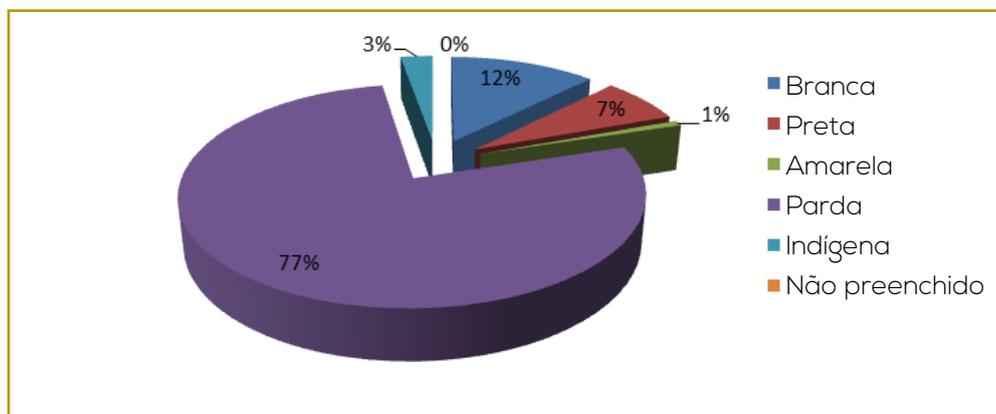
**Tabela 4 – Quantidade de pessoas de baixa renda, beneficiária ou não do PBF, por: cor ou raça/etnia; no Estado do Tocantins, setembro 2019.**

Cor ou raça	Não Beneficiários PBF	Beneficiários PBF	Total Não PBF e PBF
Branca	70.570	48.830	119.400
Preta	33.380	27.322	60.702
Amarela	4.313	3.148	7.461
Parda	328.640	302.858	631.498
Indígena	2.464	10.709	13.173
Não preenchido	234	29	263
<b>Total</b>	<b>439.601</b>	<b>392.896</b>	<b>832.497</b>

Fonte: Tabulador do Cadastro Único, SAGI/CECAD/Ministério da Cidadania.

O Gráfico 4 permite-nos visualizar, em termos percentuais, a composição por cor/raça/etnia dos beneficiários PBF no Estado do Tocantins:

**Gráfico 4 – Percentual de beneficiários do Programa Bolsa Família no Estado do Tocantins, por cor ou raça/etnia, setembro de 2019.**



Fonte: Elaboração dos autores(as) a partir dos dados disponibilizados pelo Tabulador do Cadastro Único, SAGI/CECAD/Ministério da Cidadania.

Dentre os beneficiários do Programa Bolsa Família, conforme podemos visualizar no Gráfico acima, a maioria (77%) se autodeclara parda; 12% branca (12%); negra, apenas 7%; indígena 3% e amarela 1%. O contraste frente ao elevado número de pessoas que se autodeclararam pardas merece ser analisado com cuidado, posto que, a separação identitária entre pardos e pretos é tênue, sendo ambos considerados a população negra do país, segundo a classificação utilizada nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Gomes (2012), citando Santos (2002), relembra que

a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum. (SANTOS, 2002, p.13, *apud* GOMES, 2012, p. 40)

Esse dado, portanto, confirma o que já vem sendo apontado por diversas pesquisas realizadas sobre desigualdade e cor/raça, ou seja, que é a conclusão de “que existe uma racialização da pobreza no Brasil”, tendo em vista que a população negra encontra-se sobrerrepresentada nos estratos sociais mais baixos.

Outra característica que compõe o perfil das famílias pobres e extremamente pobres no Estado do Tocantins é o baixo grau de instrução, caracterizado por pouco tempo de escolarização, ou nenhum, e pela incompletude dos

anos de estudo fundamental ou básico. A tabela 5 revela-nos o número de pessoas em extrema pobreza, pobreza, baixa renda e aquelas que vivem com pouco mais de meio salário mínimo no Estado do Tocantins, cadastradas no CadÚnico, beneficiárias ou não do PBF, e que possuem baixa escolaridade ou constam, ainda, na condição de analfabetas, sem instrução.

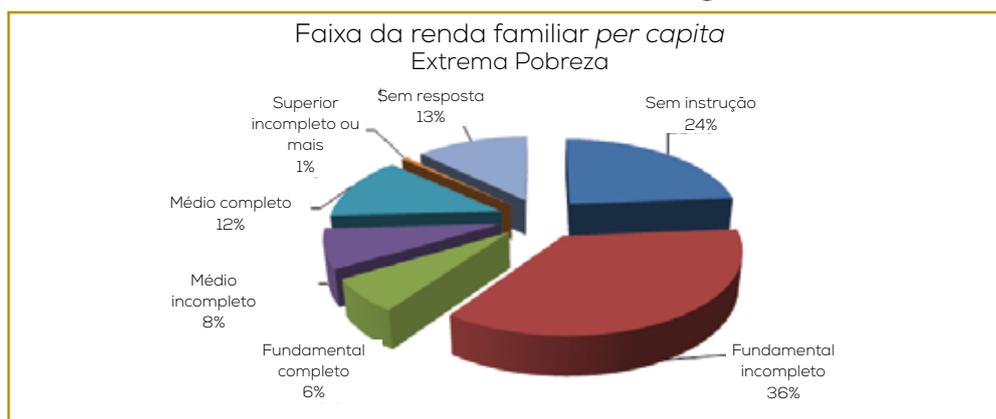
**Tabela 5 – Número de pessoas por grau de instrução e faixa de renda familiar per capita, Tocantins – Agosto de 2019.**

Grau de instrução	Faixa da renda familiar per capita				TOTAL
	Extrema Pobreza	Pobreza	Baixa Renda	Acima de 1/2 S.M.	
Sem instrução	77.563	29.293	47.309	34.638	<b>188.803</b>
Fundamental incompleto	117.560	46.173	82.261	44.739	<b>290.733</b>
Fundamental completo	21.394	9.206	15.166	5.161	<b>50.927</b>
Médio incompleto	25.720	11.309	19.161	5.197	<b>61.387</b>
Médio completo	41.108	21.808	56.963	27.188	<b>147.067</b>
Superior incompleto ou mais	2.039	1.805	9.188	10.285	<b>23.317</b>
Sem Resposta	41.265	13.726	13.265	2.007	<b>70.263</b>
<b>TOTAL</b>	<b>326.649</b>	<b>133.320</b>	<b>243.313</b>	<b>129.215</b>	<b>832.497</b>

Fonte: Tabulador do Cadastro Único, SAGI/CECAD/Ministério da Cidadania.

Observamos, na tabela acima e no gráfico 5, que entre as pessoas na condição de extrema pobreza sobressaem-se aquelas com nível fundamental incompleto (36%), ou seja, que não completaram o 5º ano do Ensino Fundamental; e sem instrução (24%); isto é, na condição de analfabetismo.

### Gráfico 5 – Número de pessoas por grau de instrução e faixa de renda extrema pobreza no Estado do Tocantins – agosto 2019



Fonte: extraído de TabCad/CECAD/SAGI do Ministério da Cidadania, 2019.

Os dados da tabela 5 ainda demonstram que o acesso aos graus mais altos de escolaridade decai entre as pessoas pobres e extremamente pobres, chegando a: a) apenas 3.844 pessoas (1%) com o ensino superior incompleto ou mais; b) 62.916 (12%) com o Ensino Médio completo e c) 37.029 (8%) com Ensino Médio incompleto. Esses dados confirmam a forte associação entre pobreza e dificuldade de acesso à educação escolar ou acesso precário ao ensino formal. Quanto menos acesso aos bens básicos, por exemplo: renda, trabalho, residência, saneamento básico, saúde e educação; mais pobreza pode-se observar. Trata-se de um ciclo vicioso, pois o não acesso à educação formal torna menores as chances de obter-se acesso a um trabalho formal com renda suficiente para o acesso aos outros direitos básicos necessários à vida social. Segundo Craveiro e Ximenes (2013)

a educação entendida como um direito individual humano e coletivo, com poder de habilitar para o exercício de outros direitos e potencializar o ser humano como cidadão pleno, cria condições para tornar os cidadãos de diferentes condições sociais, étnicas e intelectuais aptos para viverem, conviverem em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação assim entendida inscreve-se no processo e prática que se concretiza nas relações sociais. Como tal, transcende o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. (p.101)

As garantias de acesso, permanência e conclusão à educação escolar revestem-se de grande importância na luta contra as desigualdades sociais e educacionais, assim como no enfrentamento à pobreza. Esse perfil das famílias dos estudantes pobres e extremamente pobres do Tocantins pode contribuir à leitura do cenário e da trajetória dos resultados da educação escolar das crianças e adolescentes pobres matriculadas na escola pública.

## Considerações finais

Neste artigo apresentamos uma breve discussão sobre os fundamentos da relação entre desigualdades sociais e educacionais nas teorias reprodutivista, crítico-reprodutivista e nas teorias críticas. Estas últimas contestam uma relação direta entre a escola e a reprodução das desigualdades sociais. As trajetórias escolares são marcadas pelas trajetórias de vida das pessoas em seus contextos sociais e culturais, todavia, não são determinantes do tipo de vida que as crianças pobres irão ter quando adultas.

A perspectiva crítica demonstra que a educação escolar é um direito social que contribui para emancipação individual e coletiva, a partir dos interesses de classe social e, nesse sentido, a escola transmite conhecimentos e reproduz os valores inerentes à sociedade capitalista, mas, também, atua na produção e reprodução de novos e emancipadores conhecimentos e valores sociais, formando, assim, sujeitos do processo histórico, que está em constante mudança.

Os dados da realidade tocantinense referentes ao perfil dos estudantes e dos seus familiares em situação de pobreza revelam que a escola pública de educação básica do Tocantins atende, em sua maioria, crianças e adolescentes pertencentes aos estratos socioeconômicos mais baixos da escala social. Os perfis socioeconômico e cultural das famílias que estão no Cadastro Único para benefícios sociais confirma que 22% da população do Estado do Tocantins são beneficiárias do Programa Bolsa Família, um dado que, todavia, não revela o quadro real da pobreza no estado, posto que o caráter focalizado do PBF deixe fora de sua cobertura, pelo menos, 40% da população pobre.

Contudo, observa-se que a população beneficiária do PBF — composta, principalmente, por mulheres, de cor parda e negra, e com baixa escolaridade — tem envidado esforços no sentido de manter seus filhos na escola, o que pode ser evidenciado pelo índice de mais de 93% de frequência acompanhada das crianças e adolescentes com perfil educação, 6 a 17 anos de idade. Contudo, ainda fica velado o que acontece com os mais de 6% de estudantes não frequentes à escola.

Os resultados sumariamente apresentados por estes estudos abrem campo às reflexões e às críticas importantes sobre a relação entre trajetórias escolares, pobreza e desigualdades sociais. Os estudos a serem empreendidos deverão voltar-se: a) para o desvelamento das condições e b) para os resultados dos processos educacionais dos estudantes cujas famílias empobrecidas se beneficiam ou não dos Programas de Transferência de Renda; assim, problematizando o impacto dessas realidades nas trajetórias escolares e nas condições objetivas e subjetivas dessas crianças e adolescentes estudantes da escola pública, também, é importante reconhecer-se em que condições essa escola pública educa esses sujeitos.

## Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BARTHOLO, Leticia; PASSOS, Luana; FONTOURA, Natália. **Bolsa Família, Autonomia Feminina e Equidade de Gênero: o que indicam as pesquisas nacionais?** Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, no 2331. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, setembro de 2017.

BOURDIEU, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 6a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004**. Cria o Programa Bolsa Família, altera a Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/1/2004, p.1, 2004.

BRASIL, Ministério da Cidadania. **Cadastro Único: o que é/para que serve?** Brasília: SEDS/MC, 2015. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve>, acesso em 24 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Cidadania. **Carta aos prefeitos e às prefeitas**. Brasília: MCidadania/SAGI/MDS, 2019a. Disponível em <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/carta-prefeito-pbf.pdf>. Acesso em 12 Set. 2019.

BRASIL, Ministério da Cidadania. **Relatório do Bolsa Família e Cadastro Único Estadual – resumido**. Brasília: MCidadania/SAGI/MDS, 2019b. Disponível em <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/relatorio-resumido-estadual.html>, acesso em 14 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Cidadania. **Bolsa Família: visão geral – Tocantins**. Brasília: MDS, 2019c. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/painel.html#>, acesso em 14 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Relatório sobre Bolsa Família e Cadastro Único: Estado do Tocantins**. Brasília: MCidadania/SAGI, 2019d. Disponível em [https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/relatorio\\_form.php](https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/relatorio_form.php), acesso em 13 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Número de pessoas de acordo com cor ou raça, com marcação PBF**. Brasília: MCidadania/SAGI/CECAD 2.0, 2019e. Disponível em <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/cecad20/analitico/index.php>. Acesso em 13 out. 2019.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; XIMENES, Daniel de Aquino. **Dez anos do Programa Bolsa Família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no Brasil**. CAMPELO, Tereza; NERI, Marcelo Cortês (Orgs.). *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: Ipea, 2013.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Uruguay: Ediciones La Cueva, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. São Paulo: Ação Educativa, 2012. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relacoes-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussao.pdf>, acesso em 15 out. 2019.

INEP (Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Painel Educacional**. Contexto. Indicador de Nível Sócio Econômico. Tocantins. Brasília: MEC/Inepdata, 2015b. Disponível em <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>, acesso em 01 out. 2019.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Nota técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Brasília: MEC/Inep, 2015a. Disponível em [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2015/nota\\_tecnica/nota\\_tecnica\\_inep\\_inse\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf), acesso em 20 ago. 2019.

MARIANO, Silvana Aparecida; CARLOTO, Cássia Maria. **Gênero e combate à pobreza no programa bolsa família**. In: BONETTI, Alinne de Lima; ABREU, Maria Aparecida A. (Orgs.) Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil. Brasília: Ipea, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

ORTIZ Renato. **Nota sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil**. In: Sociologia & Antropologia, Rio de Janeiro, v.03. n. 05, pp. 81 – 90, junho, 2013.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as lutas de classe e a educação escolar**. In: Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013

SEABRA, Teresa. **Desigualdades escolares e desigualdades sociais**. In: Sociologia, problemas e práticas, n.º 59, 2009, pp. 75-106.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A sociologia da educação entre o funcionalismo e o pós-modernismo: os temas e os problemas de uma tradição**. In: Em Aberto. Brasília, ano 9. n 46, abr. jun. 1990.

SOUZA, Pedro H. G. Ferreira; OSORIO, Rafael Guerreiro; PAIVA, Luis Henrique; SOARES, Sergei. **Os efeitos do Programa Bolsa Família sobre a pobreza e a desigualdade: um balanço dos primeiros quinze anos**. Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, n. 2499, Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, agosto de 2019.

TIBALLI, Elianda F. A. **Universalização da educação básica e desigualdade educativa no discurso educacional brasileiro**. In: MIRANDA, Marília G. (org.) Educação e desigualdades sociais. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016.

# TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE ESTUDANTES TOCANTINENSES: RESULTADOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*João Nunes da Silva<sup>15</sup>*

## Introdução

O texto a seguir é um estudo sobre as taxas de rendimentos escolares no Estado do Tocantins; assim sendo, o artigo apresenta os índices de aprovações, reprovações e abandonos escolares neste Estado brasileiro, considerando-se o período entre 2016 e 2018, de acordo com os dados relacionados às distorções idades-séries e as taxas de aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, nos âmbitos das escolas públicas e privadas.

A partir dos índices de rendimentos escolares demonstra-se uma breve análise da situação escolar em que se encontra o mais novo Estado da Federação, juntos dos seus principais problemas vinculados às causas escolares e às possíveis perspectivas futuras.

As taxas de rendimentos escolares apresentam-se em duas situações:

- a) Por dependência administrativa; e
- b) Por etapa escolar.

Referindo-se às dependências administrativas consideram-se: as dependências públicas, privadas, estadual, municipal e federal existentes no Estado do Tocantins. A análise e a comparação enquadram-se no período entre 2016 e 2018.

A metodologia utilizada para este estudo foi uma pesquisa quantitativa e qualitativa, a partir dos dados documentais apresentados: a) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, plataforma QEDU, b) Dados Prova Brasil 2015–2017; e c) dados da Secretaria de Educação do Tocantins SEDUC.

## Taxas de rendimento escolar – 2016

Conforme os dados do INEP e da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, as taxas de Rendimento Escolar no Ensino Fundamental durante o ano de 2016 apontam números equilibrados, considerando-se as dependências

15 Professor Doutor da Universidade Federal do Tocantins/Campus de Miracema. Pesquisador do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED/UFT. E-mail: joão.ns@uft.edu.br

administrativas. A taxa de aprovação no Ensino Fundamental contou com a totalidade de 89,4%; a taxa de reprovação 9,1% e, a taxa de abandono, 1,5%.

Concebendo-se as relações entre as dependências públicas e privadas nota-se que as públicas revelaram um índice de aprovação pouco menor que as privadas; enquanto, nas públicas a aprovação foi de 88,6%, nas privadas a aprovação apresentou quase 10 pontos a mais, com 98% de aprovação. Referindo-se à reprovação, a iniciativa privada apresentou um pequeno índice, de 1,9%, enquanto, a iniciativa pública indicou que a reprovação atingiu 9,8%.

**Tabela 6 – Aprovação por dependência - 2016 (em %).**

DEPENDÊNCIA	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
PRIVADA	98,0	99,2	95,8	93,1
PÚBLICA	88,6	92,6	83,8	81,2

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados disponibilizados pelo Inep 2016.

A rede pública estadual apresentou maior índice de reprovação em comparação às outras dependências; ou seja, demonstrou 13,3% de reprovação em 2016.

Quanto ao abandono, no Ensino Fundamental — em 2016, a rede pública apresentou um índice de 1,6%, enquanto, na rede privada, houve apenas 0,1% de abandono.

Os indicadores relacionados às reprovações por dependência administrativa pública e privada, entre 2016 e 2018, para os anos iniciais, finais e Ensino Médio, são representados na tabela abaixo.

**Tabela 7 – Reprovação por dependência administrativa- 2016 (em %).**

DEPENDÊNCIA	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
PRIVADA	1,9	0,8	4,1	6,7
PÚBLICA	9,8	6,8	13,3	11,9

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados disponibilizados pelo Inep 2016.

## Rendimento escolar por dependência administrativa no ano 2018

A rede privada apresentou um índice de aprovação de 98,3% em 2018; ou seja, em anos iniciais o índice foi 99,2%; nos anos finais 96,5% e no Ensino Médio 94,6%. Temos, portanto, uma diferença mínima de 0,3% nos anos iniciais e, nos anos finais, ou seja, um relativo aumento de 1,3%. Para o Ensino Médio houve um aumento de 1,5% na aprovação; em relação à rede pública houve um aumento substancial na aprovação — de 2,2% — considerando-se a totalidade da aprovação. Para os anos iniciais a aprovação aumentou para 1,1%; nos finais o índice aumentou 3,6%. Quanto ao Ensino Médio — na rede pública — ocorreu um aumento de 4%. Tais números apresentam uma importante melhoria no índice de aprovação dos alunos comparando-se os anos entre 2016 e 2018. Mas, é importante refletir-se sobre esses índices de aprovação de maneira cautelosa, de maneira a problematizar sobre a realidade educacional, especialmente voltando-se o pensamento sobre o rendimento escolar e sobre as dificuldades de aprendizado que os alunos apresentam em relação às disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática.

**Tabela 8 - Quadro da aprovação no período de 2016 - 2018 em dependências públicas e privadas (em %).**

ANO	DEPENDÊNCIA	TOTAL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
2018	PRIVADA	98,3	99,2	96,5	94,6
	PÚBLICA	90,8	93,7	87,4	85,2
2016	PRIVADA	98,0	99,2	95,8	93,1
	PÚBLICA	88,6	92,6	83,8	81,2

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados disponibilizados pelo Inep 2016.

O aumento substancial no índice de aprovação requer a reflexão sobre as condições da aprendizagem de fato; ou seja: passar de ano não significa que o aluno apreendeu suficientemente. Os dados sobre a evolução do aprendizado no Estado do Tocantins no período 2015–2017, que serão destacados no item sobre Evolução do aprendizado no Estado do Tocantins nesse período, demonstram claramente que é necessário deter-se bastante atenção à forma como os alunos são aprovados, isto é, na qualidade da aprovação.

Esses dados permitem-nos perceber, também, que a rede privada apresenta melhores índices no quesito: “rendimento escolar”; mas requer um lançamento de olhares críticos sobre os números apresentados para não virmos a cair em grave erro de acreditarmos que “o que é público não presta”, “não tem qualidade”, ou algo relacionado a essa ideia.

Os melhores índices apresentados pela rede privada de ensino demonstram que, embora se percebam esforços do Estado voltados à melhoria do ensino, de maneira geral, isso poderá significar a necessidade de maiores investimentos na rede pública; ou seja, são necessários planos de ações concretas para o segmento público vistos em melhores condições de ensino, o que implica em: a) qualificação de professores, b) investimentos em recursos materiais, c) acompanhamento das metodologias aplicadas, d) formas de avaliação; dentre outras necessidades.

Evidentemente, os estudantes da rede privada, em geral, pertencem às famílias cujas condições financeiras são melhores. Nota-se que os estudantes vinculados às escolas públicas, em sua maioria, originam-se da classe pobre, isto é, da classe trabalhadora que apresenta rendimentos que não lhes permitem o acesso à escola privada — quando ativos — uma vez que a maioria sobrevive com o montante de um salário mínimo — no máximo — que, basicamente, não é suficiente nem à alimentação. Neste ponto convém voltarmos o pensamento sobre os processos de ensino e de aprendizagem e, de maneira exclusiva, sobre o significado de aprendizagem.

O sociólogo e educador Paulo Freire chamou a atenção da sociedade através da sua obra, exatamente porque priorizou a aprendizagem significativa<sup>16</sup> e questionou o ensino tradicional, que ele denominou “educação bancária”.

Freire (1987; 1998) criticou duramente a educação bancária, cuja função é garantir a desigualdade através de uma metodologia tradicional, mecânica e bancária em que o aluno é tido como mero receptor de conteúdo (CARRIL *et al*, 2017)

O pensamento de Freire permitiu que os(as) educadores(as) percebessem a extrema desigualdade a que foram submetidos(as) àqueles(as) que estão na base da pirâmide social e, hoje, muitos deles(as) vinculam-se à escola pública. Deve-se rever as próprias concepções e perceber como (e o quanto) a educação pode ser instrumento de importante transformação social (CARRIL *et al*, 2017, p.70).

Em consonância com o pensamento de Paulo Freire, podemos perceber a desigualdade evidente no sistema educacional quando nos deparamos com os dados das escolas públicas em comparação com as privadas. Nestas últimas notam-se, claramente, os melhores índices educacionais e, em contrapartida, os índices negativos vistos na rede pública repetem-se, porém, não porque as escolas públicas sejam piores, mas, por outros motivos, por exemplo: a falta de mais investimentos.

---

16 A aprendizagem significativa defende que o sujeito já carrega consigo uma estrutura cognitiva construída a partir de suas vivências e realidades. Nessa forma de aprendizagem o aluno dá sentido ao que estuda e aprende; assim sendo, os alunos são prioridades e o conhecimento não é imposto, como na Pedagogia tradicional. Ausubel (1979), teórico da aprendizagem significativa, destaca a ideia de conhecimento prévio, interação social e questionamento.

Não é por acaso que os índices de reprovação também se demonstram substanciais nas escolas públicas; pois é nesse segmento que se apresentam os filhos da classe trabalhadora. Vários alunos da rede pública desistem da escola, principalmente devido às razões financeiras, uma vez que necessitam, logo cedo, deixar a escola em substituição ao trabalho. Assim se explicam os índices de reprovação, de evasão e de abandono escolar.

Os índices de reprovação e de abandono, geralmente, podem estar associados às variadas dificuldades que os estudantes pobres encontram para manterem-se na escola e, em grande escala, para alcançarem notas altas; e isso não é representado pelas suas incapacidades, mas, devido à estrutura socioeconômica que empurra a maioria dos escolares pobres para uma situação bastante complexa; por exemplo, muitos alunos que abandonam a escola são obrigados a tomarem essa decisão em troca de um emprego, com vistas a sustentarem a família.

Esse não é o único fator agravante; em muitos casos, a evasão escolar relaciona-se, também, a outros fatores, por exemplo: a) gravidez na adolescência; b) pobreza; c) violência; d) clima escolar; e) falta de percepção da importância da escola; que se associam às outras causas, por exemplo: a própria situação de pobreza, baixa qualidade na educação, etc.

A evasão escolar, em muitos casos, pode se relacionar a outros motivos, tais como: escolas distantes, falta de transporte escolar ou falta de interesse nos estudos. Tais fatores acontecem, principalmente, em relação à escola pública — frequentada pelos filhos dos trabalhadores. Percebe-se, então, que a ausência de políticas públicas eficientes e eficazes voltadas à educação deva ser a principal responsável pela evasão escolar e pelo baixo rendimento dos estudantes das escolas públicas, quando ela não considera as particularidades e especificidades sociais, culturais e econômicas. Sequencialmente percebem-se os dados relacionados ao rendimento escolar nas dependências públicas e privadas no meio urbano e no meio rural, considerando-se o período entre 2016 e 2018.

## **Rendimento escolar por localização urbana e rural**

De acordo com o Inep, a aprovação no Ensino Fundamental, frente ao meio urbano, nas dependências públicas, foi 93% para os anos iniciais e 83,8% para os anos finais, em 2016; enquanto, no Ensino Médio, a aprovação foi 81,0. No meio rural a aprovação nos anos iniciais foi 90,6% e, nos anos finais, 83,3%. No Ensino Médio, o índice de aprovação no campo foi 84,2. Percebe-se que o meio rural apresentou menores índices de aprovação apenas no Ensino Fundamental; no Ensino Médio a aprovação no meio rural foi superior ao meio urbano.

A taxa de reprovação nas dependências públicas, no Ensino Fundamental e no meio urbano foi 9,8%, sendo 6,6% nos anos iniciais e 13,5% nos anos finais. O índice total no Ensino Médio foi 12,1%. No meio rural o Ensino Fundamental atingiu um índice de reprovação de 9,6%, sendo 7,9% nos anos iniciais e 12,3% nos anos finais; no Ensino Médio o índice foi 10,6%.

O abandono escolar em 2016 — nas dependências públicas e no meio urbano — foi 1,4%, sendo: 0,4% nos anos iniciais e 2,7% nos anos finais; no Ensino Médio, o índice de abandono foi 6,9%. Quanto ao meio rural, os índices de abandono foram 2,6% no total, sendo 1,5% nos anos iniciais e 4,4% nos anos finais do Ensino Fundamental; no Ensino Médio a taxa de abandono nesta localidade foi de 5,2% (Inep, 2016).

O abandono escolar mostrou-se maior no Ensino Médio, tanto no meio urbano quanto no meio rural; assim, pode-se perceber, também, que à medida que aumenta a série, também aumenta o índice de abandono, então, isso pode relacionar-se ao grau de dificuldades dos alunos para permanecerem nas escolas, através das questões vinculadas: a) à necessidade de trabalharem para auxiliarem no orçamento da família; b) dificuldades pessoais; c) falta de interesse; dentre outros; desse modo, é possível salientar-se a questão do trabalho como fator que se faz necessário à medida que os escolares contam com o aumento das suas idades.

Os índices de rendimento escolar no meio rural apontam para uma estrutura social que insiste na desigualdade. Embora sejam percebidos os esforços por parte do Estado diante da melhoria dos índices educacionais; nota-se, todavia, a prioridade em relação às escolas urbanas. A situação precária nas escolas rurais, por exemplo: a falta de recursos humanos, físicos e materiais; revela a ausência de políticas públicas efetivas para o meio rural. Em outras palavras, priorizam-se as escolas urbanas em detrimento das escolas do meio rural.

Sobre a realidade das escolas rurais, a autora Vendramini destaca que

Os programas governamentais para as escolas rurais centram-se na lógica economicista, buscando despender poucos recursos para escolas pequenas e com poucos alunos, agrupando as escolas por meio da nucleação ou mesmo fechando-as, ou implantando programas de “fortalecimento” das escolas, como: formação de professores a distância; tele-ensino; programas de escolarização e instrumentalização profissional de jovens; bem como ensino tecnológico direcionado pela lógica empresarial (VENDRAMINI, 201, páginas 54-55).

A citação da autora esclarece algo sobre a situação das escolas rurais e, de forma mais precisa, sobre as políticas adotadas para elas, pautadas no economicismo. A resposta está na prioridade que o sistema burguês aplica e impõe conforme uma

realidade desigual, que prioriza o mundo urbano e coloca a maioria dos escolares, especificamente os filhos dos agricultores pobres, frente à escola da cidade, como um modelo a ser seguido. Não por acaso se investe mais em transporte escolar para conduzir os estudantes do campo às aulas escolares na cidade, em vez de investirem-se nas escolas rurais.

A seguir, apresentamos os dados gerais da taxa de rendimento decorrentes no ano de 2017 e, sequencialmente, faz-se uma comparação considerando-se os anos de 2016 e 2018 no Estado do Tocantins.

Quanto à taxa de rendimento (reprovação, abandono e aprovação) por etapas escolares, percebem-se os dados referentes ao ano de 2016 e registrados na tabela 9.

**Tabela 9 - Taxa de rendimento por etapas escolares, no Estado do Tocantins, 2016.**

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	TAXAS DE RENDIMENTO		
Anos iniciais	5,3	0,5	94,2
Anos finais	9,9	2,3	87,8
Ensino Médio	10,3	5,5	84,2

Fonte: Seduc – Inep, 2016.

Os dados vinculados ao rendimento escolar em 2017 no Estado do Tocantins, em comparação aos índices nacionais apontam uma situação equilibrada quanto: a) à reprovação; b) ao abandono e c) à aprovação; referentes aos anos iniciais, finais e ao Ensino Médio. Conforme a tabela, representam-se as informações agrupadas na tabela 10.

**Tabela 10 - Rendimento escolar no Estado do Tocantins e no Brasil, em 2017.**

UF	ETAPA ESCOLAR	REPROVAÇÃO %	ABANDONO %	APROVAÇÃO %
BRASIL	Anos iniciais	5,2	0,8	94,0
	Anos finais	10,1	2,7	87,2
	Ensino Médio	10,9	6,0	83,1
TOCANTINS	Anos iniciais	5,3	0,5	94,2
	Anos finais	9,9	2,3	87,8
	Ensino Médio	10,3	5,5	84,2

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados disponibilizados pelo Inep 2017.

Comparando-se os dados nacionais, o Estado do Tocantins destaca-se com um baixo índice de reprovação nos anos finais e no Ensino Médio, por exemplo. A reprovação nos anos finais em 2017 foi 10,1%. No Brasil, e no Estado do Tocantins foi 9,9%. No Ensino Médio nacional foi 10,9% e, especificamente, no Estado do Tocantins foi 10,3%.

Pode-se perceber, através do quadro apresentado, que tais números indicam um equilíbrio no rendimento escolar e, em comparação aos índices nacionais, percebemos até mesmo uma pequena diferença, fator que coloca o Estado do Tocantins numa situação mais confortável em relação ao rendimento escolar no Brasil, especialmente em referência aos índices de reprovação e de aprovação.

Considerando-se o período entre 2016 e 2018, os índices de rendimento escolar no Estado do Tocantins: a) aprovação; b) reprovação e c) abandono; no Ensino Fundamental e no Ensino Médio apresentaram uma melhoria substancial. Diante da reprovação, por exemplo, no Ensino Fundamental, em 2016, os anos iniciais obtiveram um índice de 6,2% e, nos anos finais, de 12,7%. Em 2018 esses índices caíram para 5,4% e 10%, respectivamente. Quanto ao Ensino Médio, em 2016 a reprovação foi 11,6% e, em 2018, o índice caiu para 9,3%.

Os números relacionados à aprovação, comparando-se esse mesmo período entre 2016–2018, demonstram que o Estado do Tocantins aos poucos vem apresentando uma melhoria referente ao rendimento escolar; assim, esse fator sinaliza a que as possíveis medidas adotadas apresentam resultados concretos no sentido de avançarem na qualidade educacional. A aprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental no estado em 2016 foi 93,3% e, nos finais, foi 84,6%. No Ensino Médio foi 82,0%. Em 2018 esses índices apresentaram uma relativa melhoria, sendo, nas séries iniciais, 94,3% e, nas finais, 88,0%; no Ensino Médio, 80,0%.

**Tabela 11 – Rendimento escolar no Estado do Tocantins, por etapa escolar e taxas de aprovação, abandono e aprovação – 2016 – 2018.**

ANO	ETAPA ESCOLAR	REPROVAÇÃO %	ABANDONO %	APROVAÇÃO %
2018	Anos iniciais	5,4	0,3	94,3
	Anos finais	10	2,0	88,0
	Ensino Médio	9,3	4,9	80,0
2016	Anos iniciais	6,2	0,5	93,3
	Anos finais	12,7	2,7	84,6
	Ensino Médio	11,6	6,4	82,0

Fonte: Elaboração do autor a partir dos dados disponibilizados pelo Inep.

A seguir, analisam-se os dados referentes à distorção idade-série, considerando-se o período entre 2016 e 2018.

## **Distorção idade-série: comparação 2016-2018**

“A distorção idade-série corresponde à proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar”<sup>17</sup>. Considera-se que nesta situação, os alunos dão continuidade aos estudos, embora com defasagem em relação à idade demonstrada como adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. As principais causas das distorções Idades-Séries relacionam-se ao abandono e à evasão escolar. Geralmente tais causas podem ligar-se às situações socioeconômicas dos estudantes.

Com o objetivo de apresentar uma solução para o problema da distorção, o Ministério da Educação criou o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica em 2005. O IDEB, entre outras medidas, utiliza uma medida de fluxo para avaliar as escolas com vistas a melhorar esses índices a partir da “pressão” da comunidade local, conforme destaca Camila Moreira<sup>18</sup>.

De acordo com o Inep – 2018, percebe-se, nitidamente, que no Estado do Tocantins a distorção Idade-Série foi maior no meio rural, assim como acontece em todo o território nacional; por sua vez, a maior distorção apresenta-se no Ensino Médio — na 4ª série, o índice de distorção chegou a 65,3% no meio rural — enquanto, no meio urbano, foi 31,1%; significa afirmar que é praticamente mais do que o dobro da distorção em relação à cidade.

Ainda, considerando-se o Ensino Médio nas dependências administrativas Federais, o índice de distorção Idade-Série também se apresentou maior no meio rural; enquanto, no meio urbano a distorção foi 11,8%, no meio rural ela chegou a 26,5% em sua totalidade.

A taxa de distorção Idade-Série, comparando-se ao ano de 2016, demonstra os dados disponíveis na plataforma QEdu: nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano. Dessa maneira, a taxa de distorção idade-série foi 10% em 2016; o índice caiu para 9% nas séries iniciais em 2018. Percebe-se, portanto, uma pequena queda na distorção, de 1% (Fonte: extraído de QEdu, 2018).

Quanto à taxa de distorção no Ensino Fundamental, os dados apontam que — do 6º ao 9º ano foi 28% em 2016. Em 2018 esse índice caiu para 27%; portanto, houve uma queda na distorção, também, de 1%. (Extraído de QEdu, 2018).

17 Cf <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie>

18 <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>. Acesso em 12-06-2021.

Quanto ao Ensino Médio, a distorção demonstrou em 30% e, para 2018, a taxa decaiu para 29% no ano de 2016. Se considerar-se o mapa da evolução entre 2006 e 2018, pode-se perceber que houve uma melhoria significativa, de maneira que, dentre uma distorção de 60% referente ao Ensino Médio em 2006 houve uma decadência para apenas 30% em 2018. Necessário identificar-se quais são os fatores históricos e sociais que possibilitaram essa queda (Extraído de QEdU, 2018).

Comparando-se estes dados com os dados nacionais, em 2018, a distorção Idade-Série foi 11% nas séries iniciais — no Ensino Fundamental foi 25%, em 2018, e 26% em 2016. O gráfico, abaixo, refere-se aos números nacionais, de acordo com as distorções Idades-Séries, extraídas de Qedu, 2018.

### Distorção Idade-Série por localização urbano e rural

Os dados vinculados ao ano de 2018 apontam que a distorção Idade-Série também foi maior no meio rural em comparação ao meio urbano; enquanto, neste, a distorção em anos iniciais foi 8,2%, no meio rural foi 13,7%. Em relação aos anos finais, o meio urbano apresentou uma distorção de 24,9%, e no meio rural, chegou a 38,4%.

Em relação ao Ensino Médio, a distorção idade-série apresentou-se com 27,7% no meio urbano e, no meio rural, com 42,7%. Nota-se, portanto, que à medida que aumenta a série, também aumenta o grau de distorção, que, aliás, é muito maior no meio rural.

**Tabela 12: Distorção idade-série no Estado do Tocantins, por localização urbana e rural, no ano de 2018 (em %).**

UF	TOTAL	TOTAL GERAL	ANOS INICIAIS					ANOS FINAIS				ENSINO MÉDIO						
			1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	1º	2º	3º	4º			
		16,9	9,0	1,6	2,0	8,7	13,0	18,2	6,5	24,7	28,0	27,8	25,7	8,9	33,1	27,8	23,6	48,9
TOCANTINS	Urbana	15,8	8,2	1,2	1,7	8,3	11,8	16,7	24,9	23,2	26,5	26,1	23,8	27,7	32,2	26,5	22,1	31,1
	Rural	23,5	13,7	4,2	3,9	11,4	19,4	26,5	38,4	35,0	38,9	40,0	40,6	42,7	43,9	43,0	39,8	65,3

Fonte: Inep, 2018.

Percebe-se, portanto, a partir dos dados sobre a distorção Idade-Série, mais uma vez, a evidência da falta de políticas públicas eficazes voltadas à educação no meio rural. Os dados comprovam que o meio urbano recebe maior atenção em referência às políticas públicas para a educação. Tal situação de desigualdade ampara-se no modelo elitista excludente da sociedade brasileira que, deliberadamente, concebe uma educação para os privilegiados e, também, para servir. Neste sentido, o modelo de educação baseada na desigualdade tem amparo em teorias elitistas, como, por

exemplo, no pensamento de Durkheim (1998), que tinha uma concepção elitista e classista, de maneira a defender uma escola para ricos e outra para pobres; portanto, que se materializa nos dias atuais quando se percebem melhores índices escolares nas dependências urbanas e nas escolas privadas. Sobre o assunto Arroyo, citado por Pinheiro (s/d)<sup>19</sup>, critica a falta de políticas públicas para a população rural e lembra que: “A educação urbana não é a do campo, e a do burguês não é a do operário”.

Segundo Pinheiro, Marx<sup>20</sup> também se reporta aos aspectos das desigualdades remetendo essa situação a partir de uma ordem social que submete o mundo ao poderio do capital <sup>21</sup>. Para a autora,

O paradigma de produção capitalista permite maior exploração entre as pessoas, causa a marginalização do trabalhador do campo e, a mão de obra humana na fábrica ou no latifúndio, transforma-se numa mercadoria a serviço da burguesia, do capitalismo que também se articula pelo processo educativo.

A partir das ideias apontadas pela autora, as desigualdades sociais são reproduzidas pelo capitalismo; portanto, que se percebe nitidamente nas diferenças apontadas pelos índices educacionais relacionados às escolas públicas e às escolas privadas nos meios urbanos e rurais. Não é por acaso que, mesmo diante de algumas melhorias, a realidade no campo mostra-se cada vez mais difícil, conforme apontam os índices de rendimentos escolares, especialmente referentes à evolução do aprendizado no Estado do Tocantins.

## **Evolução do aprendizado no Estado do Tocantins no período 2015–2017**

Segundo os dados da Prova Brasil, compilados pelo QEdu 2018, comparando-se os anos entre 2015 e 2017, o aprendizado dos estudantes da escola pública em Língua Portuguesa e Matemática apresentaram índices abaixo do esperado, ou seja, menores que 70%. Em 2015, no quinto ano das escolas estaduais, a taxa de aprendizado em Língua Portuguesa foi 46% e, no 9º ano, apenas 22%. Em Matemática os índices foram 33% no 5º ano e 9%, no 9º ano.

O quinto ano apresentou o índice de 57% em 2017 e o nono ano 31 % em Língua Portuguesa; em Matemática, os índices foram 9% e 15%.

Embora os números apresentem uma evolução, percebe-se que estão consideravelmente abaixo do que se espera, ainda. Em Matemática, os dados são bastante inferiores às metas. Sobre o nono ano, a situação é mais preocupante,

19 Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas2.shtml>

20 MARX, K. Terceiro manuscritos. [Propriedade privada e trabalho]. In: **Os pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991; p. 163-208.

21 Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacao-campo-politicas2.shtml>

pois, apenas 9% dos alunos apreenderam o conteúdo básico dessa disciplina. Entre 2015–2017 o índice aumentou para 15%; porém, ainda abaixo das metas. A tabela a seguir refere-se aos percentuais dos resultados dos aprendizados dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática.

**Tabela 13: Percentual dos resultados dos aprendizados dos estudantes da escola pública do Estado do Tocantins em Língua Portuguesa e Matemática - 2015–2017.**

ANO	COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIE ANOS INICIAIS	RESULTADO (%)	SÉRIE ANOS FINAIS	RESULTADO (%)
2015	Português	5º Ano	46%	9º Ano	22%
	Matemática		33%		9%
2017	Português		57%		31%
	Matemática		47%		15%

Fonte: QEdu, dados prova Brasil.

### Considerações finais

O trabalho apresentou dados e índices relacionados às taxas de rendimento escolar no Estado do Tocantins, além das taxas de distorção idade-série, considerando-se o período entre 2016 e 2018. Todas as informações constam das fontes do Inep e, também, da plataforma QEdu.

Demonstraram-se os principais índices de aprovação, reprovação e abandono; além dos índices de distorções Idades-Séries, assim, a análise fixou-se diante dos dados relacionados: a) à dependência administrativa (pública e privada) e b) à localidade; isto é, urbana e rural.

As informações apontam que a educação pública ainda apresenta sérios problemas, muito embora tenha demonstrado melhorias, considerando-se o período entre 2016 e 2018, principalmente referentes à reprovação e ao abandono. Percebe-se, também, que a rede privada urbana apresenta melhores índices em relação à rede pública. Tal fato aponta a necessidade de maior investimento na educação pública que atenda à maioria da população pertencente aos extratos sociais mais pobres, principalmente no meio rural.

No Estado do Tocantins percebe-se uma melhoria importante vinculada aos dados educacionais, uma vez que, a taxa de rendimento apresenta um relativo aumento a cada ano, comparando-se os anos entre 2016 e 2018; muito embora os índices de aprovação apresentem um aumento simplório e sinalizem que as políticas adotadas mantêm uma crescente estabilidade.

Percebe-se, ainda, que a taxa de rendimento escolar mostra uma tendência negativa à medida que aumentam as séries. No Ensino Fundamental, por exemplo, a reprovação nos anos finais é maior que nos anos iniciais e, no Ensino Médio, chega a ser superior ao Ensino Fundamental, tanto em 2016 quanto em 2018.

Quanto à aprovação, os anos iniciais refletem melhores índices em relação aos anos finais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a aprovação indica um índice menor. Este fator demonstra o grau de dificuldade dos alunos secundaristas, relacionando-se ao conhecimento e à conclusão dessa fase escolar.

De acordo com a dificuldade no aprendizado, os dados da Prova Brasil que medem o aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, apresentam-se simplórios. Embora tenha ocorrido uma evolução, em comparação aos anos entre 2015 e 2017, então, percebe-se ainda uma situação preocupante, tendo em vista que o aprendizado, principalmente em Matemática mostra-se bastante abaixo das exigências.

Depreende-se, através desse estudo, que o Estado do Tocantins, em relação aos índices nacionais não se posiciona numa situação tão complexa, tendo em vista que os dados nacionais, especialmente referentes à aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática ainda se mostram bastante inferiores. Nota-se, todavia, um relativo crescimento na qualidade da educação voltado ao mais novo Estado da Federação. Quanto à situação da educação no meio rural percebe-se, nitidamente, a ausência de maiores investimentos, uma vez que os melhores índices permanecem nas escolas da cidade.

## Referências

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo M. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Vol. 2.** Brasília. BF: articulação nacional por uma educação básica do campo, 1999.

AUSUBEL, D.P. **Psicología educativa: um punto de vista cognoscitivo.** México, Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier, de la primera edición de Educational psychology: a cognitive view, 1976.

CARRIL et al. **Considerações sobre aprendizagem significativa a partir da visão de Freire e Ausubel – uma reflexão crítica.** in: E-Mosaico – Revista Multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, V. 6, Número 13, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARX, K. Terceiro manuscrito. Propriedade privada e trabalho. In: **Os pensadores.** São Paulo: Nova Cultural, 1991; p. 163-208.

MOREIRA, Camila, **Distorção idade-série na educação básica**. Disponível em <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>. Acesso em 11-04-2020

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em 01 de junho de 2019.

QEDU, **Dados Prova Brasil 2015-2017**. <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em 06 de maio de 2019.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS SEDUC <https://seduc.to.gov.br/>, Acesso Em 06 de maio de 2019.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o futuro das escolas do campo? **Educação em Revista** [online]. 2015, v. 31, n. 3, pp. 49-69. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698126111>>. Acessado 12 Junho 2021.

# REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS

*Juciley Silva Evangelista Freire<sup>22</sup>*

*Layanna Giordana Bernardo Lima<sup>23</sup>*

*Diva Nunes Rezendes<sup>24</sup>*

## Introdução

As disposições gerais constantes da Carta Constitucional de 1988 valorizaram especialmente as conquistas referentes aos direitos civis e políticos que foram amplamente violados na vigência do Regime Militar no Brasil. E, durante um período relativamente estável de consolidação das instituições democráticas no país, pode-se dizer que esses direitos civis e políticos passaram por processos mínimos de concretização (ABRAÃO, 2011). Contudo, outros direitos, como os sociais, culturais, econômicos e ambientais, não tiveram a mesma atenção.

O Estado, como principal agente responsável pela efetivação e garantia dos direitos por meio das políticas públicas, mostrou-se ineficiente, conforme aponta Abraão (2011), sobretudo no que concerne à garantia “dos direitos de grupos em vulnerabilidades, identificados como grupos especiais diferenciados, que precisam de atenção na medida de suas diferenças” (p. 2). Segundo a autora,

Apesar do Estado Democrático de Direito em que vivemos prever expressamente em suas bases o caráter multicultural e plural da sociedade brasileira, as reivindicações de grupos diferenciados no Brasil ainda são um problema. (ABRAÃO, 2011 p. 2)

Na colônia brasileira, império, e nos demais períodos da história do Brasil, os povos indígenas sempre foram tratados pela sociedade nacional como empecilhos para o desenvolvimento. Na perspectiva histórica dos direitos indígenas, Gersem Baniwa descreve que no Brasil, antes de 1988, as legislações direcionadas aos povos indígenas foram utilizadas de forma a “garantir e facilitar o processo de integração dos índios à chamada comunhão nacional, ou mesmo a sua eliminação física, para abrir caminho aos projetos de expansão territorial e econômica do poder colonial” (BANIWA, 2012,

---

22 Professora doutora da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED/UFT. E-mail: jucy@uft.edu.br

23 Professora Doutora do curso de Pedagogia da UFT/Campus de Miracema. Membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED/UFT. E-mail: layanna@uft.edu.br

24 Professora da Educação Básica. Coordenadora Estadual do PBF na Educação (SEDUC-TO 2010 - 2020). E-mail: divarezendes@hotmail.com

p.206). As apropriações de seus territórios, e os processos de educação catequizadora que promovia a política da assimilação aos modos de vida da sociedade nacional, trouxe a destruição de muitos povos indígenas brasileiros.

O país, contudo, já apresenta um importante arcabouço legal, impulsionado pela Carta Constitucional de 1988, que garante aos povos indígenas diversos direitos, dentre eles o direito à educação escolar e à preservação de suas tradições e identidades culturais. Nesse contexto, a Educação escolar indígena tornou-se um tema de reflexão, debates e estudos por parte da academia e da sociedade civil organizada em torno da questão da garantia do direito social à educação para todos e da problemática da proteção e valorização da diversidade sociocultural e das identidades étnicas que constituem a população brasileira, uma luta da qual o movimento indígena<sup>25</sup> é mandatário desde a década de 1970.

Até os anos 1990, a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) era a instituição que coordenava toda a política para os povos indígenas no país. O Decreto presidencial nº 26/1991 mudou essa situação ao repassar ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade pela proposição da política de educação escolar indígena, e aos estados e municípios a sua execução sob orientação do Governo Federal. Nesse contexto, foram criados os Núcleos de Educação Indígena nas secretarias estaduais de educação (MATTOS, 2011). Desde então, a LDB de 1996 e uma série de outras regulamentações por parte do Estado têm constituído a educação escolar indígena como uma política pública.

Neste texto, problematizamos a efetivação do direito social à educação dos povos indígenas no Estado do Tocantins, com base no delineamento da concepção de escola indígena e das políticas públicas que a promovem em âmbito nacional, questionando, sobretudo: Como vem sendo desenvolvida a escola indígena no Estado do Tocantins nesta última década?

Para responder a esta questão, o objetivo geral é traçar a trajetória das políticas para a educação escolar indígena no Estado do Tocantins e, especificamente, identificar a construção da nova concepção de escola indígena diferenciada nas conquistas legais e políticas para a educação escolar indígena no Brasil e delinear a trajetória da educação escolar indígena no que concerne à legislação, oferta/matrículas e formação de professores indígenas no Estado do Tocantins, no período 2009 a 20019.

---

25 O movimento indígena é um conjunto de organizações sociopolíticas dos povos indígenas criadas por lideranças indígenas, intelectuais e religiosos, para lutarem por seus direitos e afirmação de suas identidades étnicas e culturais, desde a década de 1970, objetivando superar "a situação de tutela a que historicamente foram submetidos" (BRASIL, 2012, p. 379).

O estudo foi desenvolvido com base na pesquisa bibliográfica e documental. Contou com aportes teóricos de autores que discute a temática da educação escolar indígena em artigos científicos, livros e em teses/dissertações; e na busca de informações em base de dados e documentos oficiais publicados em sites governamentais (Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins e do Governo Federal) e da sociedade civil (FUNAI, CIMI). A pesquisa bibliográfica forneceu informações importantes sobre os aspectos socioculturais dos povos indígenas e das políticas de educação escolar indígena no Brasil e no Estado do Tocantins; a pesquisa documental nos municiou, por meio da legislação pertinente (CF 1988, LDB 9.394/96, DCNEI e RCNEI, PNE/PME, Regimento das Escolas Estaduais do TO) e das bases de dados oficiais (INEP/Censo Escolar; Gerência de Educação Indígena /Seduc-TO) de informações qualitativas e quantitativas acerca das políticas para educação escolar indígena em Tocantins.

No presente texto apresentamos inicialmente uma breve caracterização dos povos indígenas do Estado do Tocantins, destacando suas lutas pela sobrevivência física, cultural e garantia de seus direitos. Na segunda seção, tratamos das concepções e políticas de educação escolar indígena que vem sendo construídas no Brasil a partir da CF de 1988. Na última seção, traçamos a trajetória da educação escolar indígena no Estado do Tocantins, retratando as principais políticas desenvolvidas ao longo da década de 2009 -2019. Finalizamos com algumas considerações sobre as conquistas identificadas no plano educacional e inferências aos retrocessos em curso no âmbito dos direitos dos povos indígenas no Brasil.

## **Povos Indígenas no Estado do Tocantins**

Os antepassados das populações indígenas do Estado do Tocantins têm suas existências comprovadas nos registros de viagens, notícias e estudos etnográficos de aproximadamente mais de 250 anos. Os territórios indígenas do sertão goiano aparecem nas bibliografias históricas como terras extensas compostas por muitas matas, riquezas, rios com águas em abundância e com uma população indígena numerosa e guerreira que resistiam às frentes pioneiras de expansão. Palacin (1972) assim descreve, com riqueza de detalhes, a ainda inexplorada paisagem goiana:

O extenso território goiano – “este continente” como chamam com frequência os documentos do século XVIII – alongado de sul a norte, apresenta-se como uma continuidade de planalto central brasileiro, com uma suave inclinação na metade norte para a bacia amazônica, com a qual se comunica através de seus grandes rios, Tocantins e Araguaia. Sem grandes obstáculos naturais, o território goiano oferecia-se aberto à penetração pelo leste partindo de São Paulo – ou também do Rio e Bahia, pelo norte, remontado a corrente dos rios amazônicos. Os grandes obstáculos haveriam de ser as enormes distâncias, os desertos de vida, longos trechos do sertão, na viagem por terra, os rápidos e cachoeiras na vencida das águas; os índios hostis em ambos os casos. Dificuldades graves, mas não insuperáveis havendo uma força motivadora (PALACIN, 1972, p. 16).

Farias (1994) e Ribeiro (1996) confirmam o processo de invasão destas terras, pertencentes aos povos indígenas, pelas bandeiras dos exploradores de riquezas:

[...] o território goiano acabou sendo vasculhado. Durante o séc. XVIII, teve início, efetivamente, sua “ocupação populacional” pela população não nativa. Os garimpeiros, mineradores, e seus escravos, foram os primeiros a invadir o território que até então era habitado por índios Karajá, Xavante, Xerente, Acroá, Xacriabá, entre outros. Esses povos indígenas ainda não tinham experimentado nenhum contato com esse processo efetivo de ocupação estrangeira (FARIAS, 1994, p. 26).

[...] Sobre os campos dos Timbira avançaram criadores e rebanhos vindos de várias direções: dos sertões de Pernambuco e da Bahia, através dos rios São Francisco e Parnaíba, numa lenta expansão que levava dois séculos para atingi-los; de Goiás, descendo pelas margens do rio Tocantins, do Maranhão mesmo, avançando ao longo do vale do Itapicuru [...] (RIBEIRO, 1996, p. 72-73).

A constituição do território do Estado do Tocantins foi composta pelas complexas relações de reocupação<sup>26</sup> do norte goiano aproximadamente no Séc. XVIII pelas políticas indigenistas efetivadas para a colonização, povoamento e exploração das terras do norte. As invasões foram diversas sobre os territórios indígenas, bandeiras atrás de mão de obra escrava indígenas, bandeiras de garimpeiros para a exploração de minas de pedras preciosas, criadores de gado, grileiros, posseiros, e muitos foram os que reocuparam as terras do norte goiano e entraram em disputas com os povos indígenas que aqui habitavam.

Nas décadas de 1950 a 1980 não foi diferente, continuaram ocorrendo inúmeras invasões de territórios tradicionalmente ocupados. À medida que o Brasil crescia, foram realizadas, por intermédio da política do governo desenvolvimentista, grandes obras sem considerar as populações indígenas, como construções de rodovias, empreendimentos de hidrelétricas, e principalmente a consolidação de grandes latifúndios, gerando inúmeros conflitos agrários com posseiros, indígenas e grileiros. Ressalta-se que este modelo de desenvolvimento potencializou as grandes mazelas sociais que temos, pois fortaleceu o desenvolvimento territorial e social desigual.

É nesse contexto que nasce o Estado do Tocantins. O território tocaninense conhecido como “norte goiano” ou “sertão goiano”, teve sua separação do Estado do Goiás formalmente oficializada em 1988, quando o país vivenciava o contexto de redemocratização do estado e de lutas pelas garantias de direitos sociais para a população brasileira. Mas, este ato de emancipação política para as populações do norte goiano foi fruto, como afirma Lima (2016), de um longo movimento separatista iniciado no século XVII.

26 O termo Reocupação foi utilizado no estudo de Lima (2016) por considerar que o sertão goiano era ocupado por populações indígenas antes das invasões das Bandeiras e das demais Frentes Pioneiras de Expansão.

Dessa forma, são contraditórios os motivos políticos trazidos como pautas para a criação do Estado do Tocantins e a sua inclusão na Amazônia legal. Pode-se afirmar que isolamento, pobreza e descaso do poder público com o norte goiano, a insatisfação da população com os políticos que não resolviam as suas demandas sociais foram alguns dos motivos para a luta separatista de séculos. Todavia, em 1988 a pauta do desenvolvimento da região/política desenvolvimentista novamente presente fundamentou a justificativa para sua criação, esta foi imprescindível para a constituição da dinâmica política e econômica do Estado do Tocantins até os dias atuais.

Após a criação do Estado, muitas ações foram realizadas para a consolidação das políticas de abertura das fronteiras agrícolas e grandes empreendimentos como, por exemplo, a construção da hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães, que modificou e impactou o modo de vida de populações ribeirinhas, do campo e indígenas.

O Estado do Tocantins, de acordo com o último censo do IBGE de 2010, possuía uma população 1.383.445 pessoas. Dados de 2019<sup>27</sup> estima que sua população atualmente corresponda a 1.520.448 pessoas. A população indígena, segundo o censo de 2010 seria em torno de 13.171 pessoas, pertencentes ao Tronco Macro – Jê, que estão divididos em três famílias linguísticas: Akwẽ (Akwẽ-Xerente), Timbira (Apinajé, Krahô e Krahô – Kanela) e Iny (Karajá, Javaé e Xambioá).

Conforme os registros da Funai de 2013 e o Relatório de populações tradicionais do Estado do Tocantins de 2016 as Terras indígenas formalizadas<sup>28</sup> no estado são:

**1. Apinayé** – terra indígena tradicionalmente ocupada, e regularizada com área de 141.904,21 ha, que abrange os municípios de Cachoeirinha, Maurilândia do Tocantins, São Bento do Tocantins, Nazaré e Tocantinópolis;

**2. Canoanã (Javaé)** – terra indígena tradicionalmente ocupada, entretanto ainda em estudo, no município de Formoso do Araguaia;

**3. Funil** – faz parte do território dos Akwẽ-Xerente, terra indígena tradicionalmente ocupada e regularizada, com uma área de 15.703,80 ha, no município de Tocantínia;

27 Estimativa de 2019 do IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/panorama>.

28 **Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas:** São as terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988, direito originário dos povos indígenas, cujo processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto n.º 1775/96. **Reservas Indígenas:** São terras doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União, que se destinam à posse permanente dos povos indígenas. São terras que também pertencem ao patrimônio da União, mas não se confundem com as terras de ocupação tradicional. Existem terras indígenas, no entanto, que foram reservadas pelos estados-membros, principalmente durante a primeira metade do século XX, que são reconhecidas como de ocupação tradicional. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>.

**4. Inãwebohona (Javaé, Karajá)<sup>29</sup>** – terra indígena tradicionalmente ocupada e regularizada, com área correspondente a 377.113,57 ha; localiza-se entre os municípios de Lagoa da Confusão e Pium;

**5. Krahô – Kanela** – reserva indígena com uma área de 7.612,77 ha, no município de Lagoa da Confusão;

**6. Kraolândia (Krahô)** – terra indígena tradicionalmente ocupada e regularizada com uma área de 30253340 ha, abrangendo os municípios de Goiatins e Itacajá;

**7. Maranduba (Karajá)** – terra indígena tradicionalmente ocupada e regularizada com uma área de 375.153,8 ha, que envolve os municípios de Araguacema no Estado do Tocantins, mas parte dela está localizada também em Santa Maria das Barreiras, no Pará;

**8. Parque do Araguaia (Ava-Canoeiro, Javaé, Karajá e Tapirapé)** – terra indígena tradicionalmente ocupada e regularizada com extensão de 1.358.499,48 ha, é uma área de gestão conjunta com o IcmBio e engloba os municípios de Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão e Pium;

**9. Taego Āwa<sup>30</sup> (Ava-Canoeiro)** – terra indígena tradicionalmente ocupada e declarada com uma área de 28.510,00 ha no município de Formoso do Araguaia;

**10. Utaria Wyhyna/ Iròdu Iràna (Karajá, Javaé)** – terra indígena tradicionalmente ocupada e declarada com uma área de 177.466,00 ha, no município de Pium, localizada no norte da Ilha do Bananal, em territórios tradicionais das etnias Karajá e Javaé. Essa TI está sobreposta ao Parque Nacional do Araguaia.

**11. Wahuri (Javaé/Ava-Canoeiro)** – em situação de estudos complementares<sup>31</sup>, no município de Sandolândia;

**12. Xambioá (Guaraní, Karajá)** – terra indígena tradicionalmente ocupada e regularizada, com uma área de 3.326,35 ha, no município de Santa Fé do Araguaia;

**13. Área Grande Xerente (Akwẽ-Xerente)** – terra indígena tradicionalmente ocupada e regularizada com uma área de 167.542,11 há, no município de Tocantinia.

29 Isolados na TI Inãwébohona. De acordo com o relatório do Cimi de violência contra os povos indígenas de 2018, estes podem ser afetados por projetos de desenvolvimento na região, sobretudo pelo projeto de construção da Rodovia TO 242 cortando o Parque Indígena do Araguaia. Sobreposição do Parque Nacional do Araguaia. (Dados do Cimi de 2018).

30 Em 17 de maio de 2016, o senador Ronaldo Caiado (DEM/GO) entregou ao ministro da Justiça do governo interino, Alexandre de Moraes, um ofício no qual questiona o “mérito duvidoso” da portaria declaratória referente à TI Taego Āwa e solicita sua “reanálise”. <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/166479>.

31 **Em estudo:** Realização dos estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação da delimitação da terra indígena. <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>.

Ao tratar da dominação dos povos indígenas, Souza Filho (2012) descreve que as ações promovidas pelas políticas indigenistas de integração retiraram deles mais do que as “terras”, junto com os seus territórios tradicionais levaram as identidades culturais,

A nova sociedade tirou dos indígenas tudo o que eles tinham, especialmente a sua identidade, para lhes oferecer uma integração que nem mesmo os brancos pobres, embebidos pela cultura burguesa logram conseguir. Os colonialistas roubaram o ouro, a madeira, a vida dos indígenas, dizendo que queriam purificar sua alma; os Estados burgueses exigiram sua alma, não para entregar a um deus, mas para igualá-las a de todos os pobres e, então, despojados de vontade, apropriar-se de seus bens (SOUZA FILHO, 2012, p.64).

A conquista dos territórios traz às populações indígenas esperança de continuidade e de valorização cultural. A luta pelos direitos sociais reconhecidos demonstra que são sujeitos ativos de sua história. Os artigos 210, 215, e 231 da Constituição Federal (CF) de 1988 refletem o amadurecimento da política indigenista<sup>32</sup> e o resultado da luta do movimento indígena no país, quando reconhece seus legítimos direitos e os institui como indivíduos aptos ao exercício da sua cidadania e ao reconhecimento da sua sociodiversidade.

Importante ressaltar o caput do artigo 231 que garante “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Segundo Grupioni (2001, p 13) “com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não apenas deixaram de ser considerados uma espécie em via de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal”.

No que concerne à educação escolar, o parágrafo 2º do Art.210 reconhece a esses povos “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Esse reconhecimento tem valor histórico crucial, posto que a escola foi utilizada amplamente no processo de genocídio cultural dos povos indígenas, reduzidos em suas identidades étnicas. Conforme Kreutz (1999, p.84) “a função da redução e da escola deveria ser a de transformar o modo de ser indígena, ajustando-o aos princípios euro-cristãos”.

Ao tornar-se objeto da política pública, a educação escolar indígena ganha a atenção do estado brasileiro. A definição de uma nova concepção de escola e as garantias legais registrados nesta modalidade de educação a partir da promulgação

32 Conforme Mattos; Kamimura; Araújo (2012, p. 59) “O conceito de política indigenista (ISA, 2004) é utilizado como sinônimo de toda e qualquer ação política governamental ou não, que tenha as populações indígenas como objeto”.

da Constituição de 1988 podem ser conferidos quando traçamos o panorama geral das políticas para a educação escolar indígena no Brasil; o que faremos na seção seguinte.

## **Concepções e políticas de educação escolar indígena no Brasil**

Davi Kopenawa, ativista político do Povo Yanomami, reconhecido mundialmente, ao tratar do relacionamento contemporâneo da nossa sociedade com os povos indígenas relata que,

Hoje, os brancos acham que deveríamos imitá-los em tudo. Mas não é o que queremos. Eu aprendi a conhecer seus costumes desde a minha infância e falo um pouco sua língua. Mas não quero de modo algum ser um deles. A meu ver, só podemos nos tornar brancos no dia em que eles mesmos se transformarem em Yanomami. [...] Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.75).

Os povos indígenas resistiram no passado e continuam resist para serem respeitados em seus territórios e no seu modo de vida. No que diz respeito aos conhecimentos culturais, Kopenawa e Albert (2015) afirmam que as palavras de seus antepassados, os ensinamentos, devem permanecer na memória de seu povo. Para os autores, o ensino da língua portuguesa e a negação da língua materna das populações indígenas que residiam no início da invasão europeia, de certa forma serviram de estratégia de desconstrução do “sujeito cultural”, para a construção do “novo ser”.

A educação indígena tradicional é não somente importante como vital para os povos indígenas. A vida dentro dos seus territórios traz o convívio com os saberes dos seus antepassados. A escola na aldeia, portanto, precisa ser contextualizada com a continuidade desses saberes culturais. Para Baniwa (2012), a reorganização dos povos indígenas, por intermédios das garantias dos direitos sociais reconhecidos a eles, que trouxe o “acesso aos benefícios materiais e tecnológicos do mundo moderno está possibilitando a reafirmação das identidades reprimidas e a (re)elaboração (re) construção de novos projetos societários para o futuro” (BANIWA, 2012, p.206).

Neste contexto, a educação escolar indígena tem o desafio de mudar o sentido histórico da escola no território, evitar ser o espaço de colonização dos povos e criar “espaços” de troca de conhecimentos culturais, tecnológicos e acadêmicos, não apenas de um saber intelectualizado sobre “o mundo dos brancos”, mas um aprendizado do respeito ao outro/os do diálogo com os anciões acerca do futuro.

A educação escolar indígena inicia-se com os religiosos das missões que atuaram nos primeiros períodos da história do Brasil. No Séc. XVII, por intermédio do regime dos Aldeamentos os jesuítas tiveram um papel fundamental na catequização dos indígenas. Os religiosos tinham como objetivos “transformá-lo num trabalhador braçal, com a mentalidade do homem ocidental” (GAGLIARDI,1984 p.28), em contradição, os colonos queriam ter poder de utilização dos indígenas na produção de mercadorias. Dessa forma, no período do governo de Pombal, com a proposta de resolver estas questões, foram instituídas legislações que tiveram consequências de grande alcance para a extinção de muitos povos indígenas, por intermédios das expropriações de seus territórios e dos processos de educação catequizadora que promovia a sua assimilação aos modos de vida da sociedade nacional.

O Marquês de Pombal, em 1755, criou umas das primeiras legislações que deram origem a inúmeras outras que oscilavam de acordo com os interesses dos dominadores e da elite política ao longo dos processos de formação da sociedade brasileira. A resolução da problemática, envolvendo a Coroa Portuguesa, religiosos, colonos e os povos indígenas, foi de incorporar as reivindicações tanto dos religiosos como as dos colonos no Alvará de 14 de abril de 1755,

[...] no dia 14 de abril de 1755, foi decretado o primeiro alvará que, entre outras providências, incentivava o casamento inter-racial e equiparava os índios aos colonos, em termos de trabalho e direitos. Em 6 de junho de 1755, foi decretada a liberdade irrestrita do índio, e no dia seguinte foi totalmente suprimido por lei – Alvará de 7 de junho – o trabalho dos religiosos junto aos índios, o que vigorou inicialmente no Pará e Maranhão, e após o Alvará de 8 de maio de 1758 estende-se para todo Brasil. Essa legislação, ao mesmo tempo que se **preocupava com a liberdade e educação dos índios, bem como em prepara-los para a vida civilizada sem escraviza-los, proibia o uso da língua geral, o tupi, tornando o português a língua oficial**. As aldeias em que moravam logo foram transformadas em vilas ou freguesias. Era a primeira tentativa de solucionar **o problema indígena** sem o recurso da violência armada, dentro do quadro institucional da época. (GAGLIARDI,1984 p.28 e 29, grifos nossos)

As consequências desses processos são vividas, ainda hoje, pelos povos indígenas Brasil a fora. Em pesquisa realizada com os Akwê-Xerente<sup>33</sup> (LIMA, 2016) do Tocantins, os indígenas fizeram referências ao tempo de existência da escola na aldeia e da importância de aprender o português,

[...] Antigamente nós íamos pescar todo final de semana, porque a escola existe desde o tempo que a gente andava nu. Era naquela cabeceira lá da barragem para cá da ponte, naquelas pedras debaixo da ponte até o limite do território indígena, hoje não conseguimos passar de pé para lá, ficou limitado. (Liderança indígena Akwê-Xerente, novembro de 2015)

33 Tese de doutorado de Lima (2016) “Os Akwê-Xerente no Tocantins: território indígena e as questões socioambientais”

[...] Fala português assim, é uma coisa que eu uso, mas eu falo português não é porque quero, tive muita dificuldade para poder aprender, eu aprendi depois dos 12 anos, e foi na escola não foi falando não, então é uma necessidade, para não ser passado para traz. (Professor, novembro de 2014).

A escola na aldeia quando não respeita os saberes culturais e o modo de vida do indígena pode ser colonizadora, sendo apenas um espaço de transmissão de conteúdos desarticulados da realidade vivenciada por crianças, jovens e adultos indígenas.

Segundo Freire (2004, apud HENRIQUES et al, 2007, p. 11)

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

Grupione (2006) afirma que diferentes modelos e formas da escola foram aplicados aos povos indígenas ao longo da história, “cumprindo objetivos e funções diversas” (p. 43). Os internatos indígenas objetivavam promover a educação formal das crianças indígenas, obrigando-as a aprenderem o português e alguns ofícios, longe de seu ambiente sociocultural e familiar. Outro modelo de escola largamente usado era aquele da escola no ambiente da aldeia, mas com professores não-indígenas, que necessitavam da assistência de outros índios como tradutores das suas orientações pedagógicas aos estudantes indígenas, que deveriam aprender o português e os valores da sociedade nacional. Segundo o autor, “nesse modelo valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional” (p. 44). Método esse conhecido como o “bilinguismo de transição” que retiraria a criança indígena do “monolinguismo da sua língua de origem para o monolinguismo em português” e, conseqüentemente, “também abandonassem seus modos de vida e suas identidades diferenciadas” (GRUPIONE, 2006, p. 44).

Esses dois modelos, ou concepções de escola, conhecidos como “escola missionária e escola civilizadora”, impostos aos povos indígenas ao longo da história, tem se modificado nas últimas décadas no Brasil.

De algo historicamente imposto, a escola passou a ser tomada e depois reivindicada por comunidades indígenas, que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato. Novos modelos de escola indígena estão surgindo, pautados por paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas. (GRUPIONE, 2006, p. 45)

A negação, pelos povos indígenas, dos processos forçados de assimilação e integração à sociedade nacional tem levado-os a lutarem pela autodeterminação. Nessa perspectiva, a escola reivindicada por esses povos atualmente é outra. Segundo Henriques et al. (2007), na luta pelo direito à educação, eles cunharam uma concepção de educação escolar indígena própria e diferenciada, caracterizada:

pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas e pela revitalizada associação entre escola/sociedade/identidade, em conformidade aos projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena. (p. 9)

Sobre a importância social e cultural dessa nova escola indígena, Luciano (2001, p. 119) afirma que:

A escola é hoje uma necessidade “pós-contato”, que tem sido assumida pelos índios, mesmo com todos os riscos registrados ao longo da história. A escola é, dentro desse contexto, o lugar onde a relação entre conhecimentos tradicionais e novos conhecimentos deverá se articular de forma equilibrada. Além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o diálogo intercultural e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, reconhecimento e valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. (...) Acreditamos que a escola, como instrumento usado durante a história do contato, para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser instrumento decisivo na reconstrução e afirmação das identidades.

Em consonância com estas reelaborações das concepções da diversidade cultural, da educação escolar indígena e do preconizado pela CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) ratifica, em seu artigo 32, o preconizado pelo artigo 210 da Constituição sobre a oferta do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa garantindo, contudo, às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Nos artigos 78 e 79 das Disposições Gerais da LDB se estabelece a oferta de educação bilíngue e intercultural, que propicie o fortalecimento das práticas socioculturais e linguísticas próprias de cada povo indígena e a recuperação de suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades étnicas, não descuidando, todavia, do acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Tratam, ainda, do compartilhamento de responsabilidades, do apoio técnico e financeiro, e da formulação de programas de ensino e pesquisa, com participação das populações indígenas, para desenvolver currículos e materiais didáticos específicos e diferenciados em seus conteúdos culturais, de acordo com cada comunidade indígena e, também, cursos de formação de professores indígenas e de técnicos especializados para elaboração e publicação de materiais. (BRASIL, 1996)

Maiores detalhamentos das especificidades curriculares, da organização e gestão da Educação Escolar Indígena e das normas de funcionamento destas escolas são encontrados em vários outros documentos oficiais, tais como: os Referenciais Curriculares da Educação Escolar Indígena (RCNEI) de 1998; o Parecer CNE/CEB nº 14/1999 que trata das Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; a Resolução CNE/CEB nº 5/2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEI); dentre outros pareceres, resoluções, leis e decretos que tratam de aspectos específicos como a formação de professores indígenas em curso superior, o financiamento da educação escolar indígena e a criação dos territórios Etnoeducacionais.

Nesse contexto, o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas (RCNEI), publicado em 1998, objetivou oferecer subsídios para a elaboração e implementação de programas de educação escolar intercultural que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas, tratando também da formação de educadores e técnicos indígenas que possam assumir essas tarefas de educar, apoiar e viabilizar a educação intercultural. É neste documento que se encontra a caracterização da escola indígena comunitária, intercultural, bilingue/multilíngue, específica e diferenciada. O RCNEI, também apresenta princípios, fundamentos e orientações para subsidiar os professores em suas práticas pedagógicas cotidianas, bem como sugestões aos técnicos e dirigentes educacionais na definição de políticas para a educação escolar indígena. (BRASIL/ MEC/RCNEI, 1998).

O Parecer CNE/CEB nº 13/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, reforça essa concepção de educação indígena diferenciada, alicerçada na valorização cultural, linguística e territorial ao declarar que um dos objetivos das DCNEI é “assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012, p. 376). Esse documento cria a categoria Escola Indígena, que passará a nortear as propostas de políticas públicas educacionais voltadas as populações indígenas.

Nos processos de reelaboração cultural em curso em várias terras indígenas, a escola tem se apresentado como um lugar estratégico para a continuidade sociocultural de seus modos de ser, viver, pensar e produzir significados. Nesta nova perspectiva, vislumbra-se que a escola possa tanto contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades indígenas, garantindo sustentabilidade, quanto promover a cidadania diferenciada dos estudantes indígenas. (BRASIL, 2012, p. 377)

No que concerne a esse aspecto da interculturalidade, tão enfatizado nos documentos legais citados, segundo Lopez-Hurtado Quiroz (2007, apud CANDAU, 2012, p.242) interculturalidade pode ser entendida como

abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.

Educação intercultural, portanto, segundo Candau (2012) pode ser concebida “como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram” (p.242).

Além destes documentos normativos e legais, o movimento indígena em luta pela educação do seu povo, tem construído espaços de discussão e diálogo com o Estado para proposição e acompanhamento das políticas educacionais, tais como a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) realizada no ano de 2009, em Luziânia-Goiás, que resultou na produção de um documento que apresenta diretrizes básicas no intuito de atender as demandas educacionais indígenas (MATTOS; KAMIMURA; ARAÚJO, 2012) e que teve por finalidade, segundo o Documento Final da I CONEEI, “discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social” (I CONEEI, 2009, p.1).

A II CONEEI, realizada em Brasília, em 2018, tratou do tema “O sistema nacional de Educação Escolar Indígena: regime de colaboração participação e autonomia dos povos indígenas” e debateu pontos importantes para esta modalidade de educação, sendo as principais reivindicações das comunidades indígenas “a realização de concursos públicos específicos para professores indígenas, garantia de infraestrutura nas escolas indígenas e valorização das línguas indígenas” (MEC, 2018)

Os Planos Nacionais de Educação são documentos normativos que também tratam da concepção e políticas da educação escolar indígena. O Plano Nacional de Educação (PNE) para a década 2001-2010, aprovado pelo Congresso Nacional por meio da Lei 10.172 de 2001, possuía 21 metas para a modalidade de educação indígena dentre as suas 295 metas (PNE, 2001). Em pesquisa de avaliação sobre os resultados destas 21 metas, Almeida (2012, p. 10) afirma que

Constatou-se que o desenvolvimento da política de educação escolar indígena nos estados e municípios encontra-se em situação muito diversa, confirmando que as diretrizes e princípios ainda não direcionam as políticas, mas dependem das vontades dos governos e da mobilização indígena, ou seja, a educação escolar indígena com suas diretrizes e princípios ainda não é uma política do Estado brasileiro.

O atual PNE (2014-2024) destaca, dentre os princípios educacionais, “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (PNE, 2014). Neste PNE, as demandas das comunidades indígenas estão presentes em 16 estratégias distribuídas em 13 das 20 metas, e incorporam as propostas da escola diferenciada, comunitária, intercultural e bilingue já preconizada em outros documentos (MILITÃO, 2018).

Grupione (2002) sintetiza esse movimento da regulamentação da educação escolar indígena no Brasil, afirmando que:

O conjunto da legislação nacional a respeito do direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, como visto anteriormente, está estruturado a partir de duas vertentes, que necessariamente precisam convergir, para que esse direito se materialize: de um lado, trata-se de propiciar acesso aos conhecimentos ditos universais e, de outro, de ensinar práticas escolares que permitam o respeito e a sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. É da junção dessas duas vertentes que deve emergir a tão propagada escola indígena. (p. 135)

Podemos perceber, portanto, nas últimas duas décadas, avanços na regulação legal da educação escolar para os povos indígenas, que garantem uma nova concepção de escola indígena, baseada em um currículo adequado às características socioculturais próprias de cada comunidade, com ações específicas de programas de ensino intercultural e formação de professores indígenas e financiamento e gestão próprios. Todavia, ao mesmo tempo em que esses povos são reconhecidos em seus processos próprios de aprendizagem, está o desafio de implantação de uma pedagogia intercultural e de políticas públicas eficazes que garantam os direitos adquiridos.

As diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar definidas pelo MEC (BRASIL/MEC, 1993, p. 176) já preconizavam que nas escolas indígenas “as características de cada escola em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e coautores de todo processo”.

Por conseguinte, segundo Mattos; Kamimura; Araújo (2012) essa escola específica, diferenciada, comunitária e intercultural depende, para sua concretização, da “vontade e decisão política” (p. 6). Isso porque são necessários arranjos políticos entre os diferentes entes federativos e as comunidades indígenas locais na coordenação das políticas de educação indígena. Conforme Bergamaschi e Sousa (2015)

até a primeira década do século XXI não foram instituídos mecanismos operacionais específicos e eficazes no sentido de ordenar e normatizar o atendimento diferenciado anunciado na legislação para as escolas indígenas. Em decorrência disso, observamos secretarias estaduais e

municipais de educação desarticuladas, implementando escolas em Terras Indígenas de forma semelhante às escolas urbanas, desconsiderando os processos próprios de aprendizagem e os sistemas educacionais específicos de cada povo. (p.153)

Todavia, a legislação também produziu instrumentos normativos para sanar essa problemática. O decreto presidencial nº 6.861 de 2009 criou os Territórios Etnoeducacionais, e em 2013 a Portaria MEC nº 1.062, instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais. Esses dois instrumentos criaram mecanismos de atuação cooperada e interfederativa entre União, estados e municípios na implementação das políticas de educação indígena que, segundo o IPEA, “impõem-se sobre fronteiras estaduais e municipais – estendendo-se por territórios de um ou mais municípios e estado – intensificando as discussões nas esferas institucionais estatais sobre o acesso ao direito à educação culturalmente diferenciada e ao reconhecimento dos saberes indígenas” (IPEA, 2019, p.30). Segundo o Decreto 6.861/2009, o território etnoeducacional,

compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BRASIL, 2009).

A forma de organização educacional das escolas indígenas em territórios etnoeducacionais:

passaram a designar uma categoria específica de estabelecimento escolar de ensino, com autonomia pedagógica e organizativa, com aulas ministradas, prioritariamente, por professores (indígenas) das próprias comunidades, independentemente da localização rural ou urbana do território indígena e da situação de regularização fundiária. (IPEA, 2019, p.30).

Tem-se, portanto, com a criação dos territórios etnoeducacionais<sup>34</sup>, importante instrumento para a concretização da autodeterminação e autonomia das comunidades indígenas na oferta do tipo de educação escolar que se quer para suas crianças e jovens. Isso está reafirmado no supracitado Decreto, no item VI do parágrafo 2º, que destaca para a educação escolar indígena a “afirmação das identidades étnicas

34 Conforme Sousa (2016), até 2016 existiam “vinte e cinco (25) territórios etnoeducacionais pactuados, dos quarenta e um (41) previstos, distribuídos por doze (12) estados brasileiros. São eles: Baixo Amazonas (AM) Rio Negro (AM); Povos do Pantanal (MS); Cone Sul (MS); A’uwê Uptabi (MT); Juruá/Purus (AM); Xingu (MT); Yby Yara (BA); Médio Solimões (AM); Cinta Larga (MT e RO); Pykakwatynhre (PA); Alto Solimões (AM); Vale do Javari (AM); Ixamná (PA); Tupi Mondé (RO); Tupi Tupari (RO); Tupi Txapakura (RO); Yjhukatu (RO); Vale do Araguaia (MT, TO, GO e PA); Timbira (TO e MA); Tapajós e Arapiuns (PA); Médio Xingu (PA); Yanomami e Ye’kuana (AM e RR); Potyrô (CE e PI); Serra Negra Berço Sagrado (PE). Outros três (03) TEE estão em processo de implantação e treze (13) em fase de consulta e diagnóstico (nos quais se encontram povos indígenas das regiões Sul e Sudeste)” (p. 110). Ainda segundo a autora, no ano de 2015, “o MEC promoveu, em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro e com o Museu Nacional, um curso de aperfeiçoamento em gestão etnoterritorializada da educação escolar indígena” (SOUSA, 2016, p.109).

e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena” (BRASIL, 2009).

Bergamaschi e Sousa (2015, p. 154), afirmam que estes instrumentos normativos ao reconhecerem “as territorialidades indígenas” acolhem, também, as especificidades étnicas e socioculturais de cada comunidade indígena e a “autonomia de suas escolas”. Mas, vai além disso. Segundo Sousa (2016) “a construção de territórios etnoeducacionais reestabelece grande parte do significado e da força do território como espaço vital da existência indígena” e citando Baniwa (2010) reafirma que

A noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico do lugar e habitat tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que com a tradição de relembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território, pois é o território de onde saíram e onde estão presentes nos rituais, nas crenças e, principalmente, nas histórias e mitos de criação. (BANIWA, 2010, p.6, apud SOUSA, 2016, p.102)

E, Baniwa (2010, p.6, apud SOUSA, 2016) complementa,

[...] território aqui é compreendido como todo espaço que é imprescindível para que um grupo étnico tenha acesso aos recursos que tornam possível a sua reprodução material e espiritual, de acordo com características próprias da organização produtiva e social, enquanto que terra é compreendida como um espaço físico e geográfico. Deste modo, a terra é o espaço geográfico que compõe o território onde o território é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo (p. 103).

Observamos, portanto, um conjunto de aparatos legais constituídos de forma dialógica e participativa entre o Estado e os movimentos dos povos indígenas, com suas lideranças e organizações indigenistas, que, embora não estejam efetivamente sendo concretizadas, são importantes instrumentos de luta para a afirmação dos direitos garantidos.

Ressalta-se, todavia, que somente a garantia formal do direito à educação escolar aos povos tradicionais não revela a qualidade e a extensão da valorização cultural e do respeito às características do princípio da escola indígena, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária. Conforme aponta Giraldin (2010)

Esse princípio permanece mais no discurso que se efetivando na prática. E não se efetiva porque há um empecilho sociocultural provocado pelo pouco entendimento, por parte dos não-indígenas gerenciadores da educação escolar indígena, do que venha a ser o processo próprio de ensino e aprendizagem de cada povo. (p. 270)

Essa garantia, contudo, é um importante instrumento para as comunidades indígenas se organizarem para reivindicar e acompanhar a escolaridade de suas crianças e jovens, já que nenhuma escola indígena pode ser criada sem a anuência dos

povos que dela se beneficiarão. Partindo desta premissa, apresentaremos um quadro geral da trajetória da educação escolar indígena no Estado do Tocantins.

## Trajетória da educação escolar indígena no Estado do Tocantins: retrato de uma política pública

Trataremos a educação escolar indígena como uma política pública, objetivando traçar um panorama geral da sua trajetória no Estado do Tocantins, a partir de um recorte histórico de dez anos, considerando os anos de 2009 e 2019 como referenciais de análise. A construção dessa trajetória teve como base as informações e dados da Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes – Seduc, das legislações e normas emanadas do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da própria Secretaria, do Censo Escolar – Inepdata, dentre outras fontes como artigos e dissertações que tratam da temática tanto do ponto de vista político quanto antropológico.

A Seduc–Tocantins assumiu a gestão e organização da educação escolar indígena no estado a partir de 1991 e vem seguindo os dispositivos legais que a regulamentam em nível nacional e as normativas próprias do sistema educacional. No estado existem seis Diretorias Regionais de Ensino (DRE) – Araguaína, Gurupi, Miracema do Tocantins, Paraíso, Pedro Afonso e Tocantinópolis – que têm sob sua jurisdição escolas indígenas localizadas nos municípios de Goiatins, Santa Fé do Araguaia, Formoso do Araguaia, Sandolândia, Tocantínia, Lagoa da Confusão, Itacajá, Maurilândia do Tocantins e Tocantinópolis. Nesses municípios estão localizadas as Terras Indígenas dos povos das etnias Krahô, Xambioá, Javaé, Xerente, Karajá, Krahô/Kanela, Krahô e Apinajé. São mais de 147 aldeias, e atualmente possuem 96 escolas que ofertam da Educação Infantil ao Ensino Médio, a modalidade EJA e atendimento especializado para pessoas com deficiência. O quadro abaixo detalha esse cenário da educação escolar indígena em Tocantins:

**Quadro 1 – Número de Escolas Indígenas no Estado do Tocantins, por Diretoria Regional de Ensino, Município, povo/etnia e etapas/modalidades ofertadas – 2019.**

DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO - DRE	MUNICÍPIO	NÚMERO DE ESCOLAS	POVO	ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO OFERTADAS
ARAGUAÍNA	Goiatins	13	KRAHÔ XAMBIOÁ	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens Adultos Atendimento Educacional Especializado
	Santa Fé do Araguaia	4		Ensino Fundamental Ensino Médio

DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO - DRE	MUNICÍPIO	NÚMERO DE ESCOLAS	POVO	ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO OFERTADAS
GURUPI	Formoso do Araguaia	7	JAVAÉ	Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
	Sandolândia	3		Ensino Fundamental Ensino Médio
MIRACEMA DO TOCANTINS	Tocantínia	38	XERENTE	Educação Infantil Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens Adultos Atendimento Educacional Especializado Educação Profissional
PARAÍSO DO TOCANTINS	Lagoa da Confusão	9	KARAJÁ KRAHÔ/KANELA JAVAÉ	Ensino Fundamental Ensino Médio Educação de Jovens Adultos
PEDRO AFONSO	Itacajá	11	KRAHÔ	Ensino Fundamental Ensino Médio
TOCANTINÓPOLIS	Maurilândia do Tocantins	1	APINAJÉ	Ensino Fundamental
	Tocantinópolis	10		Ensino Fundamental Ensino Médio Atendimento Educacional Especializado

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados disponibilizados pelo Inepdata/Catálogo de Escolas (2019) e pela Diretoria de Políticas Educacionais/Gerência de Educação Indígena – Seduc-TO.

O povo da etnia Akwẽ-Xerente<sup>35</sup>, conforme dados do quadro acima, é o que tem o maior número de escolas, 38, e de acordo com a DPE/Gerência de Educação indígena da Seduc-TO possui mais de 1500 alunos, distribuídos nos três níveis da educação básica e suas modalidades – Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação profissional e atendimento educacional especializado. É um dos povos indígenas mais escolarizados no estado<sup>36</sup>, conforme já constatado por diversas pesquisas (GIRALDIN, 2010; MELO; GIRALDIN, 2012; BRAGGIO, 2000), que evidenciam também as contradições, incompreensões e confrontos dessa relação entre o processo de escolarização e as ameaças a seu modo de vida, vindo a ser a escola atualmente uma das frentes desse enfrentamento, conforme apontam Melo e Giralдин (2012):

Em contato com a sociedade não indígena há mais de 250 anos, o povo akwẽ já enfrentou as mais diferentes faces e fases do contato. Atualmente a visão de mundo Xerente tem sido confrontada pelo discurso desenvolvimentista expresso pelos inúmeros empreendimentos econômicos que cercam o

35 O território indígena Xerente localiza-se na margem direita do rio Tocantins, no município de Tocantínia (TO), a 70 km ao norte da capital do estado, Palmas.

36 Segundo Ferreira e Moraes Neto (2016), os Akwẽ-Xerente têm registro de escola desde 1876, possuindo já em 1877, 50 alunos indígenas. O Ensino Fundamental tem registro em 1940. E, em 1950, registra-se a chegada dos missionários batistas. As escolas mantidas pelo Estado vão surgir no "final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, nas terras indígenas Xerente e Funil." (p.55)

território akwẽ. Ilhados em meio a grandes áreas cultivadas pelo Projeto PRODECER III (com financiamentos do governo japonês), muito próximos ao lago da usina hidrelétrica Luís Eduardo Magalhães, na área de influência de projetos futuros (projeto da Hidrovia Araguaia-Tocantins) e ainda tendo como vizinha a capital do estado do Tocantins, os Xerente têm buscado, de diferentes formas, enfrentar a pressão exercida pela sociedade não indígena. A ampla adesão ao processo de escolarização é apontada como uma delas. (MELO; GIRALDIN, 2012, p.195)

No Regimento Escolar do Estado do Tocantins, a educação indígena é caracterizada como uma modalidade de ensino apta a ofertar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No art. 47, § 2º, o Regimento estabelece que aos povos indígenas o currículo deverá: “I – garantir, como primeira língua, o estudo da língua materna indígena das suas respectivas etnias e a língua portuguesa como a segunda; II – o ensino da arte e da educação física deverá contemplar as especificidades de cada etnia”. (TOCANTINS, 2017, p. 35) O Regimento não apresenta mais nenhuma outra menção ou norma específica para a organização das escolas indígenas. Não se tem notícia de um regimento específico para as escolas indígenas que respeite a concepção de escola diferenciada, intercultural e comunitária e as lógicas territoriais e socioculturais para a organização, funcionamento e gestão dessa escola.

Segundo Ferreira e Morais Neto (2016) a Proposta Curricular das Escolas Estaduais Indígenas do Tocantins preconiza a valorização dos conhecimentos socioculturais dos estudantes indígenas com base na integração escola-família-comunidade e por meio de um ensino transdisciplinar. Todavia, segundo os autores, “o currículo utilizado para todas as Escolas Estaduais Indígenas – EEI não possuem uma diferenciação, que valorize as identidades das sete etnias, mas busca ofertar uma educação homogênea para todos esses povos indígenas” (p. 58).

O Estado do Tocantins foi o terceiro estado da federação a criar o Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI), em 2005, por meio do Decreto nº 2.367, de 14 de março de 2005, com sede em Palmas-TO. O CEEI é um órgão vinculado à Secretaria da Educação e Cultura, com poderes consultivos, de assessoramento e “deliberativo sobre políticas, programas e ações de promoção e desenvolvimento da Educação Escolar Indígena” e com assentos de representantes das sete etnias do estado e de três representantes da Seduc e dois do Conselho Estadual de Educação. Conta, ainda, com a participação de representantes convidados da Associação dos Professores Indígenas do Tocantins, do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), Distrito Sanitário Indígena, Funai, UFT e União dos Estudantes Indígenas do Estado (TOCANTINS, 2005)

O Plano Estadual de Educação (PEE/2015-2025) estabelece na meta 13, que trata especificamente da educação indígena, que em três anos após a aprovação do PEE essa modalidade de educação seria universalizada, “em regime de colaboração com a União e os Municípios, a oferta de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, em todas as etapas e modalidades da educação básica, em conformidade com as características e especificidades de cada povo indígena” (PEE, 2015).

A meta de universalização da educação escolar indígena parece ainda não ter sido alcançada, mas, percebe-se um crescimento significativo na última década – de 2009 a 2019 – nas matrículas dessa modalidade de ensino no Brasil, na região Norte e no Estado do Tocantins, conforme podemos observar na tabela 1 abaixo:

**Tabela 1 – Número de Matrículas totais na educação básica de estudantes indígenas, por gênero, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, Tocantins – 2009 e 2019.**

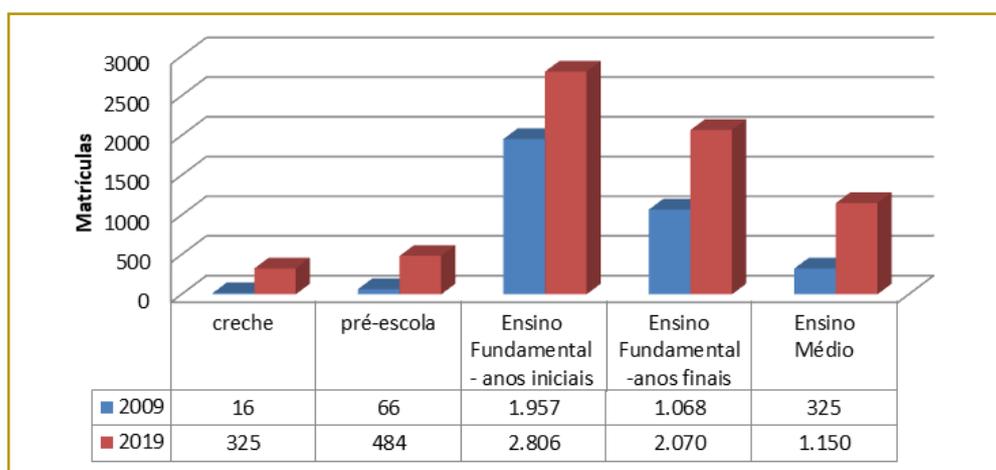
ANO	REGIÃO GEOGRÁFICA/UF	MATRÍCULAS INDÍGENAS		TOTAL
		FEMININO	MASCULINO	
2009	Brasil	106.228	109.858	<b>216.086</b>
	Norte	35.908	39.046	<b>74.954</b>
	Tocantins	<b>1.731</b>	<b>1.938</b>	<b>3.669</b>
2019	Brasil	157.448	163.727	<b>321.175</b>
	Norte	72.762	77.131	<b>149.893</b>
	Tocantins	<b>3.654</b>	<b>3.638</b>	<b>7.292</b>

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados disponibilizados pelo Inep/Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2009 e 2019.

No Estado do Tocantins, assim como apontam os dados nacional e regional, as matrículas em 10 anos dobraram, saindo de 3.669 em 2009 para 7.292 em 2019, um aumento de mais de 98% no período considerado. Na tabela 1, acima, podemos observar, ainda, que, em ambos os períodos, o aumento nas matrículas tem ocorrido de forma mais ou menos equilibrada entre meninos e meninas indígenas, sendo maior o número de meninos. Contudo, em 2019 observa-se um leve aumento no número de matrículas das meninas no Estado do Tocantins. Essa é uma questão que merece ser ressaltada porque entre as diferentes etnias tocantinenses há tradições patrilineares, em que as mulheres tradicionalmente não podiam acessar espaços públicos e de poder. Mas, este é um traço cultural que vem se modificando, como observado entre os povos Xerentes, através do qual, atualmente, as mulheres já ultrapassam os homens nas matrículas escolares (MELO; GIRALDIN, 2012; FERREIRA; MORAIS NETO, 2016).

O crescimento na demanda por educação formal pelos povos indígenas tem sido observado em todos os níveis e etapas da educação básica nos últimos dez anos. No gráfico 1, abaixo, podemos ver que da Educação Infantil ao Ensino Médio o crescimento de matrículas tem ocorrido. Chama à atenção a evolução das matrículas nas etapas de Creche e Pré-Escola na escola indígena do Tocantins, posto que a oferta da educação infantil indígena seja ainda um tema polêmico e não consensual entre estes povos. Todavia, em que pesem as controvérsias a esta questão, aqui se observa que em 2009 eram apenas 16 matrículas na creche e em 2019 esse número chegou a 325 matrículas de crianças até 3 anos de idade; na pré-escola, saiu das 66 matrículas em 2009 para 484 em 2019.

**Gráfico 1 – evolução das matrículas indígenas no Tocantins – 2009-2019.**



Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados disponibilizados pelo Inep/Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2009 e 2019.

O Ensino Médio entre os indígenas também tem registro de crescimento no número de matrículas nos dez anos considerados. De 325 matrículas em 2009 para 1.150 em 2019, inclusive com oferta de cursos profissionalizantes, como os de enfermagem e informática ofertados aos Xerentes. Do mesmo modo, o Ensino Fundamental em suas duas etapas (anos iniciais e anos finais) também aumentou a quantidade de alunos indígenas atendidos de 2009 a 2019.

Os números da Educação de Jovens e Adultos também indicam crescimento no período considerado, como podemos observar na tabela 2 a seguir:

**Tabela 2 – Matrículas indígenas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Estado do Tocantins, por sexo, região e ano – 2009-2019.**

Ano	Região Geográfica/ Unidade da Federação	Matrículas indígenas EJA	
		Feminino	Masculino
2009	Brasil	10.790	10.252
	Norte	3.426	3.346
	Tocantins	<b>101</b>	<b>88</b>
2019	Brasil	12.867	12.340
	Norte	5.227	5.035
	Tocantins	<b>296</b>	<b>184</b>

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados disponibilizados pelo Inep/Censo Escolar – Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2009 e 2019

Esses dados indicam que o interesse pela escola tem sido marcante entre os povos indígenas do Estado do Tocantins. E tem iniciado cedo, inclusive com a oferta de creches às crianças bem pequenas. Esse cenário suscita alguns questionamentos sobre a qualidade e a concepção da escola oferecida a estes povos: que escola é esta? Quem a pensa e quem a executa? Qual o conteúdo e a forma do processo de ensino-aprendizagem e como ele se relaciona com as tradições socioculturais de cada povo? Qual o sentido dessa escola para cada um dos povos e suas comunidades? A escola diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária de fato se efetiva nestas unidades escolares?

Esses questionamentos tornam-se mais pertinentes quando observamos o cenário atual e a trajetória da formação e da profissão do magistério indígena no estado.

No tocante à formação dos professores indígenas, o estado tem investido recursos desde a década de 1990, a partir da implantação do Curso de Capacitação de Professores Indígenas em 1991, também denominado Magistério Indígena, que formou nessa primeira turma 38 (trinta e oito) professores “oriundos de trinta e sete comunidades e por elas escolhidas, representando os povos Karajá, Javaé, Karajá Xambioá, Xerente, Krahô e Apinajé, na proporção de um indígena por comunidade” (MUNIZ, 2016, p.87). Atualmente, o Curso de Magistério Indígena está em sua 31ª turma (T1 Notícias, 17/01/2020) oferecendo formação intercultural, bilíngue e diferenciada, que possibilita aos seus cursistas o prosseguimento dos estudos em níveis posteriores de escolaridade e o exercício da atividade docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola indígena.

No âmbito da profissão de professor da Educação indígena, no Estado do Tocantins foi criado o Cargo Especial do Magistério, pela Lei nº 2.141 de 2009, que em 2014 foi referendado pela Lei nº 2.859 como Quadro Especial do Magistério Indígena, integrado pelos cargos de Professor de Educação Indígena I e Professor de Educação Indígena II, com atuação na docência da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental ou em desempenho de função gratificada (Art. 5º), para atuarem exclusivamente na Educação Indígena, compondo uma classe única (Art. 6º). O Professor Auxiliar de Ensino I deve ter como formação “até o Ensino Médio Completo” e o Professor Auxiliar de Ensino II “o Ensino Médio Completo” (TOCANTINS, 2014, p. 4 e 12).

Segundo informações disponibilizadas por e-mail pela Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena da Seduc–TO, em 2019 o quadro especial do magistério indígena tem um total de 453 professores, destes 247 são indígenas e 206 não indígenas, conforme tabela 3 abaixo (SEDUC-TO, 2019). Chama à atenção o número daqueles que são indígenas, numa proporção maior do que os não indígenas. Essa é uma situação que reflete a formação de indígenas para o exercício do magistério, resultado da oferta dos cursos de Licenciatura nas IES, com reserva de vagas, da Licenciatura Intercultural e do Magistério Indígena.

**Tabela 3 - Número de professores atuantes na Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins em 2019.**

POVOS/ETNIAS	DRE	PROFESSORES INDÍGENAS	PROFESSORES NÃO INDÍGENAS	TOTAL
Xerente	Miracema	87	14	<b>101</b>
Krahô	Pedro Afonso	65	71	<b>136</b>
Javaé	Gurupi	29	22	<b>51</b>
Karajá Krahô kanela	Paraíso	22	06	<b>28</b>
Karajá xambioá Krahô	Araguaína	29	56	<b>85</b>
Apinajé	Tocantinópolis	15	37	<b>52</b>
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>247</b>	<b>206</b>	<b>453</b>

Fonte: Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena – Seduc–TO, 2019.

Na perspectiva de uma educação escolar indígena diferenciada que priorize a valorização cultural, defende-se a importância de que o(a) professor(a) tenha conhecimento da história cultural e da língua da etnia indígena em que trabalha. Dentre os professores não indígenas, a comunicação na sala de aula faz-se por intermédio apenas da Língua Portuguesa? Como fazem as articulações dos saberes

científico-universais com os saberes tradicionais-locais? São questões que o presente estudo não consegue responder, mas problematiza a proposta pedagógica do estado que reafirma a concepção da escola indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, prescrita pelos documentos nacionais.

Mesmo com a presença dos indígenas nos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior do estado, parece ainda não haver um número suficiente de professores indígenas formados para atender a demanda de docentes para o Ensino Fundamental e, principalmente, para o Ensino Médio, tendo em vista que este requer formações específicas em letras, geografia, história, matemática e outras. Os dados da tabela 3 não informam se todos os professores têm formação acadêmica.

No que concerne ao acesso à formação em nível superior, os indígenas do estado têm duas instituições como referência, uma delas é a Universidade Federal de Goiás – UFG, que desenvolve um papel importante já há alguns anos na formação acadêmica dos povos indígenas do Estado do Tocantins, por meio da oferta de cursos de graduação e pós-graduações com uma proposta pedagógica intercultural. A outra é a Universidade Federal do Tocantins – UFT, que desde 2004 tem possibilitado o acesso aos estudantes indígenas nos cursos de formação acadêmica, via o sistema de cotas para indígenas.

Em que pesem os graves ataques à dignidade dos povos indígenas e violação de outros direitos, a educação escolar indígena no Estado do Tocantins apresenta uma significativa trajetória na última década aqui considerada (2009 a 2019), com importantes iniciativas desenvolvidas pelo poder público e pela sociedade civil e uma forte adesão das comunidades indígenas ao processo de escolarização em todos os níveis da educação.

## **Considerações Finais**

Na atual conjuntura política brasileira observamos graves retrocessos nas políticas públicas voltadas às garantias dos direitos sociais, sejam dos mais pobres, dos povos tradicionais, das minorias étnicas, dos homossexuais ou dos imigrantes. O atual governo de extrema direita no Brasil (2018–2022) tem desferido violentos ataques às políticas públicas de inclusão social e de valorização da diversidade étnico-cultural que os governos democrático-popular de Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003–2015) implementaram, ainda que de modo incipiente e focalizado.

No que concerne particularmente aos povos indígenas, o atual governo tem sinalizado para profundos retrocessos, como o envio de um Projeto de Lei ao Congresso Nacional que prevê a liberação de atividades econômicas em terras indígenas e a

nomeação de um ex-missionário evangélico<sup>37</sup> para a coordenação dos povos isolados, órgão da FUNAI (Fundação Nacional do Índio). Dentre outras medidas e declarações do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro, como o travamento das demarcações das terras indígenas, essas duas em particular afetam profundamente a dinâmica de condução da política indigenista que vinha sendo adotada no país e ameaça tanto a sobrevivência física quanto cultural dos povos, sobretudo daqueles isolados.

A violência aos povos indígenas tem aumentado desde 2018, devido à proximidade das TIs com as cidades ou da grilagem de suas terras que têm gerado conflitos agrícolas, resultando em mortes de indígenas e não indígenas. Segundo o Cimi (2018), foram registrados no Estado do Tocantins 09 casos de violências contra o patrimônio, 09 registros de omissão e morosidade na regulamentação de terras, 08 registros de invasões possessórias, exploração ilegal de recursos naturais e danos diversos ao patrimônio. Em relação à violência promovida pela desassistência geral foram 05 registros, a desassistência na área da educação 01 registro e na área da saúde 05 registros. A mortalidade infantil é outra evidência no relatório de 2018 com registro de 13 casos<sup>38</sup>.

Mesmo com direitos reconhecidos e garantidos na constituição de 1988, os povos indígenas no Brasil vivem em constante vigilância e luta. A luta pela continuidade da vida, e permanência nos territórios tradicionais, a luta pelo transporte escolar, merenda, professores, enfim, pela escola na aldeia, são travadas todos os dias pelas lideranças, professores, velhos, famílias e crianças e jovens indígenas. São inúmeros os desafios: culturais, pedagógicos, políticos e estruturais. Entretanto, os povos indígenas, como fizeram no passado, continuam criando mecanismos e estratégias de resistência para permanecerem (re)existindo em contexto de adversidades políticas e econômicas.

Nesse estudo evidenciamos a conquista da concepção de escola indígena diferenciada, autônoma, bilíngue, intercultural e comunitária, gerida e organizada por meio de arranjos políticos interfederativos com participações das próprias populações indígenas e baseados nos Territórios Etnoeducacionais, que consideram não apenas a extensão física do território, ou da Terra Indígena, mas, sobretudo, os elementos socioculturais característicos de cada povo indígena. Sem dúvida um avanço que precisa ser constantemente acompanhado, avaliado e replanejado em seus objetivos e finalidades na concretização das políticas públicas.

37 Segundo matéria da Revista Carta Capital o coordenador nomeado é “Formado em antropologia e ciências sociais” e “atuou por dez anos na Missão Novas Tribos do Brasil, organização que trabalha na evangelização dos índios da Amazônia e que já foi expulsa pela Funai das terras do povo Zo’é em 1991, acusada de impor a doutrina cristã e espalhar doenças” (MAGALHÃES, 2020, p.1).

38 Fonte: Siasi/DGSI/DGESI/Sesai/MS. Acesso em 11/1/2019. Data de referência: 30/9/2018. Dados sujeitos a alterações por processo de alimentação e qualificação. (CIMI, 2018)

No Estado do Tocantins, o interesse pela escola tem sido acentuado entre os povos indígenas. O crescimento no número de escolas, de matrículas em todos os níveis da educação e de professores indígenas formados na última década (2009-2019) evidencia a trajetória de uma escola indígena que é tanto resultado quanto instrumento da luta pela própria sobrevivência sociocultural desses povos. Por trás dos números, todavia, há uma realidade que precisa ainda ser desvelada e que repousa sobre questões relativas às intencionalidades da escolarização, às práticas educativas desenvolvidas, à qualidade e à concepção de escola indígena que vem sendo implementada para e por estes povos.

## Referências

ABRAÃO, Pauliane Lisboa. Políticas públicas e diversidade sociocultural. **Rev. Bras. de Políticas Públicas**, Brasília, v. 1, n. 3 – número especial, p. 1-20, dez. 2011.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. O Plano Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena. In: IV Encontro de Pesquisa Educacional de Pernambuco – EPEPE. **Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: perspectivas teórico-metodológicas**. Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012. Disponível em [https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV\\_EPEPE/t5/C5-68.pdf](https://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/IV_EPEPE/t5/C5-68.pdf), acesso de 20 Mar. 2020.

BANIWA, Gersem. A conquista da cidadania indígena e o fantasma da tutela no Brasil contemporâneo. In: RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Constituições Nacionais e Povos Indígenas**. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2012. p. 206-227.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, Ago. 2015.

BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. A instauração da escrita entre os Xerente: conflitos e resistências. **Rev. do Museu Antropológico**, Goiânia: UFGO, v. 3/4, n. 1, p. 19- 42, jan./dez. 1999/2000

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>, acesso em 15 Mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 13/2012**. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/6/2012, Seção 1, Pág. 188.

BRASIL. Governo Federal. **Decreto Presidencial nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011)**. Brasília: Disponível em [www.planalto.gov.br/legislacao](http://www.planalto.gov.br/legislacao). Acesso em 18/Mar./2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento reúne propostas para nortear a educação indígena**. Brasília: MEC, 22 Março de 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/206-1084311476/62001-documento-reune-propostas-para-nortear-a-educacao-indigena>, acesso em 18 Mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.062, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasil: Ministério da Educação e Cultura, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, SECADI, DICEI, 2013.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>, acesso em 15 Mar 2020.

CIMI. **Relatório: Violência contra os Povos Indígenas no Brasil** – Dados de 2018. Disponível em <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2018.pdf>, acesso em 10 Abr. 2020.

COHN, Clarice. **Culturas em transformação: os índios e a civilização**. São Paulo Em Perspectiva, 15(2), p. 36-42, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575>. Acesso em 13 Mar. 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da. O futuro da questão indígena. **Estud. av.**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 121-136, Apr. 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v8n20/v8n20a16.pdf>. Acesso em 13 Mar. 2020.

FERREIRA, Adilson; NETO MORAIS, Odilon R. de. Diagnóstico da oferta de educação escolar para o povo indígena Akwê-Xerente. MACHADO, M.; MORAIS NETO, O. R. de. **Educação escolar e ciências humanas: culturas e história dos povos indígenas**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

GAGLIARD, José Mauro. **O indígena e a República**. São Paulo: HUCITEC, 1989.

GIRALDIN, Odair. Indigenous School Education and specific teaching-learning processes: reflections based on particular cases of the Jê tribe. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Vol. 2, número 2, pp: 265-284, 2010.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida. **Congresso Brasileiro de Formação de Professores: Educação Indígena**. Brasília: MEC, SEF, 2002. 204p.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2001.

HENRIQUES, Ricardo et. al. (Org.). Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos Secad**, n. 3, Brasília: Secad/MEC, Abril de 2007.

I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – I CONEEI. **Documento Final da I Conferência De Educação Escolar Indígena**. Luziânia/GO, 16 a 20/11/2009.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Subsídio ao relatório Brasil sobre o cumprimento da convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (2003-2017): povos indígenas**. Brasília: Ministério da Economia, IPEA, 2019. Disponível em [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional\\_191009\\_ri\\_subsidio\\_ao\\_relatorio\\_brasil.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional_191009_ri_subsidio_ao_relatorio_brasil.pdf), acesso em 15 Mar.2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Tradução: Beatriz Perrone – Moisés. Companhia das Letras, São Paulo, 2015.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.

LIMA, Layanna Giordana Bernardo. **“Os Akwê-Xerente no Tocantins: território indígena e as questões socioambientais”**. (Doutorado em Ciências) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 284, 2016.

LUCIANO, Gersem. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiências em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 200.

MAGALHÃES, Ana. Postura colonial do governo Bolsonaro ameaça povos indígenas e suas culturas ancestrais. In: **Carta Capital**. Repórter Brasil, 14 de fevereiro de 2020.

MATTEO, Kátia Castro de; ARAÚJO, Wladimir Sena Araújo; MATRICARDI, Eraldo Aparecido Trondoli; PARO, Polyana; OLIVEIRA, Fagno Tavares de. **Diagnóstico da Dinâmica Social e Econômica do Estado do Tocantins**. Populações Tradicionais. Palmas: Seplan, 2016.

MATTOS, Maria Leci de Bessa; KAMIMURA, Quésia Postigo; ARAÚJO, Elvira Aparecida Simões de. As políticas públicas de educação escolar do povo Javaé da Ilha do Bananal. **Rev. Cereus**, UnirG, Gurupi, TO, v. 4, n. 1, p. 55-78, jan-abr/2012.

MELO, Valéria M. C. de; GIRALDIN, Odair. Os Akwê-Xerente e a busca pela domesticação da escola. **Tellus**, ano 12, n. 22, jan./jun. 2012.

MILITÃO, Andreia Nunes. **Educação Escolar Indígena: uma análise a partir de conferências nacionais e seus rebatimentos no II PNE (2014-2024)**. Goiânia: PUC/GO, 2018. Disponível em <http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Andreia-Nunes-Milit%C3%A3o.pdf>, acesso em 15 Mar. 2020.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação Escolar Indígena no estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena**. PPGL/UFT (Dissertação de Mestrado). Araguaína, Tocantins, Brasil: UFT, 2017.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Anexo único à lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015. **Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025)**. Palmas: Seduc, 2015. Disponível em <https://central3.to.gov.br/arquivo/412369/> Acesso em 25 Abr. 2020.

RELATÓRIO – **Violência contra os Povos Indígenas no Brasil** – Dados de 2018. Conselho Indigenista Missionário – Cimi. Disponível em <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2019/09/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigena-brasil-2018.pdf>. acesso em 05 de maio de 2020.

SEDUC. Diretoria de Políticas Educacionais. **Quadro do magistério indígena no estado do Tocantins**. Gerência de Desenvolvimento da Educação Indígena, Palmas: Seduc-TO, 2019.

SILVA, Reijane P. da. O índio negado e o índio desejado: a “pacificação” dos indígenas na construção da identidade do Tocantins. **Tellus**, Campo Grande – MS, ano 10, n. 19, p. 145-162, jul./dez. 2010.

SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016.

T1 NOTÍCIAS. **Governo do Estado indica novos membros do Conselho Estadual de Educação Indígena**. Palmas, TO, 17 de Janeiro de 2020.

TOCANTINS, Resolução CEB 03/99, **Lei nº 10.172/01**. Palmas: Seduc,1999.

TOCANTINS. Conselho Estadual de Educação do Tocantins. **Resolução CEE/TO nº 082, de 3 de agosto de 2017**, aprova do Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino do Tocantins. Palmas: CEE/TO, 2017.

TOCANTINS. Governo do Estado. **Decreto nº 2.367, de 14 de março de 2005**, institui o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins – CEEI-TO. Diário Oficial Palmas, TO, 2005.

TOCANTINS. Governo do Estado. **Lei nº 1.533, de 29 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração –PCCR do Profissional do Magistério da Educação Básica, e adota outras providências. Diário Oficial nº 1.831. Palmas – TO, 2004.

TOCANTINS. Governo do Estado. **Lei nº 2.859, de 30 de abril de 2014**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública, e adota outras providências. Diário da Oficial nº 4.120. Palmas – TO, 2014.

TOCANTINS. Secretaria da Educação e Cultura. Regimento do Conselho Estadual de Educação do Tocantins. **Diário Oficial nº 2.657**. Ano XX – Estado do Tocantins, quinta-feira, 29 de maio de 2008. Palmas – TO, 2008.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esportes. **Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino do Tocantins**. Palmas: Seduc, 2017. Disponível em <https://central3.to.gov.br/arquivo/371242/>, acesso em 22 Abr. 2020.

## **PARTE II**

# **TEMAS E PROBLEMAS DAS RELAÇÕES: EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA**

# POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: A (IN)VISIBILIDADE DO DEBATE NA ESCOLA

*Adir Valdemar Garcia*<sup>39</sup>

*Jaime Hillesheim*<sup>40</sup>

*Tânia Regina Krüger*<sup>41</sup>

## Introdução

O tema “pobreza e desigualdade social” ganhou destaque no campo da educação, nos últimos anos, em função da criação, em 2003, do Programa Bolsa Família (PBF). Este Programa do Governo Federal constituiu-se no principal instrumento de combate à pobreza por meio da transferência de benefício financeiro, associada ao acesso aos serviços básicos, por exemplo: saúde, educação, assistência social e segurança alimentar. No âmbito da educação, o PBF promoveu o ingresso de milhões de crianças, adolescentes e jovens nas escolas, a partir de determinadas condicionalidades<sup>42</sup>. Um conjunto importante de estudos mostra que são mais evidentes os impactos positivos do PBF sobre os indicadores mais diretamente relacionados a essas condicionalidades, especialmente no que diz respeito exatamente à frequência escolar e às taxas de abandono (SANTOS *et al*, 2017). Contudo, ainda há questões que carecem de avaliações mais aprofundadas, particularmente, o impacto do PBF sobre o aproveitamento escolar dos estudantes pertencentes às famílias beneficiárias.

Seguindo a trilha de outros estudos sobre o tema, o objetivo, neste texto, é apresentar e analisar como a questão da pobreza e da desigualdade social é tratada nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e no cotidiano das escolas. A fonte privilegiada de pesquisa foram as respostas dadas a um questionário aplicado junto dos(as) trabalhadores(as) da educação que participaram de um curso de especialização denominado Educação, Pobreza e Desigualdade Social<sup>43</sup>, tendo como objetivo construir

---

39 Professor Doutor do Departamento de Estudos Especializados em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (EED/UFSC). Coordenador e Professor Pesquisador do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade social da UFSC 2015-2017. E-mail: adir.vg@ufsc.com.br

40 Professor Doutor do Departamento de Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Catarina (DSS/UFSC). Professor Pesquisador do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade social da UFSC 2015-2017. E-mail: jaimehil@yahoo.com.br

41 Professora Doutora do Departamento de Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Catarina (DSS/UFSC). Professora Pesquisadora do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade social da UFSC 2015-2017. E-mail: tania.kruger@ufsc.br

42 Maiores informações sobre o conjunto de condicionalidades do PBF consultar BRASIL. Ministério da Cidadania. Carta de Serviços ao Usuário. O que são as condicionalidades? Disponível: <<http://mds.gov.br/acesso-a-informacao/mds-pra-voce/carta-de-servicos/gestor/bolsa-familia/condicionalidades>>. Acesso em: 1 out.2019.

43 Este curso, ofertado na modalidade EaD, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no período de 2015-2016, foi uma das ações do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (PNEPDS), derivado da Iniciativa

um perfil desses(as) trabalhadores(as). O questionário foi estruturado a partir de um conjunto de questões abertas e fechadas sendo algumas delas a respeito da discussão aqui proposta. Após a aplicação do questionário, a equipe do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (PNEPDS/UFSC) organizou os dados em um documento intitulado “Perfil Geral dos Cursistas do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social” (GARCIA, DALMANN, AVERSA, 2017), cujos dados quantitativos são, aqui, analisados e associados aos registros da livre manifestação dos(as) trabalhadores(as) da educação que participaram do curso de especialização supracitado. Trata-se, portanto, de uma análise documental.

Os indicadores construídos a partir da universalização da educação nos anos de 1990 e 2000 apontam, de modo geral, uma melhoria do nível de escolaridade em termos do aumento de matrículas nas escolas e de um número maior de anos de escolaridade. Ao mesmo tempo, revelam que esta universalização não se completou nas áreas mais periféricas do meio urbano e rural<sup>44</sup>. Inúmeros estudos demonstram que, neste período, as condições sociais e de infraestrutura — saneamento básico, rede elétrica, abastecimento público de água — nas áreas mais distantes melhoram. Contudo, o avanço em relação à universalização da educação não foi suficiente para superar a segregação centro-periferia, questão que certamente interfere no desempenho educacional. Ademais, as dificuldades de ultrapassagem dessa segregação estão relacionadas aos investimentos em educação. E, nesse sentido, dados recentes apresentados pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) sobre os gastos na função educação pelos governos centrais de países na região, em 2016, mostram que o Brasil continua sendo um dos países que menos investe nessa área, tendo como referência o seu Produto Interno Bruto (PIB) (CEPAL, 2018, p. 123).

Dados mais recentes divulgados pelo IBGE (2019), por meio da PNAD Contínua, mostram que o nível de desigualdade no Brasil aumentou em 2018. Segundo o Instituto, o Índice de Gini<sup>45</sup> do rendimento médio mensal real domiciliar *per capita*, foi estimado em 0,545 em 2018, mantendo uma tendência iniciada em 2016, quando o

---

Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS), criada, em 2014, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (SECADI/MEC). O PNEPDS previa três ações: 1) Desenvolvimento de um Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social; 2) Desenvolvimento de uma pesquisa na mesma temática; e 3) Divulgação do conhecimento produzido nos âmbitos da formação e da pesquisa. Na Universidade Federal de Santa Catarina, o PNEPDS (primeira etapa) foi desenvolvido no período de 2015 a 2017. O PNEPDS foi financiado com recursos do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) e SECADI/MEC.

44 Tal fato frustrou as expectativas do Ministério da Educação apresentadas no documento intitulado FUNDEP: avanços na universalização da educação básica. Brasília: INEP/MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Fundeb+avan%C3%A7os+na+universaliza%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+b%C3%A1sica/9be4477d-88b3-4fe8-a3bc-fc263d878002?version=1.3>>. Acesso em: 25 out. 2019.

45 O Índice de Gini varia de zero (igualdade) até um (desigualdade máxima).

índice aumentou para 0,537 em detrimento da diminuição ocorrida no período 2012 e 2015 (de 0,540 para 0,524). Informa ainda que, em 2018, o rendimento médio mensal real do 1% da população com maiores rendimentos era de R\$ 27.744, correspondendo a 33,8 vezes o rendimento dos 50% da população com os menores rendimentos que correspondia a R\$ 820,00. Já a massa de rendimento médio mensal real domiciliar *per capita*, que em 2017 era de R\$ 264,9 bilhões, passou para R\$ 277,7 bilhões em 2018, sendo que os 10% da população com os menores rendimentos detinham 0,8% dessa massa, enquanto que os 10% com os maiores rendimentos concentravam 43,1%. A pesquisa também demonstra que o percentual de domicílios atendidos pelo PBF caiu de 15,9% em 2012 para 13,7% em 2018. Essa queda não significa, efetivamente, que tenha havido uma diminuição da pobreza no país. Temos que considerar dois aspectos: a) nem todas as famílias que necessitam do PBF estão recebendo o benefício; b) o demarcador de pobreza adotado pelo PBF é extremamente baixo, como mostram os dados que seguem, ficando aquém, inclusive, do estipulado para a definição global de extrema pobreza (US\$1,90) a depender do valor do dólar adotado<sup>46</sup>.

Referindo-se, especificamente, aos níveis de pobreza, o IBGE (2018) informa que, se considerarmos a linha de extrema pobreza global, US\$1,90 por dia o que correspondia a cerca de R\$140,00 mensais em valores de 2017, verificamos que entre 2016 e 2017 tivemos um aumento do percentual da pobreza, sendo que em 2016 havia 6,6% da população abaixo desta linha, atingindo 7,4% em 2017 (o que equivalia a mais de 15 milhões de pessoas). Se considerarmos a linha de US\$3,20 (cerca de R\$ 236,00 mensais) o percentual de pobreza alcançou 13,3% da população em 2017 (em 2016 esse percentual era de 12,8%). Se a medida adotada for àquela indicada pelo Banco Mundial (BM) para países como o Brasil, ou seja, US\$5,50 PPC diários, 26,5% da população, correspondendo a quase 55 milhões de pessoas, viviam na pobreza em 2017 (com renda de cerca de R\$406,00 mensais). Em 2016 esse percentual foi de 25,7% da população. A tendência de aumento da pobreza no Brasil foi confirmada no relatório do BM no início de 2019. De acordo com o documento intitulado *Efeitos dos ciclos econômicos nos indicadores sociais da América Latina*: quando os sonhos encontram a realidade, no Brasil, em 2017, 21% da população (43,5 milhões de pessoas) vivia em condições de pobreza. Em 2014 esse percentual era de 17,9% (36,2 milhões de pessoas). A despeito de indicar a necessidade de os países da América Latina e Caribe envidarem esforços para ampliar programas de proteção social de combate à pobreza,

46 Se considerarmos que em maio de 2017, o dólar valia R\$3,23, teríamos que pobre era quem tinha uma renda mensal de até R\$184,20, tomando por base a linha de pobreza de US\$1,90, portanto, R\$14,20 abaixo do valor estabelecido pela linha administrativa adotada para estabelecer os valores do PBF em 2017 (R\$170,00). Se considerarmos que em maio de 2018, quando foi editado o Decreto Nº 9.396, que atualizou os valores dos benefícios, o dólar valia R\$3,63, teríamos que pobre era quem tinha uma renda mensal de até R\$207. Neste caso, a linha de pobreza adotada pelo governo federal em maio de 2018 estava R\$29,00 abaixo da linha de US\$1,90, piorando muito se a comparação for com a linha de US\$5,5.

o BM na condição de instituição orgânica aos interesses do capital internacional, insiste na orientação de que medidas de ajustes fiscais são também necessárias. No referido documento, o BM afirma que “[na] área fiscal, a região permanece em situação difícil, **embora avance lentamente na direção certa**” (WORLD BANK, 2019, p. 3, grifo nosso).

Somados a esses indicadores o país enfrenta, no ano de 2019, elevados índices de desemprego (cerca de 12,8 milhões de pessoas) e o crescimento da informalidade (aproximadamente 11,5 milhões de pessoas)<sup>47</sup>. As contrarreformas, trabalhista e previdenciária, que objetivaram desonerar o capital em relação aos custos da reprodução da força de trabalho com vistas a criar contratendências à queda das taxas de lucro, por certo, farão intensificar ainda mais os processos de precarização de vida e de trabalho. Essa parece ser a “direção certa” defendida pelo BM no documento supracitado.

Estes são alguns elementos que justificam e mostram a relevância de nosso texto, no sentido de conhecer também por dentro da dinâmica escolar, segundo seus(suas) trabalhadores(as), se e como o tema da pobreza e da desigualdade social é problematizado.

## **Pobreza e desigualdade social nos Projetos Político-Pedagógicos e no cotidiano escolar**

A Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS) partiu da constatação de que o tema da pobreza e da desigualdade social não era tratado nas escolas. Duarte (2013) e Yannoulas e Duarte (2013) já apontavam isso em análises feitas sobre a realidade do Distrito Federal. Garcia, Hillesheim, Krüger (2018) mostram que PPPs de escolas de municípios de Santa Catarina também não contavam com uma reflexão sobre a pobreza e a desigualdade social.

Estes estudos evidenciam que mesmo com os avanços relativos à universalização da educação e com o ingresso e permanência de milhões de crianças/adolescentes/jovens pobres na escola, esta parece não ter se preparado para lidar com as demandas de estudantes que pertencem aos estratos mais expropriados da classe trabalhadora que, historicamente, não tiveram acesso ao sistema de educação, tanto que a condição de pobreza desses sujeitos acabou por ser invisibilizada no cotidiano escolar. Na dinâmica da escola, a despeito de alguns avanços, ainda se reproduzem práticas que tipificam determinadas situações, a exemplo da reprovação ou do não aprendido, como falta de esforço, carências de conhecimento e de valores, decorrentes da condição de pobreza, o que representa, de acordo com Arroyo

47 Ver: Desemprego cai, mas renda média diminui e crescem trabalhadores informais. Folha de São Paulo, São Paulo, 31 jul. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/07/taxa-de-desemprego-cai-e-fica-em-12-no-segundo-trimestre-de-2019.shtml?loggedpaywall>>. Acesso em: 25 out. 2019.

(2015), uma visão moralista da pobreza, secundarizando uma reflexão sobre sua determinação social. Essas concepções, ainda que constituam inversões da realidade fática por não assimilarem os elementos estruturais do modo de produção capitalista que geram os processos de concentração de renda e riqueza, têm funções prático-sociais na medida em que orientam as práticas pedagógicas dos(as) trabalhadores(as) da educação. Nesse sentido, a escola, que deveria ser um espaço privilegiado para a reflexão sobre as multicausalidades dos fenômenos pobreza e desigualdade social, acaba, não raramente, reproduzindo formas de pensar e práticas que reiteram os processos geradores desses fenômenos.

Cabe salientar que a compreensão da pobreza como determinação social está presente em perspectivas teórico-políticas distintas, a exemplo do liberalismo/neoliberalismo<sup>48</sup>, da socialdemocracia e do marxismo. Porém, as causas da pobreza apresentadas por essas perspectivas são distintas e, por consequência, implicam na indicação de diferentes soluções.

De acordo com Garcia (2012), a perspectiva socialdemocrata é a que exerce maior influência quando se trata da pobreza e da desigualdade social. As soluções para debelar a pobreza e a desigualdade social, propostas a partir dessa perspectiva, estão intimamente relacionadas, principalmente, à distribuição de renda, à educação, à empregabilidade que, por sua vez, possibilitariam o exercício da cidadania, cabendo ao Estado desenvolver políticas econômicas e sociais que encaminhem, em última instância, a construção da "sociedade justa". A educação recebe grande destaque no processo de construção dessa sociedade desejada, haja vista que a ela é atribuído o papel de formar/qualificar para o trabalho e para o "exercício da cidadania". Nesta perspectiva, portanto, o "problema" da pobreza e da desigualdade social é passível de resolução com a melhoria da distribuição da riqueza, restando intocada a necessária transformação das estruturas produtivas e a supressão da propriedade privada dos meios de produção.

Cabe destacar que nossa compreensão é distinta da adotada pelas perspectivas liberal/neoliberal e socialdemocrata. Compreendemos que a pobreza é efeito e condição do modo de produção capitalista, não podendo ser diminuída de modo sustentável, muito menos erradicada nessa forma social (SOTO, 2003). O desenvolvimento econômico, colocado como fundamental, por si, para o aplacamento da pobreza e diminuição da desigualdade, nessa forma social, também pode ser considerado falacioso (NETTO, 2007), haja vista que é a acumulação e não a distribuição a regra do capital, como bem nos mostram os estudos marxianos.

---

48 Sobre os sentidos e a validade do conceito de neoliberalismo nas ciências sociais, ver: Andrade (2019). Para colocar luzes sobre esse mesmo debate, a partir de outra chave analítica, ver: Wood (2014) e Harvey (2008).

Os dados que apresentamos a seguir servem para qualificar ainda mais essa constatação de que a temática pobreza e a desigualdade social, em geral, não é abordada nos PPPs, o que se reflete na dinâmica do cotidiano escolar. Reforçam, portanto, a invisibilidade dos(as) estudantes pobres.

Inicialmente, cabe destacar que o curso desenvolvido no âmbito da IEPDS foi ofertado para um público específico, cujo perfil funcional é detalhado na Tabela 1. A função exercida foi indicada pelos(as) cursistas no ato da matrícula. Do total de 499 matriculados(as), 434 responderam ao questionário, sendo que desses(as), 381 atuavam em escolas, ou seja, eram agentes educacionais, diretores(as), membros de equipe pedagógica e professores(as). Os dados aqui analisados derivam, unicamente, das respostas desses(as) trabalhadores(as).

**Tabela 1- Número e proporção de cursistas, por função, declarada no ato de matrícula no curso.**

Função	Nº	%
Agente Educacional (Operador/a Escolar do Sistema Presença)	34	7,83
Coordenador(a) Estadual do PBF na Assistência Social	1	0,23
Coordenador(a) Estadual do PBF na Educação	1	0,23
Coordenador(a) Municipal do PBF na Assistência Social	23	5,30
Coordenador(a) Municipal do PBF na Educação	21	4,84
Gestor(a) (Diretor(a) Escolar)	32	7,37
Membro da Equipe Pedagógica (Orientador(a) Educacional, Supervisor(a) ou outros(as) profissionais da equipe)	40	9,22
Operador(a) Estadual Auxiliar do PBF na Educação	7	1,61
Professor(a)	275	63,37
<b>Total</b>	<b>434</b>	<b>100</b>

Fonte: Garcia, Dalmann, Aversa (2017).

No instrumento de pesquisa utilizado, os sujeitos participantes foram estimulados a pensar se o tema da pobreza e da desigualdade social era tratado nos PPPs das escolas onde atuavam. Em caso afirmativo, solicitou-se que respondessem como isso ocorria. A Tabela 2 mostra que a maior parte dos(as) 381 cursistas, 235(61,68%), informou que a temática não era tratada nos PPPs. Dos 125 (32,81%) que responderam que sim, apenas 106 (27,82%) disseram como a temática era contemplada. Vejamos:

**Tabela 2 - Número e proporção de respostas sobre: “Se a temática ‘pobreza e desigualdade social’ era ou não era tratada no PPP.”**

<b>Pobreza e desigualdade social no PPP</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sim	125	32,81
Sim, informando como o tema é tratado	106	27,82
Sim, sem informar como o tema é tratado	19	4,99
Não	235	61,68
<b>Total de cursistas que não responderam</b>	<b>21</b>	<b>5,51</b>
<b>Total de cursistas que deveriam responder</b>	<b>381</b>	<b>100</b>
<b>Total de respostas</b>	<b>360</b>	<b>94,49</b>

Fonte: Garcia, Dalmann, Aversa (2017).

Os dados corroboram a compreensão de que, de modo geral, as escolas acabam invisibilizando a pobreza que se encontra em seu interior, haja vista que a temática sequer aparece na maioria dos PPPs das escolas<sup>49</sup>. É importante mencionar que em 2015, ano de aplicação do questionário, de acordo com dados do Ministério do desenvolvimento Social (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<sup>50</sup>. O fato de essa realidade não servir de subsídio para a construção dos PPPs, indica que, de fato, a pobreza é invisibilizada no espaço escolar. Afinal, isso correspondia a 12,16% dos(as) 1.520.901 estudantes matriculados(as) em Santa Catarina em 2015 (INEP, 2015). Se considerarmos que a linha de pobreza estabelecida para balizar o PBF é extremamente baixa, haja vista que pobre, em 2015, era aquele(a) que vivia com até R\$154,00 mensais<sup>51</sup>, podemos afirmar que existia um percentual muito maior de estudantes pobres nas escolas, bastando adotar a linha de pobreza de US\$5,5, proposta pelo BM, desde 2011. Viver com renda inferior a US\$1,90 (cerca de R\$7,06) por dia reflete a pobreza extrema; com menos de US\$3,20 (cerca de R\$11,90) reflete a linha da pobreza em países de renda média-baixa; enquanto, US\$5,50 (cerca de R\$20,45) por dia é a linha-padrão para países de renda média-alta. A região da América Latina e Caribe tinha quase 11% da população com renda inferior a US\$3,20 por dia e mais

49 Garcia, Hillesheim e Krüger (2018), analisando 11 PPPs de escolas de Santa Catarina, mostram que os termos pobre, pobreza/extrema pobreza e desigualdade social não apareciam na ampla maioria deles. Os autores encontraram o termo “extrema pobreza” apenas no PPP de uma escola quando feita referência à situação do município, comparando a condição dos grupos sociais. No de outra escola encontraram menção aos termos “desigualdade” e “desigualdade social” quando apresentadas as concepções de sociedade e de mundo, bem como quando tratava do papel da escola. Em outro PPP aparecia uma menção à “desigualdade local” dando a entender que se tratava da desigualdade social existente no município. Em outros dois encontraram o termo “desigualdades sociais” e/ou “desigualdades”, quando da apresentação da concepção de homem e da visão de mundo.

50 Esses dados foram coletados em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/vis/data/data-table.php>>. Acesso em: 25 set. 2019. Para acessar os dados por ano é necessário utilizar o gerenciador da tabela.

51 Informação disponível em: <<http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2016/junho/apos-dois-anos-bolsa-familia-tem-aumento-de-12-5>>. Acesso em: 25 set. 2019.

de 26% com renda inferior a US\$5,50 por dia em 2015 (WORLD BANK, 2018). Estes dados evidenciam que os 12,16% de estudantes catarinenses pobres viviam com renda equivalente à metade do que para o BM é a linha da pobreza em países de renda média-baixa e, provavelmente, estão no que se caracteriza como pobreza extrema.

Como dito anteriormente, solicitou-se aos(as) cursistas, caso respondessem afirmativamente, que indicassem como a temática era tratada. Esperava-se que as respostas evidenciassem as concepções de pobreza e de desigualdade social que por ventura constassem nos PPPs; porém, estas, em sua maioria, não se referiram a uma concepção propriamente dita, mas às ações voltadas ao trabalho de valorização do ser humano, a defesa de uma “sociedade justa”, da “cidadania” e da “inclusão”, e de modo mais específico, aos(as) estudantes/famílias pobres da comunidade escolar. De qualquer modo, na Tabela 3 apresentamos uma categorização que auxilia na identificação de aspectos mencionados das respostas.

**Tabela 3 - Como a temática da pobreza e desigualdade social é tratada no PPP, segundo os(as) cursistas.**

<b>Como a temática sobre “pobreza e a desigualdade social” é tratada no PPP</b>	
Quando eram apresentadas às condições socioeconômicas do município, da comunidade e das famílias.	22
Em ações pontuais como oficinas, projetos, parcerias com o CRAS.	20
Relacionado às referências/ações voltadas à necessidade de valorização do ser humano, à defesa de uma sociedade justa, da cidadania e da inclusão.	17
De forma superficial.	17
A partir de temas transversais; interdisciplinarmente e em disciplinas específicas.	05
Relacionado ao cumprimento da condicionalidade posta pelo PBF.	03
Como fator de risco social, como provocador de evasão escolar.	02
Como questão que não pode ser resolvida, não cabendo à educação.	01
Respostas que não permitiram uma interpretação do tratamento dado ao tema.	19
<b>Total</b>	<b>106</b>

Fonte: Garcia, Dalman, Aversa (2017).

Os dados mostram que o maior número de respostas (22) indicou que a temática era tratada no PPP quando eram apresentadas às condições socioeconômicas do município, da comunidade e das famílias. No que tange a esse aspecto, não se evidencia, em função da própria questão, o nível de detalhamento da realidade apresentado nos PPPs. Considerando-se a pesquisa realizada por Garcia, Hillesheim e

Krüger (2018), que evidenciou que, de maneira geral, os PPPs não apresentavam um diagnóstico mais apurado sobre as condições do município, muito menos da realidade da comunidade e dos(as) estudantes, podemos inferir que o mesmo aconteça em boa parte dos PPPs referidos pelos(as) cursistas.

Em segundo lugar, 20 dos(as) cursistas indicaram que a temática era tratada quando eram apresentadas ações pontuais como oficinas, projetos e parcerias com o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS). Neste caso, não fica explicitado o tipo de trabalho desenvolvido a partir dessa parceria, mas, parece haver uma compreensão de que o tratamento do tema da pobreza e da desigualdade social no PPP ocorre quando se possibilita o atendimento do pobre, provavelmente porque é este o público que “demanda” estas parcerias ou é alvo das ações.

Outras respostas, dentre as mais representativas, aparecem vinculando a temática da pobreza e da desigualdade social “à referências/ações voltadas à necessidade de valorização do ser humano, à defesa de uma sociedade justa, da cidadania e da inclusão” e, ainda, indicam que a questão é tratada de “forma superficial” nos PPPs, o que, de certo modo, evidencia uma abordagem genérica do tema, bem como reforça as análises apresentadas anteriormente sobre a invisibilização da pobreza. Ademais, chama a atenção também o fato de em 19 respostas (17,92%) não ser possível uma interpretação do tratamento dado ao tema, o que indica pouca reflexão a respeito por parte dos(as) trabalhadores(as) da educação que lhes permita formular sínteses e avaliações sobre como a temática da pobreza e da desigualdade social é tratada nos PPPs.

Os(as) cursistas foram questionados(as) se o tema sobre a pobreza e a desigualdade social era tratado no cotidiano escolar para o planejamento das atividades pedagógicas. Nesse sentido, conforme a Tabela 4, 39,11% informou que sim. Os(as) que disseram que não, totalizaram 53,02% e os(as) que não responderam, 7,87%. Vejamos o conjunto desses dados:

**Tabela 4 - Número e proporção de respostas com relação ao tema “pobreza e desigualdade social” no planejamento das atividades pedagógicas cotidianas.**

O tema sobre a pobreza e a desigualdade social é tratado no cotidiano escolar para o planejamento das atividades pedagógicas	Nº	%
Sim	149	39,11
Não	202	53,02
Não responderam	30	7,87
<b>Total de cursistas que deveriam responder</b>	<b>381</b>	<b>100</b>
<b>Total de respostas</b>	<b>351</b>	<b>92,13</b>

Fonte: Garcia, Dalmann, Aversa (2017).

Aqueles(as) que responderam positivamente, informando que o tema “pobreza e desigualdade social” aparecia no planejamento das atividades pedagógicas cotidianas foram convidados(as) a dizer como o tema era contemplado. O maior percentual de respostas, 21,48%, conforme Tabela 5, indica que o tema era “tratado em projetos/atividades desenvolvidos na escola”. O segundo maior percentual, 10,07%, indica que o tema era “tratado no planejamento escolar e em reuniões/conselho de classe”, seguido daqueles que indicam que o tema era “tratado em disciplinas específicas”, 7,38%, e “tratado em atividades específicas dirigidas aos(as) alunos(as) pobres”, 6,04%. As demais respostas foram pouco representativas. Cabe salientar que dos(as) 149 cursistas que responderam afirmativamente, 32 não disseram como a temática era tratada. O conjunto desses dados está sintetizado a seguir:

**Tabela 5 - Número e proporção de respostas com relação ao tratamento dado ao tema “pobreza e desigualdade social” no cotidiano escolar para o planejamento das atividades pedagógicas.**

Como os temas “pobreza e desigualdade social” são tratados no cotidiano escolar para o planejamento das atividades pedagógicas	Nº	%
Em projetos ou atividades desenvolvidos na escola	32	21,48
Em disciplinas específicas	11	7,38
No planejamento escolar e em reuniões/conselho de classe	15	10,07
Em atividades específicas dirigidas aos(as) alunos(as)pobres	09	6,04
Por meio do tratamento igualitário	07	4,70
De forma interdisciplinar/tema transversal	06	4,03
No cotidiano do fazer pedagógico	03	2,01
Como natural/de forma superficial	03	2,01
Como um problema social	02	1,34
Como forma de justificar problemas de aprendizagem	01	0,67
Respostas genéricas pouco explicativas	28	18,79
Não responderam como	32	21,48
<b>Total de cursistas que deveriam responder</b>	<b>149</b>	<b>100</b>
<b>Total de respostas</b>	<b>117</b>	<b>78,52</b>

Fonte: Garcia, Dalman, Aversa (2017).

Da mesma forma que não responderam, conforme se esperava, à pergunta sobre como a temática pobreza e a desigualdade social era tratada no PPP, a ampla maioria dos(as) cursistas também não respondeu como ela era tratada no cotidiano escolar. Por outro lado, dentre as respostas que indicaram o tratamento dado ao tema destacam-se aquelas que ressaltam que a pobreza e a desigualdade social

são abordadas “como natural/de forma superficial”; “como um problema social”; e “como forma de justificar problemas de aprendizagem”. Tais manifestações dos(as) sujeitos da pesquisa evidenciam formas de entender a questão, cujos fundamentos se afastam das perspectivas mais críticas que a concebem como inerente aos processos de organização, da própria forma social e histórica, erigida sob os domínios do capital. Esse afastamento, por sua vez, corrobora para o não desvelamento dos processos sociais e históricos geradores da pobreza e da desigualdade social e, ao mesmo tempo, converge para manter os(as) filhos(as) dos trabalhadores alheios a tais processos de modo que sequer identifiquem suas necessidades humanas e como elas são negadas pela sociedade vigente. Isso foi exposto muito simplesmente por Marx (2013) em *O Capital quando aborda a lei geral da acumulação capitalista*. Ao se apropriar dos escritos de Bernard de Mandeville sobre as formas de como a burguesia pensava a pobreza vivida pelos(as) trabalhadores(as) e suas famílias, Marx o subscreve nos seguintes termos:

[...] ‘numa nação livre, em que escravos não sejam permitidos, a riqueza mais segura está numa multidão de pobres laboriosos. Além de constituírem uma inesgotável fonte de homens para a marinha e o exército, sem eles não haveria qualquer satisfação e nenhum produto de nenhum país seria valorizável. Para fazer feliz a sociedade’ (que, naturalmente, é formada de não trabalhadores) ‘e satisfazer ao povo mesmo nas circunstâncias mais adversas, **é necessário que a grande maioria permaneça tão ignorante quanto pobre. O conhecimento expande e multiplica nossos desejos, e quanto menos um homem deseja, tanto mais facilmente se podem satisfazer suas necessidades**’ (MARX, 2013, p. 691-692, grifo nosso).

Marx chamava atenção para o fato de que os burgueses à época ainda não percebiam que

[...] o próprio mecanismo do processo de acumulação aumenta, juntamente com o capital, a massa dos ‘pobres laboriosos’, isto é, dos assalariados, que convertem sua força de trabalho em crescente força de valorização do capital crescente e, justamente por isso, têm de perpetuar sua relação de dependência para com seu próprio produto, personificado no capitalista (MARX, 2013, p. 692).

Nesse sentido, a realidade do cotidiano das escolas mostra que o tema “pobreza e desigualdade social” precisa ser mais amplamente discutido na própria formação dos(as) educadores(as) para que sejam desconstruídas a naturalização e a superficialidade das análises sobre essas expressões da questão social, sínteses da relação entre capital e trabalho.

No contexto da pesquisa, cujos dados aqui estamos problematizando, identificamos respostas ao instrumental já referido que apontam que a questão da pobreza e da desigualdade social é enfrentada por meio de ações ou espaços/ momentos específicos sem, contudo, na maior parte delas, mencionar como isso é

feito. Por outro lado, chama a atenção aqueles registros que afirmam que o tema é abordado por meio de “atividades específicas dirigidas aos(as) alunos(as) pobres”, sugerindo que essas ações são desenvolvidas e dirigidas exclusivamente para os(as) estudantes considerados(as) pobres, o que evidencia a vinculação da dificuldade de aprendizagem com a situação de pobreza.

Essa concepção ganha destaque nos registros constantes do instrumental de pesquisa utilizado, como se pode constatar nos excertos que seguem:

“Como nossos alunos são carentes e encontram grandes dificuldades de aprendizagem sempre buscamos auxiliá-los com atividades e aulas de apoio pedagógico” (Agente Educacional – Operador(a) do Sistema Presença 15).

“Atendimento individualizado, conversas e auxílios de acordo com as necessidades” (Gestor/a – Diretor/a Escolar 27).

“De forma subjetiva, ao adaptar à realidade dos alunos, utilizando determinados materiais ao invés de outros” (Professor(a) 158).

Essas respostas mostram que o tema “pobreza e da desigualdade social”, em alguns casos, é tratado considerando apenas as necessidades do grupo de alunos(as) pobres, o que pode levar à compreensão de que a condição de pobreza é um “problema individual”, assim como faz com que ela não seja uma questão discutida de maneira ética e política direta com os demais estudantes em processo de formação.

Os registros de pesquisa também apontam uma preocupação para que a questão da pobreza e da desigualdade social quando abordada, tanto nos projetos e ações cotidianas como nas atividades de planejamento pedagógico, objetivem “minimizar” as consequências das diferenças geradas por esses fenômenos. Isso resta evidenciado nos excertos que seguem:

“Através de Projetos, orientações, atividades que visam à percepção das diferenças, assim como a melhor maneira de minimizar as diferenças” (Membro de Equipe Pedagógica 12).

“Para o planejamento das atividades pedagógicas os temas são pensados, repensados, socializados, para que nenhum aluno se sinta constrangido ou triste diante das diferenças” (Gestor/a – Diretor/a Escolar 16).

Esses registros expressam a concepção de que a pobreza provoca “diferenças” entre os indivíduos sociais e não, efetivamente, desigualdades, o que revela a abstração dos antagonismos gerados na sociabilidade capitalista em face da divisão de classes e da forma como a produção se organiza e como a riqueza social é distribuída. Entendemos que nem toda diferença é geradora de desigualdades sociais, salvo aquelas que, ao servirem de garantia para alguns acessarem a riqueza social,

condenam outros à privação do usufruto dessa mesma riqueza e/ou impedem a livre manifestação dos modos de vida. A perspectiva de que a ação pedagógica deve se atentar para que o(a) estudante não se sinta “constrangido(a)” ou “triste” evidencia uma prática que pretende a assunção de posturas de resiliência diante das condições de pobreza e desigualdades sociais a que estão submetidos os(as) estudantes, reforçando formas de pensar e agir que convergem para a manutenção da ordem social geradora da própria pobreza e da desigualdade social. Nesse sentido, entende-se que a diferença é intrínseca ao gênero humano e sua explicitação é um indicador da consolidação de determinado padrão civilizatório que potencializa a realização do ser humano (singular e genérico), nos termos adotados por Agnes Heller (2004) que, dentre outras coisas, se assenta na liberdade e nas escolhas conscientes. Já a desigualdade social gerada pela propriedade privada dos meios de produção e pela divisão de classes constitui invariavelmente um impeditivo para o desenvolvimento histórico do gênero humano, para a emancipação social. E, na sociabilidade regida pelo capital, a educação tem um papel central para a disseminação de ideologias<sup>52</sup> que ocultam a essência das desigualdades sociais e as suas determinações. Por outro lado, como adverte Mészáros (1981, p. 170, grifo do autor):

[...] a educação é o único órgão possível de automeiação humana, porque a educação – não no limitado sentido institucional – abarca todas as atividades que se podem tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais. A educação é uma questão inerentemente pessoal, *interna; ninguém pode educar-nos sem nossa própria participação ativa no processo*. O bom educador é aquele que inspira a autoeducação.

A despeito das questões até aqui suscitadas, por outro lado, o processo de pesquisa permitiu identificar que no espaço do cotidiano escolar as práticas pedagógicas também são pensadas com base no entendimento de que as condições objetivas e subjetivas dos(as) estudantes devem orientar essas práticas:

“Não podemos planejar sem ter claramente o cotidiano das nossas crianças. Além disso, oferecemos projetos, como Mais Educação, PENOA e PNAIC” (Professor(a) 176).

52 Nos termos indicados por Lukács “[...] está correto que os marxistas entendem por ideologia a superestrutura que necessariamente surge de uma base econômica, mas, por outro lado, é errôneo compreender o conceito de ideologia em seu uso pejorativo, que representa uma realidade social indubitavelmente existente, como formação arbitrária do pensamento de pessoas singulares. Antes de qualquer coisa: enquanto alguma ideia permanecer o produto do pensamento ou a alienação do pensamento de um indivíduo, por mais que seja dotada de valor ou de desvalor, ela não pode ser considerada como ideologia. Nem mesmo uma difusão social relativamente mais ampla tem condições de transformar um complexo de ideias diretamente em ideologia. Para que isso aconteça, é necessária uma função determinada com muita precisão, a qual Marx descreve de modo a fazer uma diferenciação precisa entre as revoluções materiais das condições econômicas de produção e ‘as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em suma, ideológicas, nas quais os homens se conscientizam desse conflito e o enfrentam até solucioná-lo’. [Determinadas ideias] [...] podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menor amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos” (LUKÁCS, 2013, p. 464-467).

“O planejamento é elaborado sempre levando em conta o nosso cotidiano. Quem são nossos alunos. De onde vem. Como vivem...” (Membro de Equipe Pedagógica 16).

Há que se destacar que entre as concepções teóricas, éticas e políticas sobre a pobreza e a desigualdade social existe um conjunto de mediações que incide diretamente sobre as práticas pedagógicas. Por isso os sujeitos de pesquisa foram questionados se o tema da pobreza e da desigualdade social era tratado em alguma disciplina. E, nesse sentido, a sistematização dos dados mostra que 47,51% deles disseram que sim. Os que responderam negando que o tema era objeto de discussão em disciplinas representam 19,95%. Os(as) que informaram não saber responder totalizaram 24,93%. De modo geral, dada à importância da questão, podemos inferir que esta é pouco tratada nas disciplinas e, portanto, no âmbito da escola em sua totalidade. Esses dados constam na Tabela 6 apresentada a seguir:

**Tabela 6 - Número e proporção de respostas com relação ao tratamento dado ao tema “pobreza e desigualdade social” em disciplinas.**

O tema “pobreza e desigualdade social” é tratado em disciplinas	Nº	%
Sim	181	47,51
Não	76	19,95
Não soube responder	95	24,93
Não responderam	29	7,61
<b>Total de cursistas que deveriam responder</b>	<b>381</b>	<b>100</b>
<b>Total de respostas</b>	<b>352</b>	<b>92,39</b>

Fonte: Garcia, Dalman, Aversa (2017).

Aos que responderam positivamente à questão anterior solicitou-se que indicassem as disciplinas que tratavam do tema. A Tabela 7 traz as informações a esse respeito. As disciplinas mais citadas foram: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso e Português<sup>53</sup>.

Chama a atenção o fato de 28 cursistas terem indicado a disciplina Ensino Religioso. A vinculação entre pobreza e religião remonta o período pré-capitalista, como nos mostra Castel (1998). Ao atribuir à disciplina Ensino Religioso a tarefa de discutir pobreza e desigualdade social, podemos considerar que a temática seja tratada a partir dos princípios teológicos e não dos científicos. Portanto, neste caso, mesmo que

53 Para além das disciplinas que constam na Tabela 7, outras foram citadas com menor frequência: Artes, Ciências, Biologia, Sustentabilidade, Matemática, Educação Financeira, Química, Educação Étnico-Racial. Outras respostas não especificaram a disciplina em si, mas sinalizaram áreas ou estratégias pedagógicas: área de humanas, de forma interdisciplinar, em todas, diversas, atividades e projetos, atualidades, momentos motivacionais, eixo educacional, rodas de conversa.

possa ser feita uma crítica, no âmbito dessa disciplina, as discussões sobre a existência da pobreza e as formas de enfrentá-la, aqui, estarão fundamentadas em preceitos confessionais, na ideia da ajuda e da caridade cristã, que reiteram percepções sobre a pobreza no campo da moral e da responsabilização individual. Reitera, ainda, o pensamento de que o caminho para a superação da condição de pobreza está na sua disponibilidade para o trabalho, atividade capaz de forjar o caráter do “bom” e “justo” homem. A análise de Castel (1998), nesse sentido, evidencia que na história, os pobres que mereciam ser atendidos pela assistência patrocinada pela igreja eram aqueles que não se revoltavam contra a “ordem do mundo” desejada por Deus. A prática assistencial, portanto se inscreve em uma “economia da salvação”, na qual o pobre serve de instrumento para as classes abastadas praticarem a caridade, considerada a suprema virtude cristã, possibilitando a sua salvação.

**Tabela 7 – Disciplinas que tratavam do tema “pobreza e desigualdade social” mais citadas pelos(as) cursistas.**

Disciplina	Número de citações
História	77
Geografia	71
Sociologia	53
Filosofia	30
Ensino Religioso	28
Português	21

Fonte: Garcia, Dalmann, Aversa (2017).

Por outro lado, é importante destacar-se o fato de que o debate sobre a pobreza e a desigualdade social é realizado num conjunto significativo de disciplinas, o que de certa maneira sugere que se trata de uma temática transversal, ainda que não se possa identificar, pelos dados coletados, as perspectivas teórico-metodológicas e políticas que subsidiam tais abordagens.

Na tentativa de conhecerem-se as estratégias pedagógicas levadas a cabo pelos(as) trabalhadores(as) da educação para promover as reflexões sobre o tema da pobreza e da desigualdade social, estes(as) também foram questionados(as) sobre projetos/ações já desenvolvidos ou em desenvolvimento nas escolas nas quais atuavam. A Tabela 8 traz os números relativos a essa questão:

**Tabela 8 - Número e proporção de respostas com relação à existência ou não de projetos/ações já desenvolvidos(as) ou em desenvolvimento, para o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social.**

<b>Existência de projetos/ações já desenvolvidos(as) ou em desenvolvimento para o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sim	106	27,82
Não	239	62,73
Não responderam	36	9,45
<b>Total de cursistas que deveriam responder</b>	<b>381</b>	<b>100</b>
<b>Total de respostas</b>	<b>345</b>	<b>90,55</b>

Fonte: Garcia, Dalmann, Aversa (2017).

Neste caso, mais da metade informou que não existiam projetos/ações com esse fim. A negativa foi apontada por 239 (62,73%) dos(as) cursistas. Os(as) que responderam positivamente totalizaram 106 (27,82%). Desses, 40 (37,74%) informaram que os projetos/ações existentes foram propostos pela escola e 53 (50%) disseram que foram desenvolvidos por indução de políticas/Programas/Projetos/Ações governamentais e 13 (12,23%) não indicaram a forma. Cabe lembrar que mais da metade dos(as) cursistas já havia informado que o tema “pobreza e desigualdade social” não era tratado nos PPPs das escolas em que atuavam.

Aqui, merece relevância o fato de que os sujeitos da pesquisa foram, em sua ampla maioria, trabalhadores(as) da rede pública de educação, cujas unidades de ensino atendem os(as) estudantes vinculados(as) à classe trabalhadora pobre. E, nesse sentido, quaisquer projetos/ações que tenham esses(as) estudantes como público-alvo, deveriam ser formulados levando em conta suas condições concretas de vida. De outra banda, talvez a dinâmica do cotidiano escolar, marcado por enormes desafios e por processos intensos de precarização do trabalho, não permita que os(as) próprios(as) trabalhadores(as) da educação percebam que nesse mesmo cotidiano, por mais alienado que seja, eles(as) realizam um conjunto importante de práticas que corrobora para o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social. O desafio, nesse sentido, é a criação de espaços de reflexão sobre essas práticas, com vistas a reorientá-las ou consolidá-las em conformidade com um projeto de educação vinculado à construção de uma sociabilidade distinta dessa que, pela sua estrutura e dinâmica, engendra e reproduz processos de acumulação de riqueza de um lado e, miséria e exploração, de outro.

## Considerações finais

Os dados recentes divulgados por órgãos nacionais e por organismos internacionais mostram que os índices de pobreza e desigualdade social no Brasil voltaram a crescer. Tal fato reafirma a potência explicativa da teoria social marxiana de que tais fenômenos são inerentes ao processo de desenvolvimento da forma social capitalista e de que a redução desses fenômenos não é e nem poderia ser perene. Sua dinâmica está organicamente relacionada à dinâmica da acumulação. Por isso, os estudos sobre a pobreza e a desigualdade social são importantes, haja vista que permitem identificar as percepções sobre tais fenômenos que ao invés de elucidá-los, não raramente, encobrem suas determinações sócio-históricas.

O objetivo do presente artigo foi problematizar se e como o tema da pobreza e da desigualdade social é abordado nos PPPs e no cotidiano escolar, a partir da realidade de escolas catarinenses. Os dados apresentados evidenciam que a questão ainda é pouco debatida, bem como demonstram que as percepções sobre suas determinações reiteram formas de pensamentos que não a vinculam à dinâmica da sociedade de classes. Tais percepções acabam por orientar as práticas pedagógicas que, ao fim e ao cabo, fragilizam o potencial dos processos educativos como estratégias de enfrentamento dessas formas de aparecer da questão social, produto da relação entre capital e trabalho no âmbito da sociabilidade burguesa.

A despeito disso, mesmo que de modo ainda incipiente, constata-se algumas iniciativas que problematizam a questão da pobreza e da desigualdade social, procurando apreender as condições objetivas da vida dos(as) estudantes para subsidiar o planejamento das ações pedagógicas. Resta evidenciada, pelo presente estudo, a necessidade de dar-se maior importância, já no espaço de formação dos(as) trabalhadores da educação, à temática da questão social — incluindo-se, aí, as reflexões sobre a pobreza e a desigualdade social — e sua relação com a educação e com os processos pedagógicos, à luz da teoria social crítica.

## Referências

- ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 34, n.º 1, jan./abr., 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v34n1/0102-6992-se-34-01-211.pdf>>. Acesso em: 21 de out. 2019.
- 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: 08 out. 2019.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE (Cepal). **Panorama social de América Latina - 2018**. Santiago/CHL, 2019. Disponível em: <[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051_es.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2019.

DUARTE, Natália de S. Uma crítica da relação entre educação e pobreza. In: YANNOULAS, S. 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\\_PoliticaEducacionalPobreza.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO_PoliticaEducacionalPobreza.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

GARCIA, Adir V. **A pobreza Humana: Concepções, causas e soluções**. Florianópolis: Editoria em Debate, 2012. Disponível em: <[https://issuu.com/editoriaemdebate/docs/pobreza\\_humana](https://issuu.com/editoriaemdebate/docs/pobreza_humana)>. Acesso em: 29 out. 2019.

GARCIA, Adir V.; DALLMANN, João M. A.; AVERSA, Luana G. (orgs.). **Perfil Geral dos Cursistas do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Florianópolis: UFSC, 2017.

GARCIA, Adir V.; HILLESHEIM, Jaime; KRUGER, Tânia R. Lutas sociais e educação: os (des)caminhos dos Projetos Político-Pedagógicos. **Revista Ser Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 290-309, jul./dez. 2018. Disponível em: <[http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/SER\\_Social/article/view/18861/17576](http://periodicos.unb.br/ojs311/index.php/SER_Social/article/view/18861/17576)>. Acesso em: 14 nov. 2018.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

IBGE. PNAD Contínua 2018: **10% da população concentram 43,1% da massa de rendimentos do país. Publicado em 16/10/2019**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25700-pnad-continua-2018-10-da-populacao-concentram-43-1-da-massa-de-rendimentos-do-pais>>. Acesso em: 18 out. 2019.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2018**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2019.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 26 set. 2019.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **O capital. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

NETTO, José P. Desigualdade, pobreza e serviço social. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, UERJ, n. 19, p. 135-170, 2007.

SANTOS, Mariana Cristina Silva et al. Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro (RJ), v. 24, n.º 6, 2019, p. 2233-2247. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v24n6/1413-8123-csc-24-06-2233.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2019.

SOTO, Silvia F. El concepto de pobreza en la teoría marxista. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 73, ano XXIV, março de 2003.

YANNOULAS, Silvia C.; DUARTE, N. de S. Conversando com as professoras de educação básica. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 215-233. <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO\\_PoliticaEducacionalPobreza.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31210/1/LIVRO_PoliticaEducacionalPobreza.pdf)> Acesso em: 20 jun. 2018.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

WORLD BANK. **Quase metade do mundo vive com menos de USD \$5.50 por dia**. Em 17 de outubro de 2018. Disponível em: <<https://www.org/pt/news/press-release/2018/10/17/nearly-half-the-world-lives-on-less-than-550-a-day-brazilian-portuguese>>. Acesso em: 01 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Como afeta o ciclo econômico os indicadores sociais na América Latina e no Caribe? Quando os sonhos enfrentam a realidade. Relatório Semianual do Escritório do Economista Chefe para a América Latina e Caribe do Banco Mundial**. Washington, DC: World Bank, 2019. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/31483/211413PT.pdf?sequence=9&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 out. 2019.

# DA EXCLUSÃO AO FRACASSO ESCOLAR: DESAFIOS DA CRIANÇA POBRE NA ESCOLA

*Francisca Rodrigues Lopes<sup>54</sup>*

## Introdução

Entendido como a não apropriação dos conteúdos de aprendizagem propostos pelos programas de ensino, o fracasso escolar afeta um número muito alto de crianças no Brasil deixando-as em situação de marginalização, provocando o desinteresse e a exclusão em relação à dinâmica escolar. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep, 2018) revelam que 11,6% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental são reprovados no final do terceiro ano, quando deveriam estar completamente alfabetizados, com capacidade de leitura e escrita fluente e domínio das operações matemáticas básicas.

Os motivos que levam uma criança a fracassar na escolar são muitos e variados, dentre eles “a pobreza continua a ser a barreira mais significativa para a educação em todo o mundo, com as crianças mais pobres em idade escolar primária tendo uma probabilidade quatro vezes maior de estar fora da escola do que aquelas das famílias mais ricas” (UNICEF, 2017). Assim, considera-se que a situação econômica da família contribua fortemente, já que, devido a isso, a criança chega à escola sem o aporte necessário para que se sinta em posição de igualdade com as outras, pois lhe falta algo.

O algo que falta a uma criança em situação de pobreza é mais que a alimentação, vestimenta, calçados, cadernos e livros escolares. Para estas crianças, geralmente faltam-lhes moradia e estruturas familiares adequadas, segurança, amor e referencial paterno/materno que lhe permita identificar-se; falta companhia e incentivo nas etapas de crescimento, o que implica na construção da identidade e da autonomia como ser no mundo. Tudo isso, a criança carrega consigo para a escola e o convívio com os outros.

Portanto, ao se pautar a questão do fracasso escolar é importante indagar quem fracassa nesse processo. Tendenciosamente a resposta recai sobre as crianças, porém uma reflexão mais profunda leva a se indagar: Será que as crianças que fracassam estão intelectualmente imaturas para entender as situações propostas?

---

54 Doutora em Comunicação e Semiótica; Professora da Universidade Federal do Tocantins-UFT; membro do NEPED/UFT. E-mail: france@uft.edu.br

Será que não são os professores que não conseguem perceber as reais necessidades dos alunos? Não conseguem apresentar métodos capazes de conduzi-los ao aprendizado exigido? Não serão as famílias que não acompanham os filhos e, por isso, os deixam sozinhos com seus problemas? Ou ainda, não seria a escola incapaz de oferecer um ambiente acolhedor e com infraestrutura adequada ao perfil das crianças?

A verdade é que sempre estivemos buscando culpados para este problema que afeta a sociedade brasileira e desafia diariamente a competência dos profissionais da educação em todos os níveis de atuação: direção, coordenações pedagógicas e professores. Arroyo (*apud* KRAMER, 1995, p, 23) considera que uma das tendências ao fracasso escolar é a retomada da ênfase “no direito à educação básica e no direito a não sacrificá-la a ritmos diferenciados de avanço no processo de ensino-aprendizagem”.

Estudos revelam que o fracasso escolar advém de fatores internos ao aluno como os problemas e distúrbios de aprendizagens e de fatores externos provocados por problemas sociais, econômicos e estruturais. Nesse sentido, entende-se que as medidas direcionadas à superação do fracasso escolar deveriam ir além dos ditames legislativos e estenderem o olhar às pessoas, uma vez que o fracasso escolar abrange tanto a reprovação como a evasão escolar de milhares de crianças e jovens anualmente. É preciso pensar que, dentre os motivos que levam um aluno a evadir da escola, a constante reprovação pode ser justamente um estímulo à baixa autoestima e a falta de motivação de permanecer na escola.

É, portanto, não só necessário como urgente desmistificar as causas das desigualdades e dos preconceitos sofridos por crianças pobres marcadas como incapazes de aprender. O sentimento de incapacidade e de rejeição que estas crianças experimentam, logo no início da vida escolar, vai acompanhá-las em suas trajetórias e será naturalmente projetado nos diversos grupos sociais dos quais tomarão parte.

Este artigo pretende refletir sobre a questão da pobreza como impulsionadora da desigualdade social e geradora do fracasso escolar que aumenta ainda mais a exclusão e o distanciamento de muitas crianças do conhecimento e dos bens culturais. Para isso, primeiramente discutir-se-á sobre o fenômeno da pobreza e da exclusão; em seguida procura-se entender o que é e como se produz o fracasso escolar; depois se reflete o papel da escola diante de crianças em estado de vulnerabilidade e propensas a fracassar e, por fim, traçam-se considerações sobre as questões aqui levantadas.

## **Exclusão e pobreza: uma reflexão sobre a desigualdade**

A desigualdade na distribuição das riquezas do mundo faz com que poucas pessoas detenham a maioria e o restante da população divida o pouco que sobra, e entre estes, tem aqueles possuem menos ainda ou quase nada para sobreviver. Essa

diferença é o que caracteriza ricos, pobres e os que estão abaixo da linha de pobreza. De acordo com dados do Banco Mundial (2018) quase a metade da população mundial vive com dificuldades para satisfazer as suas necessidades básicas e os que são multidimensionalmente pobres no mundo, chega a mais de um bilhão de pessoas, sendo as mulheres e as crianças as mais vulneráveis.

A pobreza tem sido um importante fator de exclusão do sistema escolar e da sociedade, mas não é o único. O lugar onde mora, a cultura, os costumes e as opções e vida são fatores que favorecem ao aumento das desigualdades, geram a exclusão de muitos e aumentam ainda mais as chances de sair da linha de pobreza. Crianças em condições de extrema pobreza não conseguem chegar à escola ou permanecerem nela a fim de adquirirem as possibilidades de galgarem outros patamares que venham a melhorar suas condições de subsistência. A maioria das crianças em situação de pobreza extrema sequer chega à escola e as que chegam estão fadadas ao fracasso escolar.

Investigar a temática exclusão e fracasso escolar é, portanto, um desafio que incita a mergulhar em diversas questões que podem ser focalizadas sobre dois aspectos: um, pelo viés das políticas públicas que, sobre essas questões, têm buscado disseminar políticas de inclusão e programas de educação e assistência compensatórias, através de benefícios para as crianças que estão em situações de propensão ao fracasso escolar; o outro, sob a ótica da história social que busca entender a história e a cultura dos povos, considerando os fatores de desigualdades entre eles, assim como o desenvolvimento da ideia de infância e de educação para todos.

Nosso olhar sobre essas questões tem avançado para outros fatores que perpassam os conhecimentos da educação, do desenvolvimento infantil e das políticas de inclusão escolar. E estes fatores estão arraigados nas representações que se manifestam através de discursos e práticas discriminatórias contra crianças pobres e em contexto de vulnerabilidade que já carregam em si a marca da desigualdade. Crianças nessas condições, por não atenderem aos padrões de aprendizagem exigidos pela escola estão fadadas ao fracasso e a desistência, e, por isso, carecem de políticas de assistência.

O problema é que no cotidiano escolar a discriminação e o preconceito podem passar 'disfarçadas' tanto por de um discurso que prega respeito às diferenças, como também por algumas ações sociais que a política inclusiva impõe às escolas. Para Kramer (1995, p. 18), a escola precisa entender que: "Nem todos os indivíduos que coexistem em uma sociedade, tanto as crianças quanto os adultos, enfrentam as situações da vida, sejam elas banais ou extraordinárias, com os mesmos meios intelectuais e culturais". É essa desigualdade que faz uns diferentes dos outros; uns aceitos e outros excluídos.

Segundo Sisto *et. al.* (2000) estudos demonstram que as crianças que convivem com o preconceito de inferioridade, têm suas potencialidades diminuídas porque o cognitivo e o afetivo são partes inseparáveis. São crianças imaturas, inseguras e com muita dificuldade na tomada de decisão, pois na relação com os outros se sentem afetadas pelo autoconceito baixo que construíram. Tais referências se colocam como dificultadores determinantes na aquisição da aprendizagem e, conseqüentemente levam à exclusão e ao fracasso escolar.

Hoje há um consenso de que a exclusão tem faces e se relevam diferentes em cada tipo ou pessoa, por exemplo, a exclusão de classes minoritárias com base na cultura e na etnia; a exclusão pela pobreza caracterizada pela situação econômica; a exclusão de pessoas por causa do seu gênero ou opção sexual; a exclusão de idosos; a exclusão de deficientes dentre outros tipos. É importante argumentar que toda e qualquer forma de exclusão é preconceituosa, perversa e maléfica, pois tira do excluído a possibilidade, sobretudo quando se trata de crianças em fase de constituição de sua identidade social.

O Relatório da Unicef sobre a “Pobreza na Infância e na Adolescência” no Brasil, publicado em agosto de 2018, indica que 61% das crianças brasileiras vivem em pobreza, sendo monetariamente pobres e/ou privadas de um ou mais direitos. A pobreza é também entendida como a privação das garantias que permitam o básico para viver, assim, a Unicef classifica a pobreza não só como a falta de recursos, mas a falta de educação, de informação, de água potável, de moradia, de saneamento básico e inclui também a exploração do trabalho infantil.

Qualquer uma dessas condições deixa a criança em situação de vulnerabilidade e tira dela a possibilidade de ir à escola ou nela permanecer. Além da falta de algo que está fora, que deveria ser proporcionado pela família, a criança pobre passa a sentir-se também diminuída em relação às outras crianças, o que certamente acarreta outras dificuldades como a adaptação, o acompanhamento das proposições escolares e a participação em todas as atividades, gerando um descompasso e o fracasso escolar.

### **Fracasso escolar: Alguns entendimentos**

À palavra fracasso atribuem-se os seguintes significados: *Ação de fracassar; malogro; fragor; estrépito; barulho; insucesso.* E se é uma ação, fracassar significa: *Não ter o resultado esperado; falhar; malograr.* (LAROUSSE CULTURAL, 1999, p. 628). A ideia de coisa ruim, perda, mau êxito para a criança que fracassa, ou seja, que não consegue acompanhar as proposições escolares permanece nelas como que lhe faltasse algo. Essas crianças desenvolvem uma frustração constante porque

a sensação de incompetência em relação às outras lhes acompanha. São crianças marcadas e rotuladas com algo a menos.

A partir da década de 1960 o foco das atenções deslocou-se para os aspectos culturais, provocando o surgimento das concepções de privação ou carências, culturais, alimentar, afetiva etc. Essas explicações ficaram ainda mais sofisticadas com o uso da “expressão ‘déficit’ cultural, déficit de linguagem, e com o surgimento das conhecidas ‘dis’: disfunção cerebral mínima, dislexia, disgrafia, dislalia, discalculia, disortografia, etc.”. (COLLARES; MOYSÉS, 1992, apud ABRAMOWICH & MOLL, 1997, p. 29).

As inquietações provocadas por estas descobertas fizeram com que, a partir da década de 1980, surgisse uma nova explicação para fracasso escolar. Assim, superada a ideia dos aspectos orgânicos, as justificativas assentaram-se nos aspectos emocionais e sociais, como fatores intraescolares que influenciavam no processo de aprendizagem. Acreditava-se que as crianças das classes populares, embora não sendo inferiores ou deficitárias, tinham saberes “diferentes”, por isso o processo educativo deveria levar em consideração, conforme Kramer (1995, p. 113), que “às condições reais da vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando em suas potencialidades de consegui-lo”.

O que é pior de tudo isso é que pesquisas demonstraram que essas crianças que fracassam na escola são, na grande maioria, negras e pobres, já que a grande maioria das classes populares é de negros. Ora, se noventa por cento das crianças negras estudam em escolas públicas, então o fracasso escolar é excludente, racista e preconceituoso. Para Arroyo,

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente. A escola enquanto instituição – não enquanto boas vontades de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século... (ARROYO, 1992, p. 46/47).

A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar, e a cultura do fracasso escolar se materializou no processo de ensino. De acordo com Weiss (1997, p. 16), “considera-se como fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola. Essa questão pode ser analisada e estudada por diferentes perspectivas: a da sociedade, a da escolar e a do aluno”.

Do ponto de vista do aluno é preciso pensar que o fracasso escolar não se dá desvinculado do seu modo de pensar, sentir, falar e agir. Por isso é importante

considerar fatores internos, ou seja, aspectos orgânicos, cognitivos e emocionais como fortes determinantes do fracasso escolar e que ganharam muita força por representarem uma espécie de “determinismo biológico”, ainda muito presente na atualidade. Os aspectos orgânicos estão relacionados à linguagem e a capacidade de aprendizagem de leitura e escrita; os aspectos cognitivos, relacionados aos domínios da memória, atenção, antecipação, percepção e fatores intelectuais; os aspectos emocionais estão ligados ao desenvolvimento afetivo e sua relação com a construção do conhecimento e a expressão deste através da produção escolar.

Quando a explicação para o fracasso escolar é buscada como um fator fora da escola, mais uma vez cai-se na tentação e focalizar situações internas às crianças como a desnutrição, por exemplo. Porém, pesquisas demonstraram que uma desnutrição leve não afeta o potencial intelectual que torna a criança incapaz de aprender. A criança desnutrida apenas tem seu crescimento sacrificado para manter o metabolismo interno. (ABRAMOWICZ; MOLL, 1997).

O fracasso escolar olhado do ponto de vista da sociedade é mais amplo, pois ele envolve a cultura, as condições e relações político-sociais e econômicas vigentes, ideologias dominantes e as relações implícitas e explícitas desses aspectos com a educação escolar. Esses aspectos sociais estão ligados às perspectivas da sociedade em que estão inseridas as famílias e a escola, se elas respondem aos anseios dos alunos, se são capazes de oferecer situações de desafios, etc.

Desse ponto de vista vem à tona a questão da privação cultural. A privação cultural é entendida como a falta de oportunidade que as crianças das famílias de baixa renda têm de participar dos bens sociais. Por isso são consideradas carentes, deficientes, inferiores, na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido, pois lhes faltam determinados atributos, atitudes e conteúdos conceituais que deveriam ter sido inculcados, mas que a falta de oportunidade lhes tirou essas possibilidades (ABRAMOWICH; MOLL, 1997).

Do ponto de vista da escola, é preciso observar que ela não está isolada do sistema socioeconômico, mas o reflete; por isso, a escola não pode se furtar de tentar oferecer o melhor que puder para seus alunos. Não quer dizer que uma criança pobre não tenha o direito e a oportunidade de se apropriar dos recursos materiais e tecnológicos que a sociedade moderna faz uso. Os aspectos pedagógicos contribuem, muitas vezes, para o fracasso escolar. São problemas intraescolares que envolvem o currículo escolar, a má formação dos professores, os recursos materiais, a estrutura física, a dosagem dos conteúdos de ensino e, principalmente, os critérios de avaliação.

De acordo com Mello (1983) o teor das avaliações contribui para o fracasso escolar de crianças das classes desfavorecidas, ainda que, em grande parte, esse fracasso se deva à pobreza a que as crianças estão submetidas, pois as condições escolares contribuem para reproduzirem a desigualdade social. São justamente essas oportunidades e professores preparados e com vontade de ensinar que fazem a diferença. Pois o processo educativo já se dá de forma agônica, isto é, o ato de aprender não é tranquilo, exige renúncia e sacrifício.

## **A escola e a criança pobre**

Tratar da desigualdade e da exclusão no contexto educacional significa perceber que no interior das escolas públicas convive uma diversidade de sujeitos sociais com situações socioeconômicas e histórias de vidas diferentes e que precisam conviver no universo microsocial da sala de aula. Essa convivência torna-se complexa quando alguns desses sujeitos não dispõem das mesmas condições existenciais que os demais; quando a pobreza econômica lhes premia com a aquisição rótulos — geralmente excludentes — e lhes tira algumas possibilidades de aquisição de conhecimento.

Sim, pois uma criança marcada com rótulos discriminatórios, somados à pobreza material resulta em um grave problema social que a escola e os sistemas de educação devem ser os primeiros a se preocuparem. É nesse momento que as políticas de inclusão são necessárias com o intuito diminuir as desigualdades entre os sujeitos que convivem no espaço escolar. Além das políticas compensatórias, é necessário um trabalho de conscientização e de respeito às diferenças.

As iniciativas particulares e políticas de atendimento de crianças no Brasil se desenvolveram a partir da concepção de que era preciso resgatar a infância ou compensá-la pelo descaso com que foram tratadas durante todo tempo. Nesse sentido, segundo Kramer (1995) tem um caráter de estratificação que pode ser visto em três dimensões: o da Saúde, o da Previdência e Assistência Social e o da Educação, ambos com a intenção de tirar a criança da classe à qual pertence e elevá-la a outra situação econômica e social.

No plano da Saúde, segundo Kramer (1995) as iniciativas foram tomadas em resposta ao alto índice de mortalidade infantil, especialmente nas regiões norte e nordeste, que provocavam indignação em pesquisadores, médicos e educadores que passavam a denunciar em congressos, pois todos sabem que a educação nessa faixa de idade não onera a infraestrutura econômica da sociedade brasileira. Assim “A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares ou as do meio sociocultural em que vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório”. (KRAMER, 1995, p. 24)

Para a pedagogia, a criança é sempre vista por um lado fisiológico, ou seja, levando em conta o seu desenvolvimento físico, e por outro o aspecto temporal. Nesse sentido existem alguns níveis de compreensão da criança. O primeiro deles refere-se à imagem dela como um ser fraco e incompleto, atribuindo tais características à natureza infantil; o segundo nível considera a criança como um ser que não é social, pois não é produtivo. Desempenha o papel de consumidor, portanto dá prejuízo à sociedade e à família, pois não se sustenta nem gera renda.

Essa concepção é uma tendência da sociedade capitalista que deposita suas esperanças na educação como um investimento em longo prazo quando a criança poderá compensar os gastos que foram feitos com ela. Nesse sentido, Kramer (1995) vê a inclusão das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino como uma alternativa compensatória que, além do mais, camufla a desigualdade de condições sociais.

O plano da Previdência e Assistência Social talvez tenha sido o que mais se destacou, apesar de ter iniciado tardiamente. Do descobrimento até 1870 não se tem conhecimento de nenhuma iniciativa quanto ao atendimento de crianças pequenas, a não ser dos pontos de vista jurídico e religioso.

A primeira referência que foi possível encontrar, através de Kramer (1995), foi da fundação, em 1873, pelo estado, da “Casa dos Expostos” ou “Roda” para o atendimento de crianças pequenas abandonadas pelos pais, e da “Escola de Aprendizes Marinheiros” para os abandonados maiores de onze anos de idade.

No século XX encontrou-se um registro de 1919 da criação do Departamento da Criança no Brasil mantido por recursos particulares. No ano seguinte, esse departamento foi reconhecido como utilidade pública, cujo objetivo era *“fomentar as iniciativas de amparo às crianças e à mulher grávida, pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos, concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança e uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil”*. (KRAMER, 1995, p. 53).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 deu um incentivo às políticas de amparo e proteção à criança. O Departamento Nacional da Criança, criado em 1940, tinha como objetivo unificar os serviços relativos, não somente à higiene, à maternidade e à infância, como, também, à assistência social de ambos.

O Serviço de Assistência aos Menores (SAM), que permaneceu em atividades de 1941 a 1964, foi criado com o objetivo de prestar serviço de amparo social às crianças em todo território nacional, cujo atendimento consistia em todos os aspectos à menores desvalidos e infratores da lei penal. Em plena segunda guerra

surge a LBA (Legião Brasileira de Assistência), a qual tinha como objetivo “*congregar os brasileiros de boa vontade e promover por todas as formas, serviços de assistência social, (...) proteger a maternidade e a infância dando ênfase especial ao amparo total à família do convocado*” (KRAMER, 1995, p. 71).

Depois da guerra, a LBA passou a redimensionar suas formas de assistência, através da criação de creches e pré-escolas. Mais tarde, a LBA transformou-se em Fundação e criou o Projeto Casulo que pretendia atender às crianças para que as mães pudessem entrar no mercado de trabalho. As unidades do projeto Casulo foram implantadas em todo território nacional atendendo crianças durante quatro a oito horas diárias; porém, o projeto definia que não tinha “*a intenção de compensar carências intelectuais, psicológicas ou mentais em função do ingresso futuro do menor no sistema escolar*” (KRAMER, 1995, p. 73).

Em 1946 criou-se o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) com objetivo principal de socorrer as crianças e suas famílias dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, principalmente na Europa, no Oriente Médio e na China. Depois da guerra, tornou-se um órgão permanente e redimensionou as suas atividades para países subdesenvolvidos de várias partes do mundo, inclusive da América Latina. No Brasil, o Unicef está presente desde 1950.

No plano da Educação, as iniciativas não se desvincularam do caráter assistencialista, pois compreendia a ideia de recompensa. Quando aparece pela primeira vez na lei, a educação de crianças é carregada pela concepção compensatória quanto à negligência em relação à saúde e à assistência social. Como se pode conferir, depois das leis, 4.024 e da 5.692/72 que apontavam a intenção de que a educação de crianças pequenas fosse implantada como política, o decreto 2.018/74, embora reforce essa ideia, concebe a criança como *culturalmente carente* justificando o atendimento como uma solução para suas defasagens escolares conforme o seguinte trecho citado por Kramer (1995, p. 96).

Estudos e pesquisa em vários países do mundo demonstraram que os cuidados dispensados ao pré-escolar contribuem para a preservação do retardo escolar e de outros distúrbios oriundos de carências nutricionais e afetivas, e para a promoção do desenvolvimento da criança com pleno aproveitamento de todas as suas potencialidades. (Art. 16).

Portanto, a educação pré-escolar continua sendo a resposta para os problemas do fracasso escolar enfrentado no Ensino Fundamental. O parecer também dá a entender que a criança é a culpada pelo seu insucesso escolar, porque lhe faltara oportunidade de participação e aquisição de experiências anteriores. Por isso, a educação pré-escolar se propõe compensatória. Como a descrição a seguir:

Enquanto não se eliminar a principal causa da reprovação maciça que se observa nas primeiras séries do ensino brasileiro do 1º grau, causa essa que reside na falta de prontidão para a aprendizagem de que sofrem as crianças advindas das camadas menos privilegiadas da população, não se terá cumprido inteiramente no Brasil o mandamento constitucional da igualdade de oportunidades educacionais. (KRAMER, 1995, p. 98).

Nesse sentido, observa-se que as iniciativas de educação para crianças pré-escolar têm caráter compensatório, ou seja, de compensação pelas perdas que a situação de pobreza a submeteu; portanto, oferecer uma educação compensatória traz em si a ideia de oportunidade para que o sujeito educado tenha a possibilidade de sair do ciclo da pobreza.

Essa não é uma ideia nova, o Departamento Nacional da Criança (DNCr) projetou, em 1942, a Casa da Criança cujo espaço deveria ser composto de creches, escolas maternais, jardins de infância, escolas primárias, parque infantil, posto de puericultura e clube agrícola para a aprendizagem do uso da terra, embora os jardins de infância que funcionavam junto às escolas primárias tivessem o número de vagas limitados. Em 1948, fundou-se a OMEP (Organização Mundial para Educação Pré-Escolar), organização não-governamental que tinha como finalidade atender às crianças na faixa etária de 0 a 06 anos de todas as classes sociais.

De acordo com Kramer (1995) outro aspecto é uma educação compensatória é o da redenção, isto é, que tem como objetivo tirar as crianças que já se encontram na marginalidade, considerando que essa é o principal fator do fracasso escolar de crianças provenientes das classes culturalmente e economicamente desprovidas. Essa concepção escamoteia o verdadeiro sentido do fracasso escolar.

É preciso conceber as crianças como cidadãs que têm direito e por quem o estado tem deveres a cumprir, por isso a educação destinada a elas deve ser de qualidade e com condições de acesso e permanência para todas. Essa possibilidade de emancipação e respeito às crianças só será possível se os adultos também forem sujeitos emancipados. Isso implica em uma série de fatores, entre eles, condições de moradia, empregos e salários dignos.

Somente a garantia de que é preciso implantar políticas de educação infantil não é suficiente para a implementação destas, é preciso destinar verbas, mudar a concepção de infância e das consequências do fracasso escolar. E, por fim, superar o entendimento de que as crianças que não atendem aos padrões de exigências da escola são as culpadas pelo fracasso na escola.

Por outro lado, numa versão inclusiva e para que o fracasso não seja da escola, refaz-se sua programação, exigindo dessas crianças atividades de ensino e instrução menos exigentes, com conteúdos reduzidos e diversas estratégias de

pontuação quantitativa no *ranking* das médias para aprovação. Nesse sentido, o currículo é adaptado para que essas crianças “passem de ano”, mas não para adquirem formação de qualidade que lhes garanta concorrer em mesmas condições de igualdade por empregos mais dignos.

Essa atitude, isto é, da facilitação, ajuda a criança a passar de ano, mas não contribui para a aquisição de saberes para a vida. A defasagem, nesse sentido, contribui ainda para vulgarização dos conteúdos disciplinares que de forma fragmentada vão passando pelas crianças sem deixar nelas fundamentos conceituais que lhes produza afeitos intelectuais. No entanto é sobre o domínio dos conteúdos que os alunos serão julgados, reprovados e excluídos do saber social.

## Considerações

O direito à educação infantil brasileira está longe de ser efetivada para a uma grande parte de crianças entre 0 e 06 anos. O reconhecimento de sua necessidade começou a surgir em nível de discursos, tanto de documentos oficiais como de pronunciamento e interpretações, bem como de propostas de programas desenvolvidos por iniciativas estaduais ou municipais e até de ONGs, mas não alcança a todas devido a alguns fatores, como o número de ofertas de vagas e as condições familiares.

Embora seja uma boa alternativa de oportunidades às crianças em situação de pobreza o acesso ao ensino desde cedo, é preciso que a educação de crianças seja despojada da concepção de compensação, mas que a ação pedagógica se diversifique e *“leve em consideração as condições reais da vida das crianças, procurando garantir que elas aprendam verdadeiramente, acreditando em suas potencialidades de consegui-lo”*. (KRAMER, 1995, p. 113).

O grande desafio no que diz respeito à implantação de políticas às crianças pequenas está na elaboração de propostas que visem à construção da cidadania e a superação das concepções de crianças como seres que não sabem nada. Nesse contexto, pensou-se que as causas do fracasso escolar derivassem da diversidade de alunos e de famílias, numa perspectiva de determinismo biológico. Porém, logo foi possível perceber que a grande maioria das crianças inapetentes provinha das classes populares, com baixo rendimento financeiro e poucas atividades sociais.

Por isso, conclui-se que cabe ao estado maior, isto é, a nação brasileira, a implementação de políticas de educação que abarquem todas as parcelas estudantis; pois, sabe-se que existe um contingente muito grande de crianças fora das escolas ou em situações precárias de atendimento. Sabe-se, também, que a falta de uma formação adequada para os profissionais que trabalham na área é um fator determinante para a exclusão e o fracasso escolar de muitas crianças.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete & MOLL, Jaqueline. **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ARROYO, Miguel G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa Larousse Cultural, São Paulo: Universo/Moderna, 1992.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-ensino-fundamental-brasileiro-tem-quase-duas-escolas-de-anos-iniciais-para-cada-escola-de-anos-finais/21206). Acesso em setembro de 2019.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELLO, Guiomar N. **Magistério de Primeiro Grau: da competência técnica ao compromisso político**. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 1983.

SISTO, Fermino Fernandes, et. al. (orgs.) **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. Petrópolis, RJ.: Vozes, São Paulo: USF, 2000.

UNICEF (2017). **A Future Stolen: Young and out-of-school**. Relatório, disponível em: <https://data.unicef.org/resources/a-future-stolen/> Acessado em setembro de 2019.

UNICEF (2017). **Quase metade da população global vive abaixo da linha da pobreza**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/banco-mundial-quase-metade-da-populacao-global-vive-abaixo-da-linha-da-pobreza/> Acesso: outubro de 2019.

WEISS, Maria Lúcia L., **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 5.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

# OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CONTEXTOS EMPOBRECIDOS: ALGUMAS REFLEXÕES

*Ana Carolina Pontes Costa*<sup>55</sup>

*Cristiane Damiana dos Santos de Andrade*<sup>56</sup>

## Introdução

Mudanças na configuração das ações das políticas sociais foram adotadas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas, cabendo especial destaque às ações de enfrentamento da pobreza, sobretudo socioeconômica (privação material). Para tentar minimizar os problemas relacionados à vulnerabilidade e à desigualdade social, houve, por parte dos governos anteriores, investimentos em políticas públicas de transferência de renda que impuseram a condicionalidade da educação (frequência mínima exigida), evidenciando a premissa de que o maior tempo de escolaridade poderia garantir maiores possibilidades de superação da pobreza e pobreza extrema.

No entanto, embora essas ações sejam significativas, os efeitos da pobreza continuam a se manifestar de maneira expressiva nas instituições escolares e, também, a produzir, além de novas desigualdades, novas tensões de diversas ordens nas formas tradicionais de organização e funcionamento da escola.

Diante deste cenário, esta pesquisa, originária do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Pedagogia, teve como tema “a pobreza e a desigualdade social dentro da escola”, e como os professores, com suas concepções sobre a pobreza, modificam (ou não) sua prática pedagógica a partir do conhecimento da realidade social na qual seus alunos estão inseridos.

Assim, este trabalho apresenta o estudo cujo objetivo foi analisar, a partir da fala dos professores que atuam em escolas com alta concentração de alunos pobres e extremamente pobres, como as suas concepções sobre a pobreza manifestam-se em sua prática pedagógica.

## Desigualdades sociais e escolares

As desigualdades existentes na sociedade e originárias do modo de

---

55 Professora Doutora do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Pobreza, Educação e Desempenho Escolar (GPEDE). E-mail: ana.costa@ufms.br

56 Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal. Professora da rede municipal de Corumbá/MS.

produção capitalista manifestam-se no interior das instituições escolares, embora haja uma crença disseminada de que elas atuam como instituições promotoras da igualdade e que, no seu interior, as marcas das desigualdades são deixadas “portão a fora”. Dubet (2004), no entanto, defende um papel protagonista da escola, no sentido de que ela poderia equilibrar as desigualdades existentes no seu interior, encontrando uma forma de compensá-las, distribuindo melhor as vantagens e os benefícios que estão ao alcance de poucos, o acesso a bens culturais para todos.

Ainda, o autor defende que a escola poderia sustentar essa ideia, sendo a porta voz daqueles que, por sua condição de desvantagem em relação à escola, não conseguem fazê-lo. Assim, ao discorrer sobre “A escola justa” o autor afirma que “O sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos piores e menos favorecidos” (DUBET, 2004, p. 546 -547).

Ainda sobre o papel da escola como “mediadora” das desigualdades, Candau (2008) salienta a importância da escolha de novas estratégias pedagógicas que favoreçam uma efetividade, praticamente presente em todas as propostas pedagógicas, de que queremos formar professores capazes de colaborar com a transformação social, situando-as como sujeitos de direitos. No entanto, esse discurso, em grande parte das situações, não se concretiza porque as estratégias pedagógicas adotadas acabam não olhando para seus alunos, como o membro mais importante desse planejamento, permanecendo centradas em exposições verbais, sem estabelecimento de espaços de diálogo.

Esse tipo de estratégias atua fundamentalmente no plano cognitivo, quando muito oferece informações, ideias e conceitos atualizados, mas não levam em consideração as histórias de vida e experiências dos participantes e dificilmente colaboram para a mudança de atitudes, comportamentos e mentalidades. Em geral, no melhor dos casos, propiciam espaços de sensibilização e motivação para as questões de Direitos Humanos, mas seu caráter propriamente formativo é muito frágil. (CANDAU, 2008, p. 291)

A igualdade na oferta escolar, muitas vezes, ignora as desigualdades sociais dos alunos, fazendo com que os socialmente privilegiados mantenham os seus privilégios no interior nas escolas, através de melhores cursos, professores mais motivados e experientes e infraestrutura de qualidade.

Outro fator é a injustiça que ocorre quando o “fracasso” escolar dos alunos empobrecidos passa a ser visto como única responsabilidade do estudante e suas famílias, sob a justificativa do acesso “igualitário” a todos pela escola pública. No entanto, este discurso amplamente difundido, permite a responsabilização dos “pobres pela sua

pobreza” material, cultural e escolar, aumentando ainda mais a exclusão social destes estudantes. O modelo meritocrático prioriza a uniformização da disputa no interior da escola, submetendo todos(as) às mesmas provas, modelo este que evidencia, ainda mais, as diferenças entre os alunos.

Arroyo (2015) corrobora com as reflexões e análises sobre o sistema escolar, ao mostrar-nos e alertar-nos que, geralmente, a prática de condenar os alunos e seus coletivos de origem, para inocentar o sistema, o estado e as instituições, é presente para que a sociedade não enxergue que ainda produz e reproduz a desigualdade.

Avaliamos mais os alunos, seus coletivos do que o sistema, suas estruturas, seus ordenamentos, suas lógicas, seus rituais e seus valores reprodutores e legitimadores das desigualdades sociais, raciais, de gênero, campo e periferia. Temos mais políticas de intervenção nos alunos do que no sistema e suas estruturas. As formas estruturantes de organizar o trabalho, os tempos, os níveis, de disciplinar e segmentar o conhecimento e a condição docente, até os brutais mecanismos de segregar, enturmar, sentenciar, reprovar milhões de alunos populares permanecem intocados. Não são objetos de políticas de Estado. Nossas políticas e diretrizes privilegiam o acesso e os resultados dos alunos. (ARROYO, 2011, p. 85)

É importante ter o olhar do professor e até mesmo da escola para as estratégias pedagógicas que ampliam ou reduzem as desigualdades, sendo que, segundo Duru-Bellat e Mingat (1997), uma das formas dessa ocorrência é através da enturmação dos alunos, já que dependendo a maneira como são agrupados dentro da sala de aula, pode contribuir para a ampliação das desigualdades, pois, separando, rotulando de um lado os melhores e de outro lado os mais fracos, esta estratégia pode ampliar uma distância de desempenho entre eles.

Quando acontece a divisão dentro da escola, induzida pelo desempenho entre eles, criam-se, assim, grupos distintos, que socializam apenas o mesmo espaço físico:

As desigualdades entre os alunos podem depender do nível de segregação social e escolar dos estabelecimentos. A maneira como se agrupam os alunos pode desempenhar um papel decisivo em suas aquisições e na formação das desigualdades. Reunir os melhores de um lado e os mais fracos do outro pode aumentar as distâncias e baixar o nível médio, pois, nesse caso, os mais fracos progridem particularmente pouco. (DURU-BELLAT; MINGAT, 1997).

Os estudos das escolas eficazes têm demonstrado que inúmeros são os fatores intraescolares que fazem com que as escolas se distingam entre as outras, promovendo práticas de redução das desigualdades, mesmo quando o contexto social dos estudantes seja caracterizado pela falta de acesso ao capital econômico, social e cultura. Nessa perspectiva, Sammons (2008) apresenta onze fatores para escolas eficazes:

1. Liderança profissional: firme e objetiva; um enfoque participativo; um profissional que lidera. 2. Objetivos e visões compartilhados: unidade de propósitos; prática consistente; participação institucional e colaboração. 3. Um ambiente de aprendizagem: um ambiente ordenado; um ambiente de trabalho atraente. 4. **Concentração no ensino e na aprendizagem: maximização do tempo de aprendizagem; ênfase acadêmica; foco no desempenho.** 5. **Ensino e objetivos claros: organização eficiente; clareza de propósitos; aulas bem estruturadas; ensino adaptável.** 6. **Altas expectativas: altas expectativas em geral; comunicação de expectativas; fornecimento de desafios intelectuais.** 7. **Incentivo positivo: disciplina clara e justa; feedback.** 8. **Monitoramento do desempenho do aluno; avaliação do desempenho da escola.** 9. **Direitos e responsabilidades do aluno; aumentar a autoestima do aluno; posições de responsabilidade; controle dos trabalhos.** 10. **Parceria casa-escola: envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos.** 11. **Uma organização orientada à aprendizagem; desenvolvimento de pessoal baseado na escola** (SAMMONS, 2008, p. 351, grifos nossos).

Do item quatro ao item nove, em grande parte a responsabilidade recai sobre os professores, que possuem um papel determinante na promoção de práticas que reduzam as desigualdades escolares no interior das instituições.

É necessário apontar que determinados contextos escolares tornam mais prováveis as práticas pedagógicas capazes de levar os alunos a aprenderem além do que sabem, principalmente os alunos mais vulneráveis socialmente. No entanto, é importante ressaltar que a sala de aula, e também os fatores que a influenciam mais diretamente, têm uma relativa autonomia em relação ao contexto escolar. Além disso, é na sala de aula que a prática pedagógica dos professores tem sido um dos principais fatores associados à eficácia escolar.

Além do tempo de aprendizagem, também importam a organização da aula e a adequação da seleção dos objetos de ensino de acordo com os objetivos de aprendizagem. A preparação, o desenvolvimento e o encerramento da aula são fatores importantes para a sua organização e denotam a importância do professor na preparação das atividades pedagógicas e na aprendizagem dos alunos.

Ainda, para a qualidade do ensino importa a capacidade dos professores em fazer com que o que está sendo ensinado em sala de aula faça sentido e seja interessante para os alunos. A qualidade do ensino também se relaciona com: a) a capacidade de o professor adaptar o que se ensina às diversas necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos; b) despertar a curiosidade dos alunos e mantê-los atentos e envolvidos na aula; e c) com o tempo de aula bem alocado e adequado ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

No cotidiano da sala de aula, os professores tomam constantemente decisões sobre estes aspectos, quando alocam os alunos em grupos, definem as atividades a serem realizadas, escolhem as abordagens do processo de ensino e o uso

de materiais, avaliam os alunos, decidem sobre a forma e o momento de devolver os resultados obtidos pelos alunos na avaliação, estabelecem sanções, etc.

Assim, quando o professor reconhece o contexto social dos seus alunos, poderá contribuir para a promoção das práticas e estratégias que garantam aprendizagens significativas e que se traduzam em superação das desigualdades historicamente produzidas pela sociedade, em possibilidades objetivas de superação da pobreza através da escola.

## **Aspectos metodológicos da pesquisa**

A presente pesquisa teve como objetivo analisar, a partir da fala dos professores que atuam em escolas com alta concentração de alunos pobres e extremamente pobres, como suas concepções sobre a pobreza se manifestam em sua prática pedagógica.

Em primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico que considerou os estudos referentes à relação entre educação e pobreza; desigualdades sociais e escolares; e estudos que contemplassem características da prática pedagógica do professor que poderiam minimizar o peso da origem social dos estudantes.

Em seguida, foram utilizados os dados do Sistema Presença<sup>57</sup> do relatório de dezembro do ano de 2018, no qual foi possível identificar as escolas com maior concentração de beneficiários do PBF, ou seja, instituições com maior número de alunos que são caracterizados socioeconomicamente como pobres e extremamente pobres. Destas, selecionou-se a escola com maior número de beneficiários para a realização das entrevistas com os professores, conforme o quadro a seguir demonstra:

---

57 O Sistema Presença tem o objetivo de agregar informações dos beneficiários do Programa Bolsa Família com a condicionalidade educação, a partir dos relatórios bimestrais, nos quais são visualizados os motivos da baixa frequência escolar dos alunos beneficiários.

## Quadro 1 - Informação de frequência escolar PBF

SISTEMA PRESENÇA – INFORMAÇÃO DE FREQUÊNCIA ESCOLAR PBF									
Frequência 85% (antigo BFA)									
DEZ/2018									
Documento gerado no dia 14/12/2018 às 02:47:06									
Região: Centro-Oeste									
Município: Corumbá					Estado: MS				
Escola	Dependência Administrativa	Mês	Cumpriram a frequência mínima		Não Cumpriram a frequência mínima		Sem Informação		Total
			Quant.	Percental	Quant.	Percental	Quant.	Percental	
Escola 1	Municipal	Out	503	98.63%	0	0.00%	7	1.37%	510
		Nov	503	98.63%	0	0.00%	7	1.37%	
Escola 2	Municipal	Out	433	100%	0	0.00%	0	0.0%	433
		Nov	433	100%	0	0.00%	0	0.0%	
Escola 3	Municipal	Out	354	98.33%	6	1.67%	0	0.0%	354
		Nov	354	98.33%	6	1.67%	0	0.0%	

Fonte: Relatório de acompanhamento escolar do Sistema Presença da coleta de dezembro/2018.

Desta seleção, optamos pela escolha de uma escola, e como sujeitos da pesquisa, professores dos 5º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como instrumento da coleta de dados, a escolha foi feita pela entrevista semiestruturada, com questões fechadas e abertas, para que os sujeitos pudessem expressar a sua opinião sobre os diversos temas relacionados a esta pesquisa.

Para a caracterização dos sujeitos e objetivando a não identificação dos mesmos, numeramos os professores de acordo com a sequência da realização das entrevistas, sendo P1, P2, P3 e P4, totalizando quatro sujeitos.

A opção da entrevista, segundo Gil (1999), se pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevados de questões apresentados por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. (GIL, 1999, p.128)

## Caracterização da escola e dos sujeitos

A escola *lócus* desta pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino, localizada na zona urbana, na parte alta, do município de Corumbá – MS.

Segundo os dados do QEdu (2018), o número de funcionários da escola, ao total, foi 95, sendo que a escola fornece alimentação e água filtrada aos alunos, possui biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala para diretoria, sala para os professores, aparelho de DVD, impressora e televisor e computadores para alunos e funcionários.

**Quadro 2 - Alunos matriculados por Série**

Matrículas 1º ano EF	75
Matrículas 2º ano EF	115
Matrículas 3º ano EF	138
Matrículas 4º ano EF	108
Matrículas 5º ano EF	105
Matrículas 6º ano EF	110
Matrículas 7º ano EF	85
Matrículas 8º ano EF	59
Matrículas 9º ano EF	36

Fonte: QEdu, 2018.

Esta tabela informa-nos que as matrículas dessa instituição estão prioritariamente alocadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com expressiva redução nos anos finais. Estes dados nos levam a questionar sobre as altas taxas de evasão que persistem, conforme passam os anos do Ensino Fundamental, afinal, onde estão estes alunos?

O professor P 01, do sexo masculino, 37 anos, atua na área de Pedagogia há 9 anos, formou-se na UFMS, no curso de Pedagogia, é concursado e possui pós-graduação.

A Professora P02, do sexo feminino de 44 anos atua na área de Pedagogia há 21 anos, formada na UFMS no curso pedagogia, concursada e atua na área e possui pós-graduação.

A Professora P03, do sexo feminino de 31 anos atua na área de Pedagogia há 05 anos, formada na UFMS no curso pedagogia, concursada e atua na área e possui pós-graduação.

A Professora P04, do sexo feminino de 39 anos atua na área de Pedagogia há 06 anos, formada na UFMS no curso pedagogia, concursada e atua na área e possui pós-graduação.

Conclui-se que todos os professores entrevistados concluíram a sua formação inicial na mesma universidade pública federal, sendo três deles com até 10 anos de experiência no magistério e, apenas um, com mais de 20 anos de formação. Ainda, os quatro profissionais são concursados na rede pública municipal.

## O que os dados apontaram

A partir da fala dos professores que atuam em escolas com alta concentração de alunos pobres e extremamente pobres, como suas concepções sobre a pobreza se manifestam em sua prática pedagógica, construímos um instrumento de coleta de dados que abordou as seguintes temáticas: a) o conhecimento dos professores sobre a condição socioeconômica dos alunos; b) as percepções do cotidiano escolar para o reconhecimento das condições socioeconômicas dos alunos; c) as interferências na aprendizagem a partir da condição socioeconômica dos estudantes; e d) o planejamento e as considerações sobre a pobreza.

Quando inquiridos sobre como eles caracterizam as condições socioeconômicas dos estudantes da escola, os professores utilizaram termos como “precária”, “pobreza extrema”, “carente” e “muitas dificuldades” para identificar os alunos. A professora, citada abaixo, caracteriza da seguinte forma:

Famílias de baixa renda, mais de 60% dos alunos passam por dificuldades em casa, falta de dinheiro, alimento e alguns casos até moradia. Participam de projetos sociais de apadrinhamento do programa criança feliz, participantes do programa bolsa família, vale renda e outros. (P04)

São socialmente de uma condição que diria de nível baixo, são totalmente humildes, carentes, os alunos são bem carentes a região onde a escola se localiza é de um nível bem carente mesmo. (P03)

Aqui tem crianças que estão em situação extrema pobreza, e em situação de pobreza e crianças que vivem no meio em que os pais trabalham e conseguem sustentar sua família (P01)

Isso demonstra que os professores conhecem a realidade socioeconômica dos alunos, uma vez que suas falas refletem o que os dados quantitativos de alta concentração de alunos pobres e extremamente pobres matriculados na instituição.

Ainda sobre o conhecimento da realidade dos alunos, inquiriu-se sobre as situações do cotidiano dos professores às quais permitiam que eles conhecessem as condições socioeconômicas dos alunos, conforme podemos verificar a seguir:

Começar pela participação das famílias na escola, grande parte dos meus alunos a maioria dos pais são separados, às vezes a maioria não tem materiais escolares, eles receberam os kits escolares deve ter uns 2 meses e hoje já não tem mais materiais e percebemos que não tem quem cuida, as vezes os alunos vêm para a escola sujos com as roupas rasgadas, não por causa da condição de ser pobre mais por serem relaxados, mas você vê que eles não são cuidados. (P03)

Nas vivências em sala de aula, alguns veem sem material básico, lápis, borracha, caderno, quando questionado falam que o pai não tem dinheiro, emprego. Outros vem sem almoçar, sem banho, com roupas sujas, rasgadas, sem calçados adequados. (P04)

Os professores, em unanimidade, relataram esta percepção através da falta de condições da família para a aquisição de materiais escolares, para dar suporte à aprendizagem e às atividades didáticas. Esta percepção está fortemente arraigada nos discursos professorais que “desqualificam” as famílias pobres para o acompanhamento das atividades escolares, ou correspondentes às necessidades de higiene que a escola espera dos seus alunos. Ao afirmar “às vezes os alunos vêm para a escola, sujos, com as roupas rasgadas, não por causa da condição de ser pobre mais por serem relaxados”; esta professora sinaliza àquilo que Arroyo (2010, p.1389) faz-nos refletir, ou seja, que a visão das desigualdades e dos coletivos feitos desiguais como problema, alimenta-se das formas de pensá-los. Ou seja, a forma como enxergamos os pobres e reproduzimos no cotidiano, reforça o seu estereótipo e o estigma das populações empobrecidas.

Outra forma de pensar os coletivos feitos desiguais é como marginalizados, até como marginais ou na margem de lá, onde predomina a miséria não tanto social mas moral, a falta de valores, de hábitos, onde domina o tradicionalismo e até a cultura da pobreza e da miséria (ARROYO, 2010, 1389).

Ao serem indagados se eles acreditavam que o “perfil socioeconômico das famílias que possuem alunos matriculados nesta escola pode interferir na aprendizagem”, percebemos uma preocupação por parte dos professores, que citam “a falta de alimento na casa dos alunos”, ou seja, a falta material dos estudantes como algo que interfere na aprendizagem:

Com certeza sentimos isso na pele no dia o perfil da família é muito importante na maioria das crianças apresentam alguma dificuldade, que tem a dificuldade de aprender realmente, se você vai fazer uma pesquisa o problema é na família, é uma família que não tem uma estrutura, não falo estrutura não só financeira, não é porque você tem uma situação mínima que você não vai dar uma educação para seu filho e aqui nos vemos muito isso ambas às coisas, tanto aqueles pais que não tem compromisso com a família em si e nem com o cotidiano da criança e somando com a pobreza (P02).

Com certeza acredito que sim pensa em uma criança que às vezes vem pra escola que não teve o que comer, um almoço em sua casa como que essa criança vai render se não tem uma família estruturada como vai render. Eu acredito na participação da família, para o aluno ter um bom desempenho, quando os pais dos meus alunos são participativos os filhos vão muito melhor à escola. Acredito que influenciam muito para o perfil deles (P03).

Através das respostas percebe-se a responsabilização exclusivamente da família, pela “desestrutura” que gera “baixo ou pouco” rendimento dos alunos, vinculados à falta de acompanhamento dos filhos em todas as esferas, além da escolar.

Sobre o planejamento anual e diário, percebemos que os professores demonstram preocupação com o desenvolvimento dos alunos e com as suas dificuldades cotidianas, e pensam em diferentes formas de planejamento às aulas, com seus recursos próprios e recicláveis, além das discussões sobre o cenário político e econômico do país, conforme podemos ver a seguir:

Sim procuro em disciplinas que favoreçam a conversa sobre o que passa economicamente no país, em Geografia, História e Ciências, a falta de uma moradia adequada, falta de empregos, crescimento populacional, saúde precária e outros. (P04)

Sim considero, porque quando você monta um planejamento, porque todo professor sonha em principalmente quem já trabalhou em escola particular, eu nunca trabalhei, mas tenho uma irmã que trabalha e lá na escola particular tem variedades de materiais. Então quando ao professor de escola pública quando ele faz o seu planejamento, o professor já tem que saber que não tem como pedir muitas coisas, não tem como sonhar com tantas atividades que você tenha materiais porque o você tira do bolso ou não será possível realizar a atividade. (P02)

Considero, considero sim porque, eu sei que meus alunos são carentes e eu não vou, por exemplo, fazer uma lista pra pedir para os pais já que o material porque vai demorar a eles ganharem, e eu não vou pedir uma lista de materiais gigantes se eu sei que eles não vão ter de onde tirar, se não ter condições de comprar, muitas atividades que eu faço vou adequando as atividades. Exemplo: precisa de uma cartolina tem criança que não te 1 real para comprar uma cartolina, então vamos nos adequando a trabalhando com o que tem na escola ou eu mesmo compro com meu dinheiro, mais não tem como exigir dos alunos sabendo que eles não têm da onde tirar. (P03)

Nos seus planejamentos, suas falas indicam que procuram organizar as atividades voltadas à maneira que seus alunos vivem, “falta de uma moradia adequada, falta de empregos, crescimento populacional, saúde precária e outros.”

No entanto, a condição socioeconômica dos alunos aparece como um limitador das práticas pedagógicas e não há uma responsabilização dos professores aos sistemas de ensino, ao Estado e às instituições escolares devido à falta de condições

materiais de trabalho nas escolas. Ou seja, mais uma vez, responsabiliza-se o pobre pela sua condição de pobreza, exclusivamente. No entanto, concordamos com Yazbek (2009) que a pobreza é uma expressão direta das relações sociais, que “certamente não se reduz às privações materiais” (YAZBEK, 2009, p. 7374). Trata-se de uma categoria multidimensional, e, portanto, não se caracteriza apenas pelo não acesso aos bens, mas é categoria política que se traduz pela carência de direitos, de oportunidades, de informações, de possibilidades e de esperanças (MARTINS, 1991, p. 15).

Sobre as maneiras como os professores costumam conhecer seus alunos mais intimamente, indicaram através de “questionários”, “rodas de conversas”, “fichas informativas, como podemos ver:

Sim eu tento fazer na medida do possível as atividades que eu faço tem que estar de acordo com a realidade deles. Por exemplo, uma lembrancinha para o dia das mães tem que ser algo acessível a eles não posso pedir nada que até mesmo vai constranger alguns deles, não são todos tem alguns se você for pedir tem condições de trazer, mais 90% não tem, então temos que trabalhar com a maioria. Sempre quando trabalho não só essa data, mas como outras datas e outras atividades eu peço o que está ao alcance deles procuro trabalhar mais com sucatas e materiais reciclável. (P02)

Quando vou organizar uma atividade a primeira coisa que penso é que eles não têm. Eles gostam de trabalhar e trabalhamos muito com materiais recicláveis, a nossa oficina pedagógica que está sendo criada de materiais recicláveis, caixa de papelão, caixa de sapato, papel reciclável estamos aprendendo sobre materiais recicláveis. Para que eles possam perceber que do lixo pode sair muitas coisas. (P03)

Gosto de trabalhar no início do ano a atividade “Eu e quem mora comigo”. Faço questionários para levarem para casa e com a ajuda de todos da casa respondem para ajudar o trabalhinho do aluno. Questões como: Número de pessoas que moram com o aluno, quem trabalha tipo de moradia, participa de programas sociais, escolaridades das pessoas da casa. E assim conhecer a situação do aluno. (P04)

A percepção do contexto empobrecido, na qual a escola está inserida, orienta as práticas dos professores, na tentativa de adequarem as atividades a partir da contextualização das vidas dos alunos. Merece destaque o fato de estas práticas focarem também às possibilidades de planejamento pedagógico do “o que fazer” e “como fazer”, com materiais que os alunos possam adquirir. Essa visão, muitas vezes reducionista, sobre o fazer pedagógico em contextos empobrecidos, leva-nos às reflexões das limitações impostas pela pobreza.

Assim, ao refletir sobre a escola que “sobrou” para os pobres, Libâneo (2012) indica que ela é:

caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de

inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem (LIBÂNEO, 2012, p.23).

Em dimensão ao que acontece em sala de aula e na prática pedagógica do professor é necessário reiterar-se, inicialmente, que determinados contextos escolares tornam mais prováveis as práticas pedagógicas capazes de levar os alunos a aprenderem além do que sabem, principalmente os alunos mais vulneráveis socialmente. No entanto, é importante ressaltar-se que a sala de aula e, também, os fatores que a influenciam mais diretamente, têm uma relativa autonomia em relação ao contexto escolar.

Ao serem indagados sobre suas concepções relacionadas à pobreza, eles citaram a “falta de dinheiro”, “cultura”, “saúde”, “os bens materiais”, “alimentação adequada”, “moradia”, “uma roupa limpa”, “uma cama para descansar”. Como podemos ver a seguir:

Vejo-os contando três extremos, tem a extrema pobreza que é a que você não tem nem o que comer, não tem o que vestir, não tem nada e ter que ficar pedindo pra outras pessoas, como tem crianças que os pai e mamãe saem na rua pra pedir comida, não é porque tem problemas com drogas, é porque não tem nada mesmo. Tem um monte de filhos e aquele outro que é mais pobre, mas o pai tem um pequeno trabalho e a mãe também tem um trabalho que tem como ter sua comida e acaba ganhando as coisas também, mas não precisa sair de casa pra pedir nada e nem os pais estão pedindo nada. Eles ainda conseguem viver e comer, e ainda vivem de Bolsa Família, isso que vejo com relação à comida eles reclamam de fome, “professor estou com fome” por que sabem que terá o lanche. Na minha realidade nunca vivi esse dilema de ter fome e não ter o que comer, sempre comi quando tinha vontade, de não saber o que vou comer quando chegar, eu sei que vou ter café da manhã, almoço, mais eles não, não sabem o que vai ter pra comer ou se vai ter, qualquer coisa que der pra comer eles aceitam, é triste essa realidade eu nunca passei. Aí uma coisa junta com a outra um problema familiar que eles estão passando porque quando uma família está desestruturada tudo acontece. (P01)

Pra mim a pobreza, na real pobreza assim pra mim... É acho que é o abandono da família eu sou de uma família muito pobre, mas na minha mesa e na minha família, a gente não tinha os melhores alimentos, os melhores uniformes, a melhor mochila, o melhor lanche pra levar na escola pobre. Mas minha mãe passou pra gente a dignidade que tínhamos que estudar sempre pra poder alcançar nossos objetivos então eu acho que a pobreza pra mim seria o abandono, e eu estou nessa jornada há 21 anos e de lá pra cá, eu vi que a educação piorou muito e um dos fatores é a família o abandono da família, não sei se é porque as mães hoje em dia trabalham mais do que antigamente, elas saem isso eu vejo todos os dias, de relatos dos meus alunos elas saem pra trabalhar, pergunto por que não fez a tarefa, o trabalho, porque às vezes a criança vem até com seu uniforme sujo. É criado às vezes só pela mãe, não tem pai, então eu acho que essa é a pior pobreza, a ausência de alguém que esteja no cotidiano cuidando e pra poder orientar eles, eles fazem por si próprios. (P02)

Pobreza pra mim vai muito além da pobreza da falta de dinheiro, os meus alunos tem a pobreza no acesso, acesso de cultura, saúde, os bens materiais, que infelizmente o dinheiro que traz, mais muito mais mesmo os acesso cultural e a pobreza em si. E porque muito dos pais dos meus alunos não conseguem acompanhar eles, porque os pais não tiveram acesso à educação, então o pai não sabe ler como vai ajudar seus filhos na atividade, acho que mais essa falta da pobreza cultural que prejudica muito e que não é culpa dos pais também. Porque muitos pais não tiveram oportunidade de estudar e começaram a trabalhar muito cedo. E tem muitos filhos o que dificulta muito. (P03)

Pobreza é quando a pessoa não adquiriu as mínimas condições de poder viver com dignidade, não ter condições de uma alimentação adequada, moradia, uma roupa limpa, uma cama para descansar, é isso. (P04)

Os sujeitos P01 e P02, reforçam uma concepção alicerçada na responsabilização das famílias pela própria condição de pobreza à qual se encontram. Ao sinalizarem para a “ausência” das famílias na promoção de condições dignas de viver aos seus filhos, de alimentação, da “sujeira” dos uniformes ou da sua desestruturação familiar, demonstram incorporar um discurso da irresponsabilidade das famílias pobres em relação aos filhos, historicamente construída e que sobrevive até os dias atuais.

Os outros dois sujeitos abordam a pobreza de forma mais estrutural, considerando outros condicionantes, sendo o P03 reforça outra forma de pobreza, a cultural, além da pobreza material.

## Algumas reflexões

As reflexões expostas permitiram-nos constatar que os professores possuem concepções diversas em relação ao contexto empobrecido em que trabalham e que, de formas mais explícitas ou implícitas, são manifestadas diariamente em suas práticas pedagógicas.

Deste o momento da abordagem aos alunos sobre as suas histórias, perpassando pelo planejamento do ano letivo, como também na proposição das atividades, o reconhecimento de que os estudantes são majoritariamente pobres, indicam que a relação entre pobreza e educação precisa ser amplamente discutida nas escolas e cursos de formação inicial e continuada, com a finalidade de proporcionarmos uma educação de qualidade, livre de estigmas e preconceitos em relação às escolas de contextos empobrecidos.

## Referências

ARROYO, Miguel G. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R. da (Org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. In: **Educação e metodologia para direitos humanos**. São Paulo/ 2008. P.285-298.

DUBET, F. O que é uma escola justa? In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DURU-BELLAT, M.; MINGAT, A. La constitution de classes de niveau par les collèges: les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. **Revue Française de Sociologie**, XXXVIII, 4, p. 759-790, 1997.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012.

MARTINS, José de Souza. **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 335-92.

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009

# **ESCOLA, TERRITÓRIO E MECANISMOS DE SEGREGAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS (INTER) RELAÇÕES ENTRE DIMENSÕES EDUCACIONAIS E TERRITORIAIS**

*André Luiz Regis de Oliveira*<sup>58</sup>

## **Introdução e discussão teórica**

Frente à grande expansão dos estabelecimentos de ensino e das políticas que favorecem o acesso escolar, faz-se necessária uma análise em que se refere às relações entre as condições socioeconômicas dos alunos e as características individuais, que combinadas entre si, dão-nos evidências para uma melhor compreensão desse mecanismo. Nos sistemas educacionais que se encontram em expansão, como é o caso do Brasil, as desigualdades sociais e educacionais continuam presentes, muitas vezes associadas a um modelo de segregação residencial que acaba por gerar o processo de segregação escolar.

Ribeiro e Koslinski (2008) fazem um breve histórico do cenário mundial, destacando que na configuração mundial do pós-segunda guerra, a sociologia da educação dá ênfase em um processo de investigação das questões tangentes às desigualdades educacionais e à democratização do ensino. Como processo de investigação das questões relacionadas à Sociologia da Educação foram realizadas três grandes pesquisas com o objetivo de obter-se um melhor entendimento das relações que se estabelecem entre escola e a sociedade.

A primeira geração de estudos, de base na mobilidade social, obteve conclusões pessimistas quanto à capacidade da escola de reverter às desigualdades socioeconômicas dos alunos, oriundas de suas famílias. Contrapondo-se a esta, uma segunda geração buscou o efeito das oportunidades escolares, através do desempenho escolar, para demonstrar que a “escola faz diferença”, podendo alcançar maior eficácia e equidade de resultados. Conjugando-se a sociologia urbana e a sociologia da educação, surge uma terceira geração para ampliar além da família e da escola, a organização social do território e seus possíveis efeitos sobre as oportunidades educacionais (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2008).

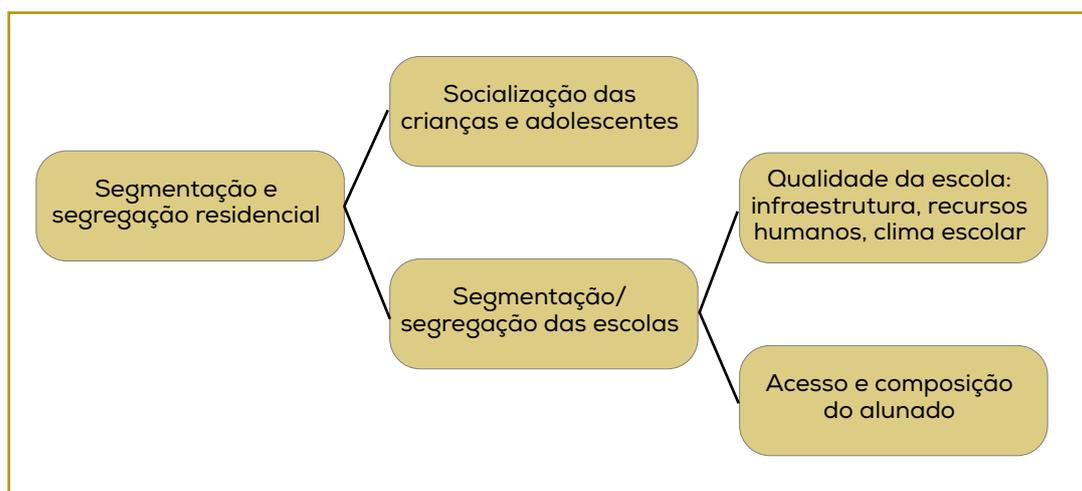
Pode-se pensar e, de certa maneira, simplificar as explicações sobre as desigualdades educacionais no contexto urbano a partir dos seguintes mecanismos

---

58 Professor do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ). Doutor em educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da UFRJ (PPGE/ UFRJ). E-mail: andre.regis.oliveira@gmail.com

presentes em Koslinski, Alves e Lange (2013):

**Figura 01: Mecanismos que influenciam as desigualdades educacionais em contextos urbanos**



Fonte: Koslinski, Alves e Lange (2013)

Nas grandes cidades brasileiras observa-se a emergência de um modelo de organização espacial no qual a diferenciação das classes sociais é transformada em separações físicas e simbólicas. Bruel e Bartholo (2012) problematizam a importância destes processos socioespaciais para a compreensão dos mecanismos de produção/reprodução das desigualdades sociais; esta segregação gera diferenças de atributos, de recursos, de poder e de *status* que se constituem nas bases materiais da formação de categorias sociais, que tendem a buscar localizações específicas na cidade, criando a divisão social do território.

A sociologia urbana, analisando com atenção os processos de segregação residencial de grupos sociais, referencia “os efeitos dos contextos sociais de vizinhança sobre os processos de assimilação dos indivíduos na ordem social competitiva”. Estes estudos procuraram estabelecer relações de “causalidade entre o indivíduo (motivações, escolhas, comportamento e situação social) e os contextos sociais onde reside” (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2008).

Os bairros pobres reduzem as potenciais virtudes da socialização da vizinhança, enfraquecendo o paradigma que afirma que a educação é a principal mudança para a movimentação social e realização pessoal. À medida que família e bairro deixaram de cumprir sua função complementar, as escolas encontraram barreiras para desenvolver seu papel de integração, ou seja, sua capacidade única para dissociar conquistas educacionais de origens sociais. Em estudo realizado por Koslinski *et al.* (2015), confirma-se a associação entre características de moradia dos

alunos (como abastecimento e água e esgotamento sanitário) e a defasagem idade-série.

A diferença existente no desempenho escolar dos alunos, mais do que uma decorrência de dons e aptidões dos indivíduos, seria o resultado de condições sociais e culturais que o aluno traz consigo ao entrar no ambiente escolar. Dessa maneira, o presente trabalho visa a analisar as relações entre determinados fatores educacionais e alguns indicadores de território, buscando ver como ambientes marcados por segregação residencial podem provocar a existência de certos elementos nos bairros e nas redes sociais que influenciam (negativamente ou positivamente) os indivíduos que ali habitam.

Nos diferentes níveis da estrutura social, diversas oportunidades educacionais são oferecidas, mas os indivíduos possuem diferentes potencialidades para aproveitá-las em decorrência de seus recursos individuais, os quais são apresentados por Bourdieu como os diferentes tipos de capitais: (i) o capital econômico, constituído pelos recursos físicos e financeiros que a família pode utilizar para auxiliar na formação e possibilitar um maior empenho e conseqüente permanência escolar; (ii) o capital cultural, que é observado através do nível educacional dos membros da família e na transmissão de conhecimentos, gostos, atitudes e comportamentos que são reconhecidos pelo sistema escolar, portanto, quanto maior o nível educacional dos pais, maior formação cultural eles podem dar aos filhos, de maneira que o capital cultural pode ser incorporado, objetivado ou institucionalizado; (iii) o capital social, pautado nas relações dos indivíduos entre si e com a estrutura social como um todo, favorecendo a ação dos indivíduos sobre essa estrutura e evidenciando a rede de relações que se constituem como uma estratégia consciente ou inconsciente de relações sociais das quais se pode tirar proveito (VALLE; SILVA, 2003).

Faz-se necessário, assim, compreender-se a questão da organização geográfica e social do território e as conseqüências desses fatores nas distribuições de oportunidades educacionais (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2008), as escolhas familiares em busca de um “efeito de composição” e acentuação das desigualdades (COSTA; PRADO; ROSISTOLATO, 2012; VAN ZANTEN, 2010), mas também as escolhas e as barreiras que as escolas acabam gerando para o ingresso dos alunos, tornando-se altamente seletivas e, conseqüentemente, espaços de segregação, sobretudo em uma cidade como o Rio de Janeiro, marcada por proximidades físicas e distância social entre segmentos (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2008; BRUEL; BARTHOLO, 2012; COSTA; PRADO; ROSISTOLATO, 2012).

## Abordagem metodológica

As análises operacionalizadas no presente trabalho são decorrentes das informações de diferentes bases de dados, e desenvolvidas a partir de ferramentas de análises socioespaciais. A partir das respostas aos questionários contextuais da Prova Brasil 2013 para alunos, professores e diretores, bem como os resultados nesta avaliação educacional, desenvolveu-se um conjunto de indicadores que englobam dimensões da educação, agrupados por área de ponderação<sup>59</sup>. São eles: contexto social dos alunos; expectativa docente; recursos humanos e pedagógicos e resultados escolares. Em relação ao território, os indicadores utilizados, também tendo como unidades de análise as áreas de ponderação, são provenientes do Censo Demográfico 2010 e IPPUR (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional); são eles: índice de bem-estar urbano; fragilidade de laços com mercado de trabalho; tipologia socioespacial e renda. Para efeitos de análise, foram consideradas apenas as escolas municipais que oferecem o 5º ano.

No que se referem ao território, os indicadores utilizados — também tendo como unidades de análise as áreas de ponderação — são provenientes do Censo Demográfico 2010 e IPPUR (Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional). São eles: índice de bem-estar urbano; fragilidade de laços com mercado de trabalho; tipologia socioespacial e renda.

O quadro 01, a seguir, apresenta cada um dos indicadores utilizados e suas descrições respectivas:

---

59 Define-se área de ponderação como sendo uma unidade geográfica, formada por um agrupamento mutuamente exclusivo de setores censitários contíguos, para a aplicação dos procedimentos de calibração dos pesos de forma a produzir estimativas compatíveis com algumas das informações conhecidas para a população como um todo. O tamanho dessas áreas, em termos de número de domicílios e de população, não pode ser muito reduzido, sob pena de perda de precisão de suas estimativas. (Fonte: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_gerais\\_amostra\\_areas\\_ponderacao/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra_areas_ponderacao/default.shtm))

**Quadro 01: Descrição dos indicadores utilizados**

	Indicador	Descrição
Educação	Desempenho médio em Matemática	Média por área de ponderação do desempenho em Matemática dos alunos.
	Desempenho médio em Língua Portuguesa	Média por área de ponderação do desempenho em Língua Portuguesa dos alunos.
	Percentual de alunos no nível abaixo do básico em Matemática	Porcentagem de alunos por escola que obtiveram desempenho igual ou inferior a 175 pontos na escala de proficiência de Matemática para o 5º ano
	Percentual de alunos no nível abaixo do básico em Língua Portuguesa	Porcentagem de alunos por escola que obtiveram desempenho igual ou inferior a 150 pontos na escala de proficiência de Língua Portuguesa para o 5º ano
	Escolaridade dos pais	Porcentagem de alunos cujos pais apresentam escolaridade igual ou superior ao Ensino Médio completo. Utilizou-se a máxima educação da mãe e do pai.
	Expectativa docente (universidade)	Porcentagem de professores que afirmam que mais da metade de seus alunos ingressarão na universidade.
	Índice de clima escolar	Índice de clima escolar calculado a partir da resposta de diretores sobre problemas que dificultam o funcionamento da escola.
	Índice de carência de recursos pedagógicos	Índice de carência calculado a partir da resposta de diretores sobre a carência de recursos pedagógicos na escola.
Território	Índice de bem-estar urbano (IBEU)	Avalia a dimensão urbana do bem-estar, usufruído pelos cidadãos brasileiros, promovido pelo mercado, via o consumo mercantil, e pelos serviços sociais prestados pelo Estado <sup>60</sup> .
	Tipologia socioespacial	Indicador para análise social do território a fim de identificar padrões organizacionais do território metropolitano.
	Fragilidade de laços com mercado de trabalho	Indica a porcentagem de chefes de domicílio na área de ponderação que apresentam laços frágeis com o mercado de trabalho <sup>61</sup> .
	Renda	Logaritmo da renda presente nos dados amostrais do Censo Demográfico 2010.

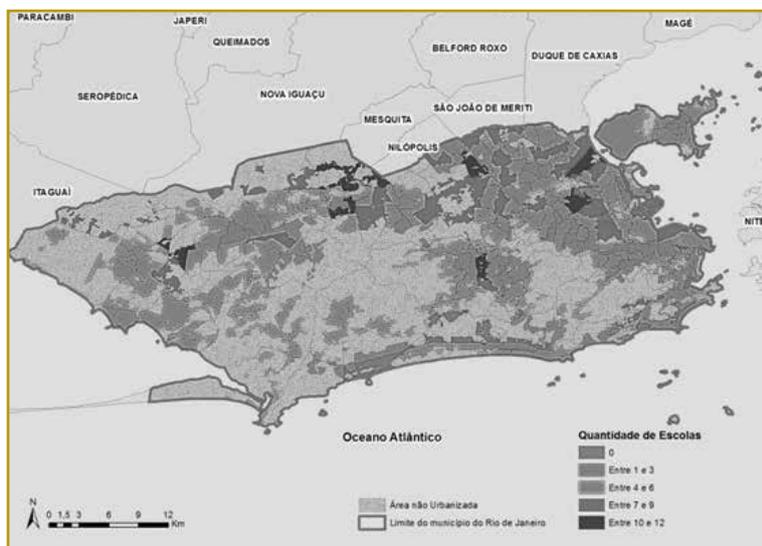
Fonte: Elaboração própria.

60 O IBEU contém cinco dimensões: mobilidade urbana; condições ambientais urbanas; condições habitacionais urbanas; atendimento de serviços coletivos urbanos; infraestrutura urbana. E cada uma dessas dimensões é constituída por um conjunto de indicadores, construídos a partir do censo demo gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. (RIBEIRO; RIBEIRO, 2013).

61 O indicador de fragilidade de laços com o mercado de trabalho agregou as seguintes situações: (i) desempregado; (ii) trabalhador por conta própria de baixa qualificação; (iii) trabalhador de baixa qualificação sem carteira assinada com renda inferior à dois salários mínimos; (iv) trabalhador doméstico sem carteira assinada; (v) trabalhador doméstico com carteira assinada e com renda inferior à dois salários mínimos; (vi) empregador de baixa qualificação com carteira assinada e com renda inferior à dois salários mínimos; (vii) trabalhador na produção para o próprio consumo e, aprendiz ou estagiário sem remuneração.

A criação dos mapas envolveu ferramentas de geoprocessamento, a partir do Sistema da Informação Geográfica (SIG), tendo como unidade de análise áreas de ponderação. O município do Rio de Janeiro possui 200 áreas de ponderação, destas 13 (6,5%) não possuem escolas. A distribuição espacial pode ser observada no Mapa 01, que trata da quantidade de escolas por áreas de ponderação.

**Mapa 01: Quantidade de escolas, por área de ponderação.**



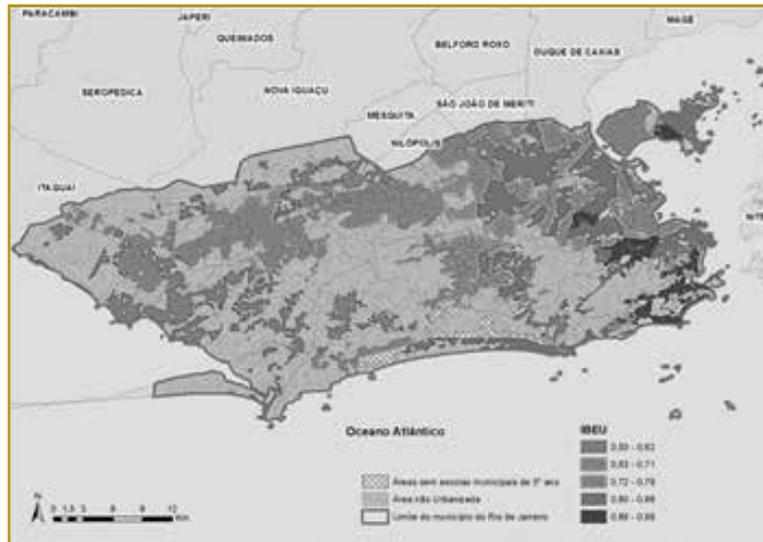
Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados da Prova Brasil 2013 e IBGE.

A partir destas informações educacionais e territoriais, buscou-se, em um primeiro momento, realizar as análises de como as características distribuem-se especialmente e, em um segundo momento, uma análise de correlação entre as variáveis que compõem a dimensão educacional e as que compõem a dimensão territorial.

## Resultados

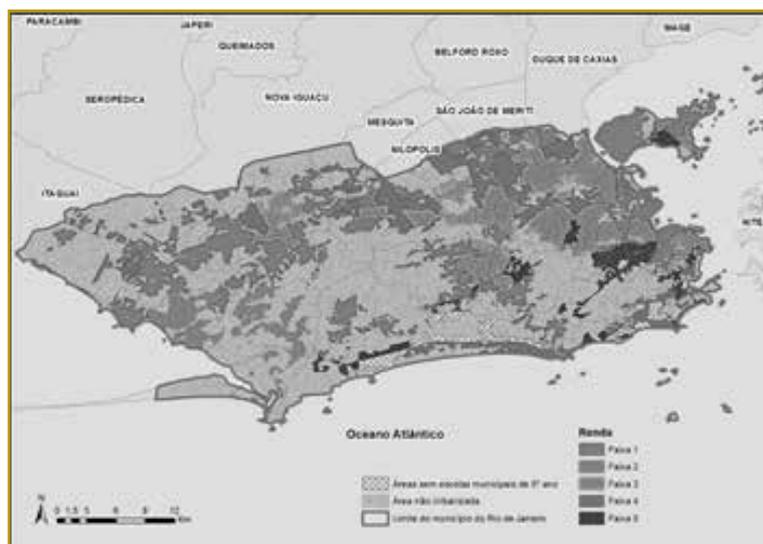
Através do Mapa 02 é possível visualizar-se que as regiões do município do Rio de Janeiro que estão nas faixas inferiores do índice de bem-estar urbano estão mais localizadas na zona oeste da cidade, em que as condições de bem-estar urbano são muito ruins ou ruins, enquanto as faixas mais elevadas estão concentradas, em sua maioria, na zona sul da cidade. Em caráter complementar, no Mapa 03 observamos a distribuição da renda no município, que, de certa maneira, acompanha a distribuição espacial no território de maneira similar ao IBEU, isto é, percebe-se uma predominância das faixas 01 e 02 (faixas mais baixas de renda) na zona oeste e as faixas 04 e 05 (correspondes às rendas mais altas) estão localizadas, também, na zona sul do município.

## Mapa 02: Índice de bem-estar urbano



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do IPPUR/UFRJ.

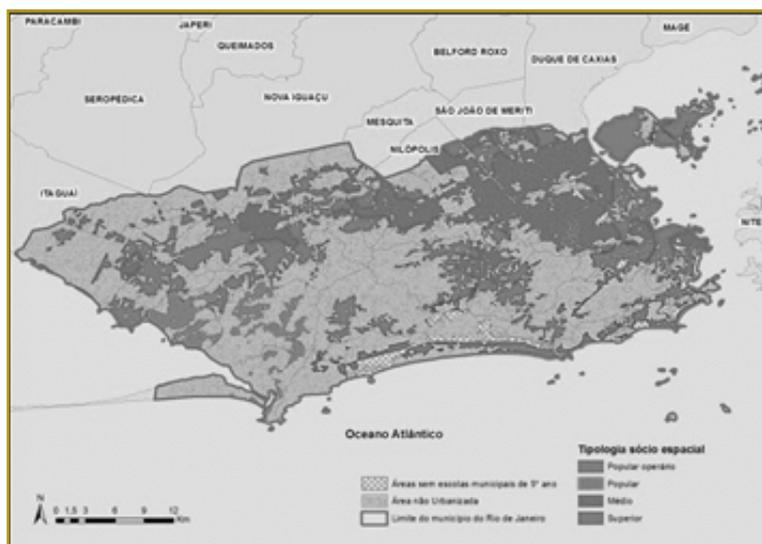
## Mapa 03: Distribuição de renda



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do IPPUR/UFRJ.

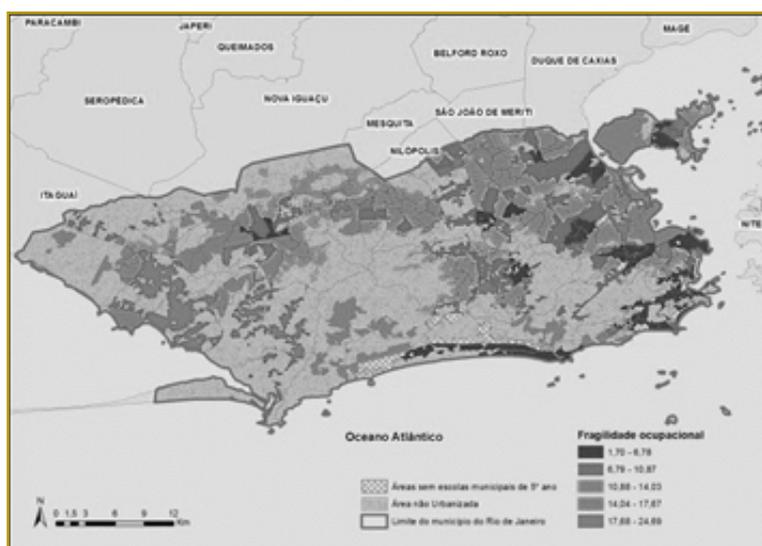
Os Mapas 04 e 05 apresentam a distribuição espacial da tipologia socioespacial e do índice de fragilidade ocupacional, respectivamente. Percebe-se que as regiões em que a tipologia socioespacial corresponde ao nível superior, a fragilidade ocupacional apresenta percentual reduzido e, de maneira análoga, nas regiões em que a tipologia socioespacial corresponde aos níveis de popular operário e popular é onde estão concentrados os maiores índices de fragilidade ocupacional.

## Mapa 04: Tipologia socioespacial



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do IPPUR/UFRJ.

## Mapa 05: Fragilidade ocupacional



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do IPPUR/UFRJ.

A tipologia socioespacial<sup>62</sup> é um indicador sintético, *proxy* da estrutura socioespacial da metrópole, criado a partir de 24 categorias da estratificação sócio-ocupacional e áreas territoriais, além de outras variáveis auxiliares, também é um indicador utilizado como instrumento de análise que nos permite identificar o perfil social das áreas do território metropolitano (RIBEIRO; RIBEIRO, 2011).

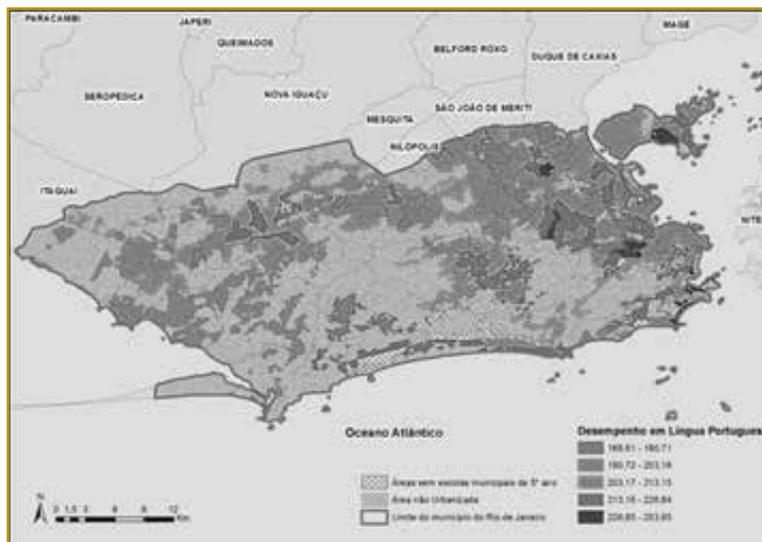
62 Para um aprofundamento na temática de tipologia socioespacial sugere-se a leitura do trabalho metodológico desenvolvido por Ribeiro e Ribeiro (2011), disponível em [http://www.observatoriodasmetrolopes.net/download/texto\\_metodologico\\_observatorio.pdf](http://www.observatoriodasmetrolopes.net/download/texto_metodologico_observatorio.pdf)

A questão ocupacional pode ser vista como um elemento de mobilidade social. Fundamentando as teorias de estratificação social, Pastore (1979) destaca a importância de compreendê-las para se chegar a um entendimento sobre os modelos de mobilidade social. Segundo o autor, para uma análise da diferenciação social devem ser consideradas a tese conservadora e antítese radical, compreendidas através de duas abordagens:

- Abordagem funcionalista → é a mais convencional, caracterizada pela diferenciação social que emerge como algo necessário para o desenvolvimento da sociedade, já que o grau de qualificação é considerado com um fator que dá maior ou menor prestígio, pois as gratificações maiores estariam destinadas àqueles que possuem cargo de maior importância e maior dificuldade e que, portanto, serve como estímulo em busca de *status* ocupacionais numa competição por posições mais altas e mais gratificadas, assim, “a promoção individual seria a base funcional da eficiência social” (p.16). A mobilidade está relacionada com o grau de qualificação e o quanto reduzida é a demanda.
- Abordagem de conflito → a diferenciação não se encontra no grau de qualificação, mas na posição ocupada em relação ao capital, tendo mais importância o poder que o indivíduo possui e não sua ocupação. A mobilidade é compreendida como sinônimo de mudança de profissão.

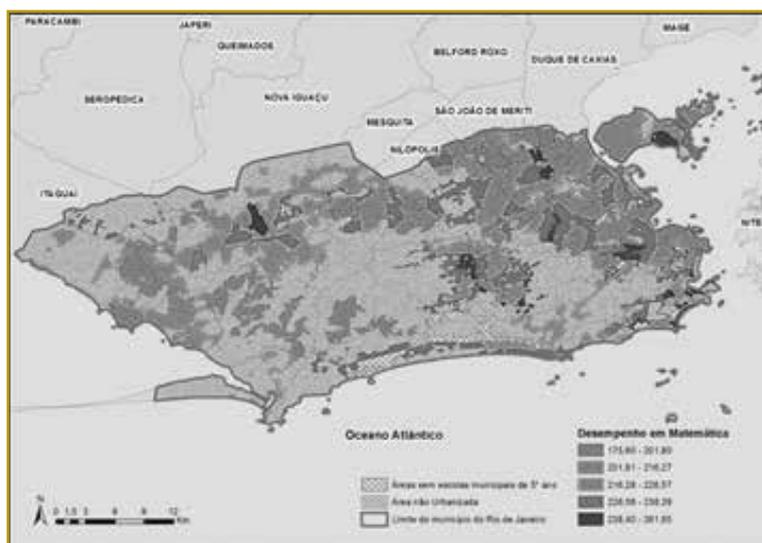
Tangente à educação, os Mapas 06 e 07 mostram as médias de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática por área de ponderação e, embora no Mapa 07 possa-se perceber uma concentração de áreas de ponderação com médias inferiores localizadas na zona oeste, há também uma distribuição desses níveis inferiores em outras regiões do município. É importante destacar-se que os resultados em Matemática são mais determinados pela escola do que na área de Língua Portuguesa, que é consideravelmente influenciada por fatores não escolares e desenvolve-se em diferentes ambientes sociais frequentados pelos alunos (FRANCO; BONAMINO, 2002; FRANCO *et al.*, 2007a).

## Mapa 06: Desempenho em Língua Portuguesa



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil 2013 e dados do Censo Demográfico 2010.

## Mapa 07: Desempenho em Matemática



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil 2013 e dados do Censo Demográfico 2010.

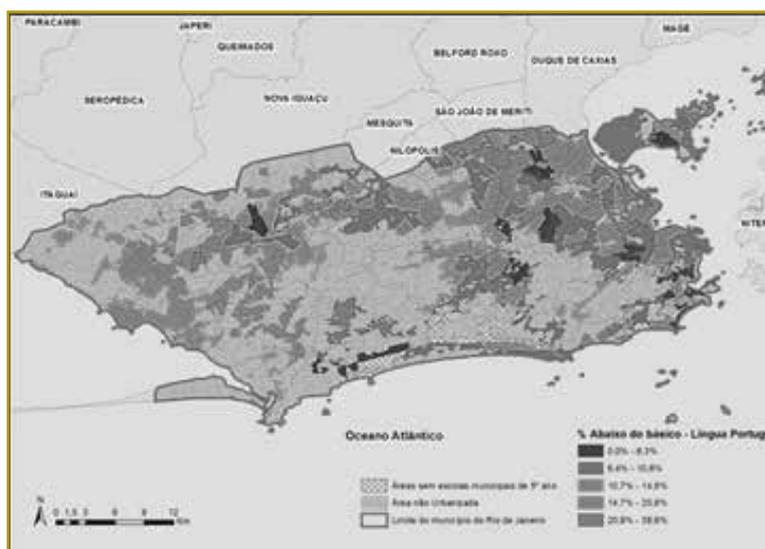
Os dados fornecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam que, em relação à aprendizagem, o desempenho médio nas áreas de matemática e leitura — campos do conhecimento considerados essenciais ao término do primeiro segmento do Ensino Fundamental — das escolas públicas, deixa muito a desejar (FRANCO *et al.*, 2007b).

Tal constatação levou pesquisadores e gestores políticos a se debruçarem mais cuidadosamente sobre o tema da qualidade do ensino, no sentido de buscar estratégias que viabilizassem um melhor rendimento discente. Não sem razão, tem crescido o número de estudos sobre o impacto dos fatores escolares no desempenho cognitivo dos estudantes.

Segundo Soares e Andrade (2006), reconhecem-se, na literatura educacional, que os fatores que determinam o desempenho cognitivo do aluno pertencem a três grandes categorias: a estrutura escolar, a família e as características do próprio aluno. Estudos que investiguem tais fatores são importantes para a compreensão da dinâmica e dos determinantes do processo educacional, e contribuem para a formulação de políticas educacionais baseadas em evidências.

Os Mapas 08 e 09 apresentam o percentual de alunos que estão abaixo do básico<sup>63</sup> em Língua Portuguesa e Matemática. Pode-se perceber, diante da comparação entre os mapas 02 e 03, que as áreas que apresentam um menor índice de bem-estar urbano são aquelas em que há uma maior concentração de alunos no nível abaixo do básico, seja em Língua Portuguesa ou em Matemática; o mesmo se repete ao analisarmos a renda. Assim, pode-se levantar a hipótese que a segregação territorial tende a causar segregação escolar, ou seja, escolas que estão localizadas em regiões mais vulneráveis são mais propícias a ter em sua composição um perfil de alunado mais homogêneo, proveniente de seu entorno.

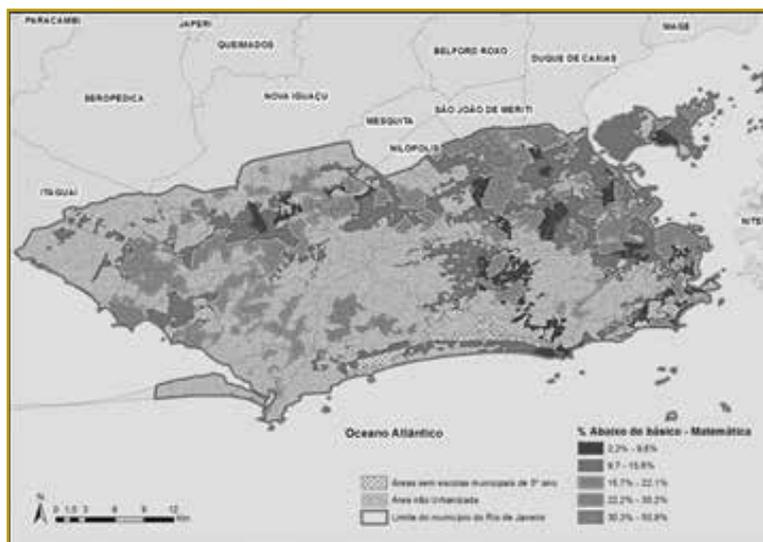
**Mapa 08: % de alunos abaixo do básico em Língua Portuguesa**



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil 2013.

63 Esta é uma das 4 categorias utilizadas por Soares (2009) ao explicitar o processo de construção do Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo – IDESP. Segundo o autor, abaixo do básico indica que os alunos que estão neste nível apresentam domínio rudimentar da competência medida.

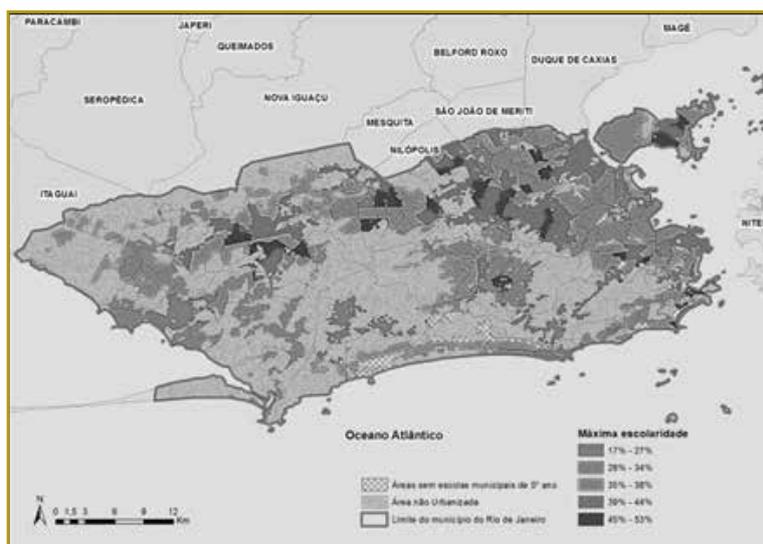
### Mapa 09: % de alunos abaixo do básico em Matemática



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil 2013.

O Mapa 10 mostra a porcentagem de pais cuja escolaridade envolve o Ensino Médio ou superior, onde podemos perceber que também não há uma homogeneidade no que se refere à distribuição espacial e, encontramos na zona sul, áreas contendo poucos pais com baixa escolaridade. Van Zanten (2010) e Bruel e Bartholo (2012) fazem uma análise destacando que a escolaridade dos pais (operacionalizada enquanto *proxy* de nível socioeconômico) pode ser compreendida como um indicador de capital cultural e, também, que pode ser mobilizada no processo de busca de informações por estabelecimentos de ensino. O capital social também desempenha um papel bastante importante na instrumentalização das relações, podendo ser operacionalizado em termos de ampliação ou compensação dos efeitos do capital cultural ou econômico.

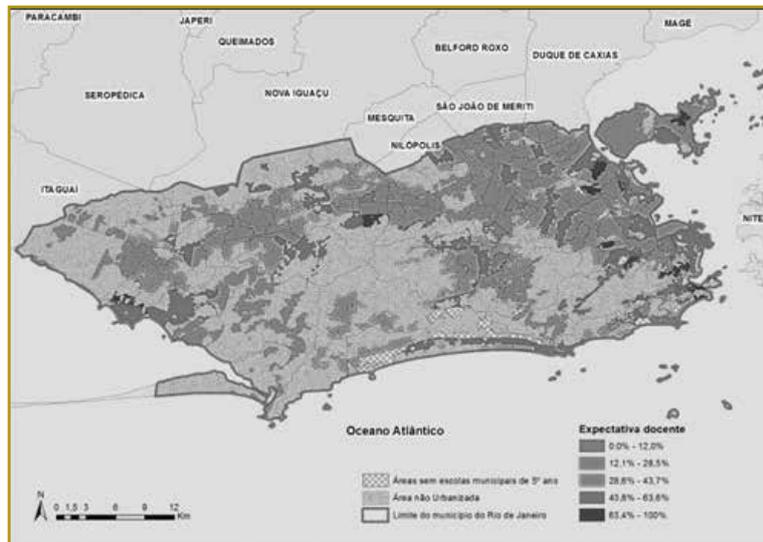
### Mapa 10: % de pais cuja escolaridade é Ensino Médio ou superior.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil 2013.

Referindo-se à expectativa docente, pode-se observar o que nos mostra o Mapa 11, que mostra a porcentagem de professores que afirmam acreditar que mais da metade de seus alunos ingressarão na universidade; estudos mostram que professores que possuem altas expectativas em relação aos seus alunos tendem a propiciar um maior aprendizado (SAMMONS, 2008).

**Mapa 11: Expectativa docente.**

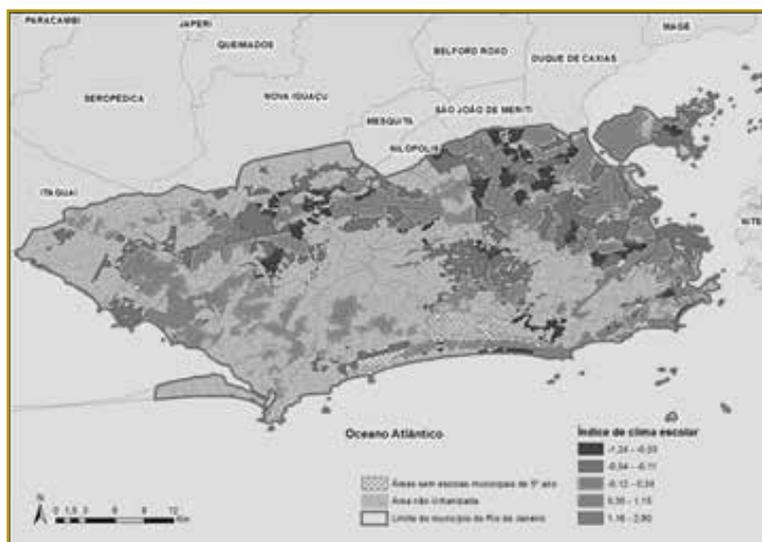


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil 2013.

Sobre os índices de clima escolar e de carência de recursos pedagógicos apresentados nos Mapas 12 e 13 pode-se entender que — quanto maior o valor, maior a percepção de carência por parte dos diretores<sup>64</sup>. Como o índice de carência foi calculado a partir da resposta dos professores sobre a falta de recursos humanos e pedagógicos, pode-se pensar que — quanto maior o seu valor, mais deficitária é a escola em termos de recursos que poderiam favorecer uma educação de qualidade.

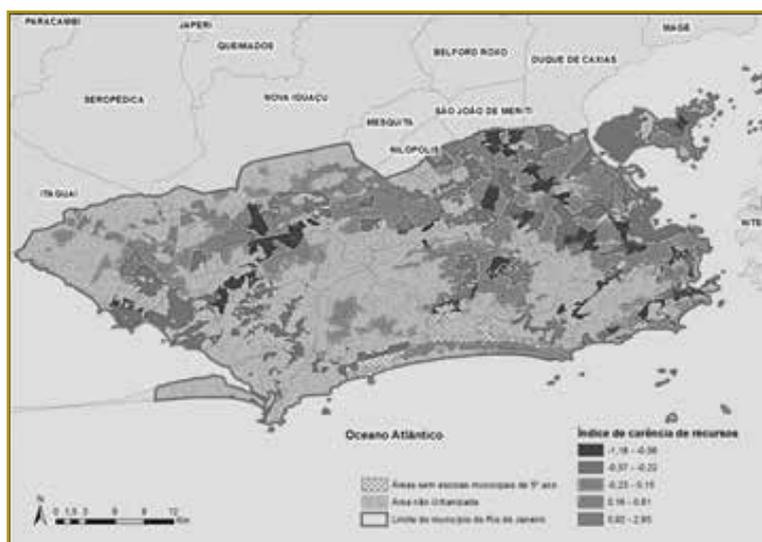
64 Os índices de clima escolar e de carência de recursos pedagógicos foram obtidos através de um processo estatístico chamado análise fatorial, que permite agrupar variáveis fortemente associadas entre si em um único fator ou dimensão, resumindo e explicando esse conjunto de variáveis. O resultado mostrou-se significativo, com o valor de Alpha de Crombach = 0,775. (Alpha de Crombach é um indicador que mede a consistência interna dos itens, ou seja, os itens devem medir o mesmo constructo e assim ser altamente inter-relacionados; nas ciências sociais, tem-se que valores acima de 0,70 são considerados ótimos).

Mapa 12: Índice de clima escolar.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil 2013 e dados do Censo Demográfico 2010.

Mapa 13: Índice de carência de recursos.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Prova Brasil 2013 e dados do Censo Demográfico 2010.

A Tabela 01 mostra a correlação de Pearson entre as variáveis utilizadas na análise. A correlação de Pearson mede a relação entre as variáveis, duas a duas, indicando a força e a direção do relacionamento entre elas e permite-nos verificar que determinadas variáveis estão correlacionadas às outras. Para o presente trabalho, que visa estabelecer relações entre variáveis educacionais e de território, esta ferramenta nos é particularmente útil, a partir da qual podemos observar:

- Correlação moderada, estatisticamente significativa e positiva entre índice de bem-estar urbano e as médias de Língua Portuguesa e Matemática;
- Correlação moderada, estatisticamente significativa e negativa entre o logaritmo da renda e o percentual de alunos abaixo do básico em Língua Portuguesa e, também, em Matemática;
- Correlação fraca, estatisticamente significativa e negativa entre índice de fragilidade ocupacional e porcentagem de alunos cuja escolaridade dos pais é Ensino Médio ou superior;
- Correlação fraca, estatisticamente significativa e negativa entre índice de fragilidade ocupacional e expectativa docente em relação ao ingresso na universidade.

Tabela 01: Correlação entre as variáveis.

		Índice de bem-estar urbano	Logaritmo da renda	Tipologia socioespacial	Índice de fragilidade ocupacional	Desempenho médio em língua portuguesa	Desempenho médio em matemática	% de alunos abaixo do básico em língua portuguesa	% de alunos abaixo do básico em matemática	% de alunos cuja escolaridade dos pais é Ensino Médio ou superior	Expectativa docente	Índice de clima escolar	Índice de carência de recursos escolares
Índice de bem-estar urbano	Correlação de Pearson	1											
	Sig. (2-tailed)												
	N	185											
Logaritmo da renda	Correlação de Pearson	,810**	1										
	Sig. (2-tailed)	,000											
	N	185	185										
Tipologia socioespacial	Correlação de Pearson	,745**	,760**	1									
	Sig. (2-tailed)	,000	,000										
	N	185	185	185									
Índice de fragilidade ocupacional	Correlação de Pearson	-,778**	-,808**	-,726**	1								
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000									
	N	185	185	185	185								
Desempenho médio em Língua Portuguesa	Correlação de Pearson	,453**	,542**	,454**	-,495**	1							
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000								
	N	185	185	185	185	185							
Desempenho médio em Matemática	Correlação de Pearson	,393**	,503**	,405**	-,446**	,952**	1						
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000							
	N	185	185	185	185	185	185						
% de alunos abaixo do básico em Língua Portuguesa	Correlação de Pearson	-,372**	-,446**	-,397**	,416**	-,892**	-,875**	1					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000						
	N	185	185	185	185	185	185	185					
% de alunos abaixo do básico em Matemática	Correlação de Pearson	-,317**	-,415**	-,339**	,364**	-,867**	-,909**	,888**	1				
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
	N	185	185	185	185	185	185	185	185				
% de alunos cuja escolaridade dos pais é Ensino Médio ou superior	Correlação de Pearson	,252**	,143	,232**	-,308**	,487**	,470**	-,427**	-,412**	1			
	Sig. (2-tailed)	,001	,052	,001	,000	,000	,000	,000	,000				
	N	185	185	185	185	185	185	185	185	185			
Expectativa docente	Correlação de Pearson	,136	,153	,097	-,153	,207	,169	-,156	-,182	,166	1		
	Sig. (2-tailed)	,064	,038	,187	,037	,005	,022	,034	,013	,024			
	N	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185		
Índice de clima escolar	Correlação de Pearson	,089	,040	,082	-,011	-,230**	-,220**	,289**	,278**	-,154	,111	1	
	Sig. (2-tailed)	,226	,590	,270	,887	,002	,003	,000	,000	,036	,132		
	N	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	
Índice de carência de recursos escolares	Correlação de Pearson	-,005	-,002	-,006	,007	-,028	-,008	-,007	-,081	-,067	-,066	,037	1
	Sig. (2-tailed)	,941	,982	,935	,922	,704	,910	,922	,276	,368	,373	,618	
	N	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185	185

\*\* . Correlação significativa ao nível de 0,01 (2-tailed). / \* . Correlação significativa ao nível de 0,05 (2-tailed).

## Um espaço aberto às discussões

O presente trabalho realizou uma análise das possíveis relações entre variáveis educacionais e territoriais, buscando articular o motivo como estão distribuídas no município do Rio de Janeiro, a partir dos dados da Prova Brasil 2013 e Censo Demográfico 2010.

Nas grandes cidades brasileiras observa-se a emergência de um modelo de organização espacial, no qual a diferenciação das classes sociais é transformada em separações físicas e simbólicas. No município do Rio de Janeiro este processo tem um caráter ainda mais singular, com um modelo de proximidade física e distância social. Estes processos socioespaciais são importantes para a compreensão dos mecanismos geradores de desigualdades sociais. Os resultados indicam que a organização do território tende a influenciar também no processo educacional e a percepção de professores e diretores sobre os alunos e sua longevidade escolar, de maneira que áreas mais frágeis são aquelas em que os indicadores educacionais se apresentam mais alarmantes.

Os dados reportados indicaram que, de forma geral, está presente no município do Rio de Janeiro um modelo de segregação territorial que se transforma e consolida-se em segregação escolar e que deve ser estudada mais densamente em sua complexidade.

Perpassando as questões entre escola e território há, ainda, outra dimensão que se revela importante e exerce influência: o modelo de segregação nele presente, já que o território passou a ser estudado como um condicionante das oportunidades educacionais. É um campo, além disso, aberto às novas investigações, propício às discussões e incentivos em prol do desvendamento e estabelecimento das diferentes relações objetivas (e também subjetivas) que nascem da relação entre escola e território.

## Referências

BRUEL, Ana Lorena; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro: transição entre os segmentos do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, vol.17, n.50, pp. 303-328. 2012.

COSTA, Marcio da; PRADO, Ana Pires; ROSISTOLATO, Rodrigo. Talvez se eu tivesse algum conhecimento...: caminhos possíveis em um sistema educacional público e estratificado. **Interseções** (UERJ), v. 14, p. 165-193, 2012.

FRANCO, C.; BONAMINO, A. *et al.* **Eficácia e equidade na educação brasileira**: evidências baseadas nos dados do SAEB 2001. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. Mimeografado.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, I.; ALBERNAZ, A.; BONAMINO, A.; AGUIAR, G.; ALVES, F.; SÁTYRO, N. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007a.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007b.

KOSLINSKI, Mariane Campelo; ALVES, Fátima; LANGE, Wolfram Johannes. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educ. Soc.** [online]. 2013, vol.34, n.125, pp. 1175-1202.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; HEREDIA, P. H.; REGIS, ANDRÉ. Segregação residencial, moradia e desigualdade escolar. In: Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro. (Org.). **Rio de Janeiro: transformações na ordem urbana**. 1ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015, v. , p. 389-415.

PASTORE, José. **Desigualdade e mobilidade social no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz/USP, 1979.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOSLINSKI, Mariane C. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. **32º Encontro Anual da ANPOCS**, Caxambu, 2008.

RIBEIRO, L. C. D. Q.; RIBEIRO, M. G. Análise social do espaço urbano-metropolitano: fundamentos teórico-metodológicos e descrição dos procedimentos técnicos. OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES/ INSTITUTOS NACIONAIS DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA - CNPq. Rio de Janeiro. 2011.

RIBEIRO, Luiz César de Queiroz; RIBEIRO, Marcelo Gomes. **Índice de Bem-Estar Urbano IBEU**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013.

SAMMONS, Pam. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francico. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p.335-392.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 107-126, jan./mar. 2006.

VALLE E SILVA, Nelson do. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, Carlos Alfredo; VALLE E SILVA, Nelson do. (orgs). **Origens e Destinos: Desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. 480p. 105-146.

VAN ZANTEN, Agnès. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. Traduzido por Maria Amália de Almeida Cunha, Ceres Leite Prado. **Educ. rev.** Vol. 26, n.3, pp. 409-433, 2010.

# ENFRENTAMENTO À POBREZA: O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E SEUS EFEITOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE FÁTIMA-TO

*Rosiene Pereira da Costa Barros<sup>65</sup>*

*Conceição Aparecida Siqueira da Cunha<sup>66</sup>*

*Marlene Barros Sandes<sup>67</sup>*

## Introdução

Esta proposta de discussão abarca os conceitos de pobreza, desigualdade social e educação, suscitando um debruçamento sobre o tema por se tratar de questões de grande relevância no que diz respeito aos aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira. Nesse sentido, deu-se enfoque ao Programa Bolsa Família, política social pública, em cumprimento às ações prescritas na Constituição Federal de 1988 e sua efetividade para abrandar o sofrimento de milhares de famílias brasileiras extremamente carentes.

A pobreza, neste contexto, emerge e, é cercada por problemas sociais que não impactam apenas o desenvolvimento escolar de garotos e garotas que as vive, também porque em contextos empobrecidos há violência de natureza diversa que atinge tanto os sujeitos por ela afetados quanto toda a sociedade, independentemente da classe social. A pobreza evidencia o aumento da desigualdade social, considerada injusta, egoísta e desumana.

A educação coloca-se como uma condição de reversão desse quadro, no entanto, é uma ação que demanda tempo, sendo assim, seu resultado é demorado. Ademais, a escola, espaço onde ocorre a educação formal, convive com problemas internos e externos que, muitas vezes, inviabiliza o ensino e a aprendizagem escolar.

---

65 Doutoranda em Letras, Graduada em Normal Superior e Licenciatura Plena em Letras, dupla habilitação em Língua Portuguesa e Espanhola e suas respectivas literaturas pela Universidade do Tocantins (UNITINS), pós-graduação lato sensu em Pedagogia Escolar: administração, supervisão e orientação escolar e em Língua Portuguesa e Literatura. Possui Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal do Tocantins, concluído em 2016. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Estado do Tocantins. Atualmente, cursa doutorado em Letras na Universidade Federal do Tocantins (iniciado no 2º semestre de 2018). Email: rosienepc-barros@hotmail.com

66 Pós Graduada em Comunicação, Sociedade e Meio Ambiente - Universidade Federal do Tocantins. Coordenadora de Captação de Recursos da APAE de Porto Nacional. E-mail: com.cunha@hotmail.com

67 Mestranda em Letras – Ensino de língua e literatura pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Graduada em Pedagogia/Letras pela Universidade Federal de Goiás. Agente Especialista na Unidade Socioeducativa de Semiliberdade Feminina da Secretaria de Cidadania e Justiça do Estado do Tocantins. E-mail: marlenesandes2018@gmail.com

Todavia, dadas às situações que permeiam a pobreza e a extrema pobreza, tem-se observado uma inquietude social, e esse é o primeiro sinal para que as devidas transformações aconteçam.

É nessa perspectiva que esta pesquisa tem como objetivo conhecer os efeitos do Programa Bolsa Família na interface da educação. Para tanto, avaliamos o desempenho escolar de estudantes beneficiários deste programa entre as turmas/2109 dos 6<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada no município de Fátima, Estado do Tocantins. As indagações que buscamos responder são: os estudantes do PBF apresentam desempenho satisfatório na escola? Quais os efeitos do PBF, enquanto política social pública, na educação dos estudantes beneficiários (as)? Os objetivos específicos se concentram em identificar e analisar os resultados efetivos do PBF frente ao desenvolvimento estudantil desses(as) alunos(as).

O artigo constitui-se por introdução e desenvolvimento, nos quais enfatizamos a fundamentação teórica para sustentar-se os pontos de vista, até aqui implementados, assim como o percurso metodológico, os dados obtidos, as considerações finais e as referências.

## **Desenvolvimento e percurso metodológico**

Em primeiro lugar, faz-se o levantamento dos saberes concernentes à problemática da pobreza, educação e desigualdade, considerando-se os aspectos negativos e positivos que o tema acarreta aos coletivos empobrecidos. Na sequência, traça-se o caminho metodológico da pesquisa, na qual se traz uma apresentação da conclusão alcançada mediante a análise dos procedimentos adotados. Por último, formalizam-se as considerações sobre a importância que os estudos nos proporcionaram, com respeito ao reconhecimento da missão que temos a cumprir nesse contexto, trazendo para o centro do fazer docente estudantes empobrecidos para, a partir de suas vivências, empreendermos nossa prática, de modo que o ensino faça sentido e tenha significado para eles (as).

## **Pobreza e Desigualdade Social: desafios constantes**

Vive-se em uma época em que a pobreza ou extrema pobreza deixou de ser uma condição natural, ela incomoda. Como assinala Cândido (2004, p. 13), “a imagem da injustiça social constrange”, e assim “a insensibilidade em face da miséria deve ser pelo menos disfarçada”. A luta pela equidade, portanto, é basilar nesse processo, sendo necessária a criação de políticas sociais que regulem a situação da pobreza em curto prazo.

O quadro de vulnerabilidade, na dimensão mais contemporânea, abrange aspectos físicos, sociais, culturais, psíquicos, comportamentais e econômicos, ou seja, abarca os processos de onde partem, a quem se dirigem e em que se sustentam valores, concepções, relações intersubjetivas e recursos materiais que conformam e reproduzem as situações que expõem os sujeitos a determinados agravos.

A pobreza instalou-se no Brasil desde a sua “descoberta pelos portugueses”, com a vinda dos escravos. Com a libertação destes povos concedida pela Lei Aurea, em 1889, houve um exacerbamento das condições da pobreza porque o governo da época não criou políticas sociais para garantir a subsistência dos ex-escravos e a situação tornou-se mais crítica pela discriminação racial, acrescida da social. A problemática reverberou alcançando proporções impensáveis e é nesse contexto que a pobreza esteve e continua presente na vida de grande maioria do povo brasileiro. Mas, afinal, o que é a pobreza? Quais condições se caracterizam como pobreza?

Em linhas gerais, a pobreza é caracterizada por uma carência, algo que o ser humano necessita para sua subsistência. Podemos elencar estas necessidades em duas vertentes: necessidade física (moradia, alimentação, vestuário, mobílias, etc.) e social (educação, cultura, lazer, saúde, transporte, saneamento, dentre outras.). Muitas vezes, a situação de privação é tão grave que falta ao sujeito alimento, condição básica para manter sua sobrevivência e, nesta circunstância, já caracteriza estado de indigência, já que falta o indispensável.

Sposat (1997, p. 13) declara:

O conceito de pobreza é relativo, refletindo hábitos, valores e costumes de uma sociedade; entretanto, com a globalização, essa noção passa a aproximar-se de uma medida comum. Os indicadores utilizados para estimar o grau de pobreza de uma sociedade partem de medidas quantitativas comparativas, demarcando os estratos sociais que enfrentam os mais baixos padrões de vida.

A definição da autora é superficial, acreditamos que seja devido ao fato de não haver um conceito universal para o termo, afirma-se que a pobreza seja condicionada pela cultura da sociedade. Neste viés, essa autora adverte que a globalização trouxe mudanças com indicadores que estimam a categoria da pobreza com base em medidas de quantidades que se comparam.

No Brasil, por exemplo, existe uma linha que demarca a pobreza no momento político atual. A linha de pobreza extrema está firmada na renda *per capita* mensal de até R\$ 85, e a linha de pobreza, na renda *per capita* mensal entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00. Observa-se, contudo, que essa demarcação, em renda *per capita*, é incoerente (PINZANI; REGO, 2014, p. 19).

Por exemplo, uma família que conta com um rendimento de R\$ 85,01 ou R\$ 180,00 *per capita*, questionamos se a diferença entre R\$ 0,1 ou R\$ 10,00 é tão expressiva a ponto de classificar determinada família como pobre ou extremamente pobre? Este ponto merece atenção, pois, sem dúvidas, o número de famílias pobres ou/extremamente pobres parece bem mais elevado que aquele divulgado oficialmente pelos institutos que veiculam esses dados.

O Plano Plurianual (PPA) é um instrumento que o governo federal brasileiro utiliza para identificar quem pertence à determinada classe social, com o objetivo de avaliar os níveis de renda da população, tendo como critério de rendimento familiar, *per capita*, até meio salário mínimo para pobreza e de até um quarto de salário mínimo para extrema pobreza (IPEA, 2010). Porém, conforme ponto de vista de especialistas da área, é incorreto determinar a pobreza com embasamento apenas no nível de renda, mesmo reconhecendo que isso seja um fator que pode defini-la, outros aspectos devem ser levados em conta.

O que ainda se pode dizer é que a pobreza e desigualdade social caminham juntas. Na modernidade, Boaventura de Souza Santos (1999) afirma que desigualdade e exclusão possuem significados distintos e, também, que esses conceitos são de extrema relevância para se pensar o lugar social e os direitos de sujeitos em situação de vulnerabilidade. O autor completa que o paradigma da modernidade converge e reduz-se ao desenvolvimento capitalista, levando as sociedades modernas à contradição entre os princípios da regulação, que passam a gerir os processos de desigualdade e de exclusão produzidos pelo próprio desenvolvimento capitalista. Neste contexto, desigualdade e exclusão configuram dois sistemas de pertencimento hierarquizados.

Na desigualdade, Santos (1999) defende que o pertencimento ocorre mediante à integração subordinada, enquanto no sistema de exclusão, pertencer ao sistema configura a exclusão propriamente dita. A desigualdade implicaria um sistema hierárquico de integração social. Quem está por baixo está presente, está dentro e sua presença é indispensável, a relação é de subordinação. Na exclusão, o sujeito pertence pela forma que é excluído, quem está por baixo está fora, a relação é de expulsão.

Embora alguns economistas verbalizem que a desigualdade não é um fator totalmente ruim, sendo necessária porque serve de base para se propor melhorias por parte dos governos. A desigualdade social e a exclusão social operam na vida das pessoas trazendo-lhes privações de natureza estrutural, na forma de abandono social, revelado na omissão de políticas públicas, na homogeneização caracterizada pela debilidade no enfoque do estrato econômico, de cultura, etnia, gênero, dentre outros, conseqüentemente, incidindo na ausência de oportunidades de inclusão social efetiva.

## Educação, pobreza e as políticas sociais: relações complexas

Em princípio, quando se põe em pauta discussões que envolvem educação, pobreza e políticas sociais, provavelmente, o assunto ficaria incompleto, caso não se mencionassem os direitos fundamentais que assistem aos seres humanos, assegurados em documentos oficiais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e a Constituição Federal de 1988 que, dentre outros direitos, asseguram o direito social à educação e à vida digna, sendo, portanto, a garantia desses direitos uma obrigação do estado.

O ponto de partida para compreenderem-se as interligações que existem entre pobreza, políticas sociais públicas e educação evidencia-se pelo olhar que os (as) educadores (as) conseguem visualizar a partir da escola e da ação-reflexão-ação.

Nesse pressuposto, comecemos pela educação porque ela representa a ação central à qual se direcionam as demais, ou seja, toda a concentração de atos que envolvem a pobreza e o PBF, como política pública, visa transformar ou, ao menos, amenizar os problemas dos coletivos empobrecidos, concretizando-se, via de regra, por atividades realizadas pelas instituições de ensino, através da educação.

Educação possui amplos sentidos. Aqui, vamos limitar o sentido do termo à adequação do que é pertinente neste artigo, isto é, o processo formal da escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos ofertado pelas escolas (instituições de ensino), as quais têm a função de ensinar, instruir, mediante a sistematização dos conhecimentos gerais da cultura humana, mediados pela prática docente, com o intuito de possibilitar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano.

Segundo Luckesi (2001, p. 30):

A educação é um típico 'que-fazer' humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas, sim, como um instrumento de manutenção ou transformação social.

O autor define a educação como um instrumento movido pelas ações humanas, que apresenta uma finalidade em suas relações e que se caracteriza por manter ou transformar a realidade social. A educação, nesta perspectiva, representa uma ação capaz de organizar e modelar a sociedade.

Essa premissa é contrariada por Paulo Freire (2003, p.118) quando assegura que "[...] não é a educação que forma a sociedade, de certa maneira, mas a sociedade que, formando-se de certa maneira, constitui a educação de acordo com os valores

que a norteiam”. É obvio que a educação e a escola têm estado a serviço do capitalismo e da classe dominante, condição que de certa forma tem sido questionada pelo governo atual (embora ele próprio tenha negligenciado as demandas educacionais de populações mais empobrecidas), que vê a classe de professores como doutrinadores.

Fato é que a escola precisa deixar de representar e reproduzir os valores e as ideologias da elite. Todavia, é com base na visão de educação apresentada por Luckesi (2001) que encontramos a solução para a superação da pobreza e da desigualdade social que afetam milhares de crianças e adolescentes brasileiros. Para isso, a escola necessita efetivar, na prática, a educação libertadora de Paulo Freire (2003), em vez da educação dominadora, que reflete a perspectiva apenas da classe dominante, cuja visão se assenta numa prática educativa que se efetiva pela transferência descritiva da realidade (transferir conhecimento), enquanto aquela se caracteriza por atos de conhecimentos, isto é, há uma valorização do desenvolvimento crítico do ser humano e da conscientização.

Frisa-se que os conflitos advindos da pobreza atingem todos os contextos da sociedade, a começar pela escola, que tem uma função contraditória nesta situação, porque ao mesmo tempo em que pode oferecer oportunidade de ascensão social, também contribui com a reprodução da pobreza e, conseqüentemente, da desigualdade social. Dessa forma, “escola pública, que deveria ser igual para todos acaba por reproduzir e reforçar as desigualdades econômicas, sociais e políticas presentes na sociedade” (ARROYO, 2014, p. 16).

Desse modo, a educação provoca a exclusão das minorias<sup>68</sup> já que esse modelo de “escola pública igual para todos” não reconhece as diversas culturas existentes, mas apenas uma cultura, homogeneiza-se a heterogeneidade.

Sabemos de todos os problemas que permeiam o processo formal da educação do nível básico ao superior, no entanto, o que se pode comemorar é a intenção de interromper-se o ciclo da pobreza via educação, pois já era uma preocupação do governo federal desde a década de 1990, quando se criou o PBF, implantando-o nas cidades de Campinas (SP) e Brasília (DF). Desde então, houve significativas ampliações do Programa nos governos precedentes, estendendo-se a distribuição de renda a famílias que vivem em situação de pobreza e/ou extrema pobreza por todo o país. O PBF ampara cerca de 14,3 milhões de famílias pobres, o que abarca uma média de 45 milhões de pessoas (NÓBREGA, 2019).

---

68 As minorias abrangem grupos de pessoas negras, indígenas, pobres, mulheres, homossexuais, dentre outros, sendo todos diferentes do padrão de cultura dominante.

A criação do PBF foi motivada pela percepção de que as crianças pobres e em idade propícia detêm o aprendizado. A neurociência indica que é na infância que ocorrem as principais sinapses, depois desta fase a aprendizagem dificulta-se. É exatamente neste período que muitas famílias contam com os filhos para o complemento da renda familiar, então, muitas crianças começam a trabalhar, saem às ruas vendendo balas e doces, pedem esmolas, e em contextos de turismo podem ser presas fáceis de aliciadores para o turismo sexual, pedofilia e tráfico humano. Se não houver uma intervenção por intermédio da educação, o futuro dessas crianças será comprometido, perpetuando-se o ciclo vicioso da pobreza, que em si traz outras mazelas sociais.

Na intenção de cessar esse movimento cíclico da pobreza, implantou-se o Programa Bolsa Família (PBF) pelo Governo Federal, considerado um dos programas sociais mais eficazes já criados no Brasil. O PBF ajuda as famílias pobres com um benefício pecuniário para substituição da renda do trabalho das crianças, sob a condição de que a família as mantenha na escola e atente-se ao calendário de vacinação. Na verdade, a finalidade desse programa é que a aprendizagem na escola traga conscientização para banir o ciclo da pobreza, garantindo o subsídio às famílias para que a educação básica seja garantida aos estudantes beneficiados.

Diante do exposto, é possível entendermos como acontece essa relação entre a escola e essa política social pública de grande sucesso, que é o PBF, mediante a formação escolar dos coletivos empobrecidos. Neste sentido, adiantamos a confirmação de efetividade do programa diante do desempenho dos estudantes, condição verificada na análise documental da escola pesquisada neste levantamento.

A presença dos alunos nas aulas, condicionada pelo PBFa, é o fator mais importante para o êxito do desempenho verificado. O valor do benefício varia conforme as distinções especificadas na constituição dos membros familiares, sendo R\$ 89,00 por pessoa, da família que vive na linha da extrema pobreza; presença de cada criança/adolescente na família com até 15 anos de idade – R\$ 41,00 (pode-se cadastrar até 05 crianças); presença de jovens na família – R\$ 48,00 (permitido o cadastro máximo de 02 jovens); famílias que contam como membros jovens de até 17 anos de idade – R\$ 96,00; gestante com estado de gravidez identificado até o nono mês – R\$ 41,00; mulheres que amamentam (nutrizes) com criança identificada no CadÚnico até o sexto mês de vida – R\$ 41,00 (site do PBF).

Os valores financeiros que as famílias assistidas pelo PBF recebem não são expressivos, mas é bastante importante àquelas famílias que convivem em contextos empobrecidos, porque lhes permite melhorar seu poder aquisitivo, influenciando diretamente na melhoria da qualidade de vida. O mais importante, certamente, é a

quebra do ciclo vicioso da pobreza através do viés educacional, pois, assim, podemos visualizar um futuro sem a pobreza ou/extrema pobreza e os problemas sociais que ela gera.

Ressalta-se que o PBF é visto como um programa assistencialista, portanto, condenado por muitas pessoas, nem tanto pelo valor irrelevante distribuído às famílias assistidas, mas por acreditar-se que o auxílio acomode as famílias beneficiadas, condicionando-as a permanecerem na apatia, sem procurarem outros meios para vencerem sua condição de pobreza.

Enfim, a relação entre educação, escola, políticas educacionais e todas as questões voltadas à prática docente necessitam ser fortalecidas, de modo que a escola e os profissionais sintam-se preparados para acolher os coletivos empobrecidos em sala de aula, valorizando seus saberes e partindo deles para ousar novos conhecimentos. A escola e seus ensinamentos devem fazer sentido para esses sujeitos. Ensaiar novas práticas de ensino para possibilitar o aprendizado de crianças e adolescentes incluso no PBF é boa alternativa, se isso não ocorre, a escola continua a serviço do capitalismo, que não tem interesse no desenvolvimento das classes populares.

### **Percurso metodológico e dados obtidos**

Para encontrar respostas às indagações levantadas no estudo, percorremos um caminho metodológico à luz da abordagem qualiquantitativa, sobre as quais afirmou Scaramucci (1995, p. 516): “a análise estatística não elimina a necessidade de um entendimento qualitativo, uma vez que a escolha de um modelo estatístico e a interpretação dos resultados envolve conhecimento qualitativo”.

Utilizamos a análise documental, da qual extraímos o *corpus*, para elucidarmos se o PBF contribui para o desenvolvimento escolar dos discentes pobres, enfatizando umas das finalidades desta política social, que objetiva, dentre outros, garantir a permanência escolar de coletivos empobrecidos. Esta análise documental compõe-se de levantamento do desempenho escolar de discentes dos 6<sup>os</sup> anos, referente ao I e II bimestre de 2019, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, apontadas como críticas pelas avaliações externas, a saber, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil.

O diário de classe foi o instrumento de coleta de dados essencial para evidenciar os resultados do PBF em conexão com a escola, tendo a assiduidade dos estudantes beneficiados pelo Programa como uma das prerrogativas, uma vez que é uma condicionalidade de participação das famílias, impostas pelo PBF. Manini (2002) afirma que o documento é a concretização de toda informação registrada (e útil, para

ser guardada) — independente de qual seja o suporte desta informação — passível de transmitir conhecimento; é o testemunho da realização da atividade humana.

Diante disso, e com a finalidade de respondermos às perguntas do estudo quanto aos efeitos do PBF sobre o desempenho escolar de estudantes advindos de famílias favorecidas por este programa, fizemos o levantamento em uma escola da rede estadual de ensino no município de Fátima, no Estado do Tocantins. Os dados obtidos não apenas trazem elementos para enriquecimento da discussão sobre a pobreza, mas servem de instrumento para avaliar se o Programa, como política social pública, propicia reais benefícios à aprendizagem na educação básica.

**Tabela 1 – Quantitativo de matrícula nos 6<sup>os</sup> anos /2019.**

TURMAS	Nº DE ALUNOS (AS)	ALUNOS (AS) DO PBF		DISTRORÇÃO IDADE/SÉRIE
		I BIM.	II BIM.	
6º ano 01	29	08	08	01
6º ano 02	22	09	10	04
6º ano 03	14	07	08	-
<b>TOTAL</b>	<b>65</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>05</b>

Fonte: Diário de classe de LP e Matemática e Lista do Sistema Presença do MEC, 2019.

A tabela 1 demonstra que entre o total geral de 65 alunos (as) matriculados (as) nos 6<sup>os</sup> anos em 2019, 26 são beneficiários do PBF, representando um índice de 40%. Um fator negativo na análise desses dados são os discentes com distorção idade/série, que perfaz um total de 19%, todos os alunos pertencem ao PBF. Este percentual é muito alto, o ideal seria zero distorção.

A evidência de reprovação desses estudantes, com faixa etária entre 14 e 17 anos e ainda cursando o 6º ano comprova a autenticidade das descobertas científicas quando afirmam que o meio de vivências desses (as) alunos (as) não favorece o desenvolvimento escolar, acrescenta-se a isso a inadequação às regras e normas da escola.

**Tabela 2 – Desempenho discente – 6<sup>os</sup> anos nas disciplinas críticas – I semestre/2019.**

I BIMESTRE/2019							II BIMESTRE/2019					
TURMAS	6º ANO 01		6º ANO 02		6º ANO 03		6º ANO 01		6º ANO 02		6º ANO 03	
Alunos (as) do PBF com desempenho abaixo da média	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M
	00	01	06	04	01	01	00	00	01	02	00	00
Alunos (as) do PBF com desempenho regular – média: 7,0	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M
	03	04	03	04	02	01	07	04	08	05	06	02
Alunos (as) do PBF com desempenho acima da média: a partir de 8,0	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M
	04	02	00	01	04	05	01	04	01	03	02	06

Fonte: Diário de classe de LP e Matemática, em 2019.

Observando-se o rendimento quantitativo (notas) dos discentes inscritos no PBF, dos 6<sup>os</sup> anos em 2019, no primeiro bimestre, a tabela mostra o seguinte resultado: 07 alunos (as) obtiveram notas abaixo da média em Língua Portuguesa, o que equivale a 29%. O percentual na disciplina de Matemática foi 25%, pois 06 alunos (as) tiraram notas abaixo da média. Aqueles que conseguiram atingir a média (7.0) foram 08 alunos (as), correspondente a 33% em Língua Portuguesa e, 09 alunos em Matemática, correspondente a 37%. Aqueles (as) com desempenhos a partir e acima de 8.0 foram 08 estudantes em Língua Portuguesa, sendo 33%. Esse mesmo percentual repetiu-se em Matemática.

No segundo bimestre de 2019, os resultados foram mais animadores, demonstrando uma recuperação relativa ao primeiro bimestre, no qual se conseguiu o seguinte desfecho: 01 aluno (a) reprovado em Língua Portuguesa, equiparando-se a 3.8%; 02 em Matemática, equiparando-se a 7.7%. Obtiveram a média: 21 alunos(as) em Língua Portuguesa, igual a 80%; em Matemática, 11 alunos (as), igual a 42%. Os(as) alunos(as) que se mantiveram com média a partir de 8.0 ou acima foram: 04 em Língua Portuguesa, equivalentes a 15%, e 13 em Matemática, ou seja, 50%.

Diante do exposto, podemos dizer que os discentes pertencentes ao PBF, com base no segundo bimestre de 2019, alcançaram mais de 95% de aprovação (soma da média mais acima ou a partir de 8), tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, constatando-se avanço significativo em relação ao primeiro bimestre.

Desse modo, concluímos que o PBF auxiliou os (as) alunos (as) no alcance desse resultado à medida que seus pais são conscientizados de que seus filhos (as) não devem faltar às aulas para que façam jus ao benefício que recebem. Para isso, existe o monitoramento do Sistema Presença do Governo Federal, em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, às quais realizam esse levantamento da frequência escolar junto às escolas públicas da Educação Básica.

É importante enfatizar que famílias que participam do PBF sobrevivem com renda de até R\$ 85,00, por pessoa, limite fixado como pré-requisito para adentrar-se ao Programa de Transferência de Recurso a fim de abrandar o estado da pobreza ou extrema pobreza. Este valor poderá chegar a R\$ 170,00 por pessoa, dependendo da composição familiar, havendo, por exemplo, gestantes, nutrizes (mães que amamentam), crianças de 0 a 12 anos e adolescentes de 16 e 17 anos. Esse recurso ajuda na melhoria da vida dos empobrecidos, principalmente para a aquisição de alimentos.

Assim, em resposta à indagação posta pelo estudo inicialmente, provocadora desta proposta de trabalho, quando se questiona se o desempenho dos estudantes do PBF é satisfatório na escola, a resposta é positiva. A aprovação de mais de 95% dos (as) alunos (as) beneficiários(as) do PBF nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática torna inquestionável esta constatação mediante o acompanhamento da frequência escolar, dada à assiduidade dos discentes, fator primordial para que consigam aprender e sejam aprovados. Logo, os efeitos do PBF na educação se mostram proveitosos e necessários.

Quanto à segunda indagação do estudo sobre qual seria o efeito do PBF – enquanto política pública e que visa à permanência exitosa de alunos e alunas na escola – na educação dos estudantes beneficiários, afirmamos, com maiores ênfases em conhecimentos empíricos do que científicos, que as consequências são evidentes diante da assiduidade total dos discentes que pertencem ao PBF nas turmas de 6º ano da escola pública pesquisada.

Reiteramos que essa distribuição de renda concedida pelo Governo Federal para subsidiar a educação de estudantes advindos de famílias pobres, apesar de muito criticada pela sociedade, representa um incremento muito importante, pois minimiza a carência alimentar. A melhoria na alimentação contribui para o desenvolvimento escolar. Uma criança ou um(a) adolescente com fome não se concentra no aprendizado. Enfatiza-se, contudo, que esta renda não é suficiente para suprir todas as necessidades dos coletivos pobres, por outro lado, reconhecemos que seria muito pior sem ela.

Acrescenta-se sobre esta análise que não é só a pobreza ou extrema pobreza que dificulta o ensino e a aprendizagem. Existem outros pontos importantes a considerar-se no âmbito educacional, tais como: o currículo escolar, a metodologia de ensino e a atenção docente aos distúrbios de aprendizagem. No entanto, nota-se que esses processos, muitas vezes, são ignorados, levando a escola a padronizar as diferenças socioeconômicas de seus estudantes, repetindo com isso, de forma cíclica, seu papel contraditório de reprodutora das desigualdades sociais e da pobreza.

Os desafios vivenciados por estudantes em contextos de dificuldades econômicas e sociais convergem para um reducionismo e/ou estereótipos que impedem o exercício de suas capacidades e de seus direitos, vistos como um processo de inviabilização desses sujeitos em suas particularidades e potencialidades. Esta perspectiva vem ao encontro das postulações de Arroyo (2014, p. 08) quando declara:

[...] a escola é historicamente um espaço de reprodução da limitação dos direitos dos sujeitos, seja pelos conhecimentos que privilegia seja pelas vivências que cerceia, portanto, ela deve ser considerada como um espaço a ser repensado e transformado para tornar-se um espaço de direitos.

A escola, certamente, possui sua parcela de culpa pelo insucesso dos(as) alunos(as) em situação de pobreza e/ou extrema pobreza, especialmente quando ignora os saberes desse coletivo empobrecido e não os utiliza como ponto de partida à aquisição de outros saberes, partindo do local para o global e vice-versa. Quando a escola prioriza os conhecimentos da classe dominante, tendo como referência o homem branco e europeu, ela afasta os discentes pobres porque eles não veem sentido no que, ali, é ensinado para suas vidas.

É preciso que escola e seus educadores desconstruam seus saberes para darem abertura a outros, e isso apenas ocorrerá quando docentes transformarem suas práticas e inserirem seus(as) alunos(as), em sua inteireza, no centro do processo de ensino e aprendizagem, partindo da perspectiva de que o ser e o conhecimento são inseparáveis.

## **Considerações Finais**

A diversidade das questões que envolvem pobreza, desigualdade social e educação são amplas. A literatura relativa a essas questões possui uma produção bem extensa e importante para os profissionais da educação básica que estão frente às situações de vulnerabilidades advindas da pobreza. Quanto mais conhecimento obtivermos sobre as condições que envolvem essa problemática, mais propriedade teremos para intervir no acompanhamento escolar dos estudantes que vivenciam essa realidade em seu cotidiano e que se encontram condicionados pela pobreza.

No estudo em pauta, quando se analisa os efeitos do PBF no desempenho dos estudantes que dele são beneficiados, constata-se satisfatório tal desempenho. Embora, nesta análise, seja considerada a permanência desse(a) aluno(a) na escola, há todo um processo que contribui para isso, sendo a família um dos agentes que incentiva tal permanência, porque se sente amparada, em termos, pelo auxílio do Programa, apesar de sabermos que o erário disponibilizado garante, minimamente, a alimentação básica cotidiana, apenas como garantia de sobrevivência. De outro modo, para muitas famílias nem isso lhes seria possibilitado com a ausência do PBF, dada a condição de vulnerabilidade e exclusão social a que estão submetidas.

## Referências

ARROYO, M. G. **Módulo Introdutório – Pobreza, Desigualdades e Educação. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social.** SECADAI, Ministério da Educação, 2014. Disponível em <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf> Acesso em: 10 de agosto de 2019.

\_\_\_\_\_. **Módulo IV – Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social.** SECADAI, Ministério da Educação, 2014. Disponível em <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf> Acesso em: 10 de jul. de 2019.

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

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Bolsa família e Cadastro Único no Seu Município.** Brasília: MCidadania. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 09 de julho de 2019.

CANDIDO, A. **O direito à literatura e outros ensaios.** 3ª ed. Editora: Angelus Novus. São Paulo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.

IPEA. **Políticas Sociais, Acompanhamento e Análises.** Desenvolvimento Social. Brasília: IPEA, 2010.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

MANINI, M. P. **Análise documentária de fotografias: um referencial de leitura de imagens fotográficas para fins documentários.** 2002. 226f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

PARA entender o Bolsa Família. **Revista Veja,** São Paulo, Edição nº 2638.

PINZANI, A. REGO, W. L. **Pobreza e Cidadania (módulo I) Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social – Ministério da Educação,** 2014.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez, 1999.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. (1995) **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo.** Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP.

SPOSATI, A. **Mínimos sociais e seguridade social: uma revolução da consciência da cidadania.** Brasília: SAS-MPAS/Fundap, 1997.

## **PARTE III**

# **DIVERSIDADE, DESIGUALDADES E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO**

# QUESTÃO SOCIAL, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA

*Doracy Dias Aguiar de Carvalho*<sup>69</sup>

*Roberto Francisco de Carvalho*<sup>70</sup>

## Introdução

O debate sobre questão social, cidadania e direitos sociais, entre eles, a educação, tem pautado historicamente a agenda política dos governos, nos diferentes países, seja no sentido da sua negação ou da sua incorporação na pauta das ações a serem realizadas pelo Estado por meio de políticas públicas. Partindo desse entendimento, o texto busca problematizar a relação entre questão social, cidadania e educação e demonstrar o movimento histórico a esse respeito no âmbito da sociedade capitalista, especificamente da sociedade brasileira.

O texto está estruturado em quatro partes — além desta introdução e das considerações finais — e apresenta em seu primeiro item o debate contemporâneo sobre a questão social e sua constituição histórica com base em Castel (1998), Netto (2001), Pereira (2004) e Yamamoto (2001). A partir dos autores brasileiros aqui mencionados, ressalta-se o núcleo central ou estrutura geradora da questão social, que diz respeito à contradição resultante das relações entre capital e trabalho, amplificada no contexto da revolução industrial do século XIX.

Em seguida, o texto aborda o processo de constituição dos direitos de cidadania no Brasil, demonstrando seu movimento controverso e sua tardia conquista, que coincide com o momento inicial de implementação do projeto neoliberal em alguns países. O referido projeto tem como um de seus propósitos centrais a desconstrução dos sistemas de proteção social e dos direitos assegurados pela luta dos trabalhadores ao redor do mundo.

No terceiro item, o texto aborda a concepção liberal de cidadania que sustenta o processo educacional brasileiro, tendo como centralidade os direitos e deveres do cidadão consumidor. O item aponta, como tensão à cidadania formalizada,

69 Doutoranda em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB). Assistente Social da UFT. Membro dos grupos de Estudo e Pesquisa: Práxis Socioeducativa e Cultural (UFT); Democracia, Sociedade Civil e Serviço Social (GEPEDSS - UnB) e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED - UFT). E-mail: doracy@uft.edu.br

70 Professor Pós-Doutor da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Campus de Palmas e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação/UFT. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural e membro do Núcleo de pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED) e Rede Universitas/Br. E-mail: rcarvalho@uft.edu.br

a concepção democrático-popular de cidadania defendida por Gramsci (2006), que tem como horizonte a educação realizada na perspectiva da filosofia da práxis vislumbrando, como limite, a superação da sociedade de classe.

O quarto e último item trata das implicações das contrarreformas neoliberais para a cidadania no Brasil e aponta diversas medidas que vêm sendo realizadas pelos governos após a década de 1990 para atender aos interesses do mercado, em detrimento dos interesses públicos. Tais medidas vêm destruindo, de modo cada vez mais agressivo, as conquistas sociais e os direitos dos trabalhadores brasileiros, e contribuindo para o acirramento da questão social expressa, principalmente, por meio do crescimento da pobreza, do desemprego e da violência.

## **O debate contemporâneo sobre a questão social e a cidadania no capitalismo**

O conceito de questão social tem sido objeto de disputa teórica entre diferentes autores na contemporaneidade, dentre eles, Castel (1998), para quem a “questão social” constitui-se um desafio que coloca em xeque a capacidade da sociedade de manter a coesão social a partir de relações de interdependência ou de integração. Nesse sentido, a emergência da mencionada “questão social” está vinculada, segundo o autor, ao processo de constituição do proletariado industrial no século XIX<sup>71</sup> quando a pobreza assume novos contornos a partir do surgimento de uma massa de trabalhadores miseráveis, desprovida de condições mínimas de sobrevivência, que passa a ameaçar a ordem social. Esse fenômeno foi gerando, gradualmente, um processo revolucionário a partir da tomada de consciência política da classe trabalhadora, que passa a exigir condições minimamente dignas de trabalho e coloca o pauperismo no centro da luta classes, luta essa que é, portanto, determinante da “questão social” na modernidade. “A ‘questão social’ é então, exatamente, a tomada de consciência de que essa fratura central, posta em cena através das descrições do pauperismo, pode levar à dissociação do conjunto da sociedade.” (CASTEL, 1998, p. 415-416)

No entendimento de Netto (2001), a ampliação e intensificação da pobreza no período da industrialização, iniciada na Inglaterra no último quartel do século XVIII, foi determinante para o surgimento da chamada questão social. Esta emerge num cenário de aumento da capacidade de produção e de riqueza, que, num efeito contrário, amplia a pobreza em grandes proporções, dando origem àquilo que passou a ser chamado de “questão social”. Assim,

71 Embora a pobreza anteceda o surgimento da sociedade capitalista e tenha sido vivenciada em períodos anteriores ao século X, esse fenômeno foi incapaz de colocar em xeque a ordem social da época em razão da existência de laços de proximidade de proteção típicos de uma sociabilidade primária. (CASTEL, 1998).

[...] tanto mais a sociedade se revelava capaz de progressivamente produzir mais bens e serviços, tanto mais aumentava o contingente de seus membros que, além de não ter acesso efetivo a tais bens e serviços, viam-se despossuídos das condições materiais de vida de que dispunham anteriormente. Se, nas formas de sociedade precedentes à sociedade burguesa, a pobreza estava ligada a um quadro geral de escassez (quadro em larguíssima medida determinado pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas materiais e sociais), agora ela se mostrava conectada a um quadro geral tendente a reduzir com força a situação de escassez. (NETTO, 2001, p. 42-43)

Nesse contexto, diante da ampliação da pobreza e da precarização das condições de vida dos trabalhadores, os protestos dos pauperizados contra tal situação configuraram-se numa ameaça real às instituições sociais. No entanto, segundo Netto (2001), os conservadores viam a fome, o desemprego, as doenças, as penúrias e o desamparo como desdobramentos da sociedade moderna (burguesa), que se tratavam, para eles, de características inelimináveis do sistema capitalista. Essas características poderiam até ser objeto de intervenção política, mas, apenas, de forma limitada, pois era fundamental preservar a estrutura social e a propriedade privada dos meios de produção.

Netto (2001) recorre a Marx para afirmar que a questão social vai além do pauperismo. Trata-se de um complexo social muito mais amplo que não significa uma sequela adjetiva ou transitória do regime do capital: sua existência e suas manifestações são indissociáveis da dinâmica específica do capital tornado potência social dominante. Sendo assim, a “questão social” é, portanto, constitutiva do desenvolvimento do capitalismo, de modo que não se suprime a primeira conservando-se o segundo.

Nessa mesma direção, Pereira (2004) afirma que o surgimento da questão social está vinculado às demandas da classe trabalhadora relativas à proteção social e legal — em razão das condições de miséria a que esta estava submetida no período de industrialização da Inglaterra — e à tomada de consciência dessa realidade. A autora ressalta que até 1830 a pobreza não era considerada um “problema”, ou um “fenômeno disfuncional”, o trabalho estafante era tido como “terapia”, “pedagogia”, que impossibilitava as revoltas contra o sistema e a exteriorização das “más-qualidades” dos trabalhadores relativas aos vícios, à preguiça e à falta de ambição. “Os pobres eram considerados ‘homens comuns’, toscos, brutos, colocados utilitariamente a serviço dos ‘homens de qualidade.’” (PEREIRA, 2004, p. 113)

Na visão de Pereira (2004), a questão social é composta por dois elementos fundamentais: um estrutural e outro histórico. O primeiro independe da ação dos sujeitos em dadas circunstâncias e o segundo refere-se às ações deliberadas e conscientes dos sujeitos para mudarem suas histórias. Sendo assim, a questão social é produto de uma relação que expressa a contradição fundamental entre capital e

trabalho. Trata-se de um desafio histórico estrutural que possui como determinantes indissociáveis: a) “o empobrecimento agudo da classe trabalhadora (produzido pelo modo peculiar de exploração burguesa); b) a consciência dessa classe quanto à sua condição de exploração; e c) a luta política desencadeada por essa classe contra seus opressores a partir dessa consciência”. (PEREIRA, 2004, p. 115)

Compreendendo, também, que a questão social é constitutiva das relações sociais capitalistas, Iamamoto (2001, p. 16-17) afirma que esta diz respeito ao “conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intermediação do Estado”. Sua gênese encontra-se no caráter coletivo da produção, contraposto à apropriação privada da própria atividade humana — o trabalho — das condições necessárias à sua realização, assim como de seus frutos. As expressões da questão social referem-se, conforme a autora,

[...] às disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal. Isso envolve, simultaneamente, uma luta aberta e surda pela cidadania. [...] Foram as lutas sociais que romperam o domínio privado nas relações entre capital e trabalho, extrapolando a questão social para a esfera pública, exigindo a interferência do Estado para o reconhecimento e legalização de direitos e deveres dos sujeitos sociais envolvidos. Esse reconhecimento dá origem a uma ampla esfera de direitos sociais públicos atinentes ao trabalho consubstanciados em serviços e políticas sociais – que, nos países centrais, expressou-se no *Welfare State*, Estado Providência ou Estado Social. (IAMAMOTO, 2001, p. 17)

Ainda que o Estado implemente políticas sociais que contribuam para a melhoria das condições de vida dos indivíduos, segundo Marx (1984), a existência da pobreza no capitalismo é algo necessário. O autor, ao tratar da Lei Geral da Acumulação, afirma que o modo de produção capitalista torna o exército de reserva indispensável ao seu modelo de acumulação e ao crescimento das taxas de lucros do capitalista, ao mesmo tempo em que a manutenção de baixos salários favorece o crescimento da economia a partir da exploração do trabalhador.

A partir do que afirma Marx e os demais autores que, neste texto, partilham do seu entendimento, é possível dizer que a pobreza é inerente à própria lógica estrutural do capitalismo, fundado e sustentado na exploração de uma classe sobre a outra e na apropriação privada da riqueza socialmente produzida. Nesse sentido, fazem parte das estratégias do desenvolvimento do capitalismo a existência da pobreza, do desemprego, dentre outras mazelas que afligem a sociedade, pois estas são imprescindíveis ao capital, que se alimenta e se reproduz por meio da exploração dos trabalhadores e da manutenção das desigualdades socioeconômicas entre as classes.

Para a sustentação e regulação da relação entre capital e trabalho na sociedade capitalista, como afirmou Iamamoto (2001), torna-se imprescindível a ação do Estado, ente constituído e historicamente colocado a serviço do capital, a fim de assegurar as condições necessárias ao seu processo de produção e reprodução. É, também, função do Estado garantir o processo de reprodução dos trabalhadores por meio de políticas sociais mínimas direcionadas ao atendimento de suas necessidades essenciais de modo a caucionar as condições para o desenvolvimento do trabalho e da produção.

Nessa perspectiva, como mecanismos de proteção social entram em cena, na segunda metade do século XX, as políticas sociais. Tais medidas foram inicialmente adotadas pelos países da Europa Ocidental visando ao atendimento das necessidades fundamentais dos indivíduos no contexto do chamado Estado de bem estar social, como forma de garantir, também, direitos conquistados pela luta da classe trabalhadora.

Importa lembrar, entretanto, que as políticas sociais têm natureza contraditória e que resultam não exclusivamente da ação da elite, detentora do capital, nem da subsunção do Estado à classe trabalhadora, mas, são fruto das “relações contraditórias determinadas pela luta de classes, pelo papel do Estado e pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas.” (BOSCHETTI, 2016, p. 17) Para esta autora, embora limitadas, as políticas sociais instituíram sistemas de direitos e deveres que, combinados com uma tributação mais progressiva e com a ampliação do fundo público, alteraram o padrão de desigualdade entre as classes sociais, especialmente a partir da segunda metade do século XX. Tais alterações, entretanto, não significam a superação das desigualdades, mas possibilitam a redução das distâncias entre as classes no que se refere aos rendimentos e ao acesso a bens e serviços.

Ao assumir, no seio da luta de classes, o compromisso com a melhoria da vida dos trabalhadores, o Estado passa a assegurar condições mínimas de bem-estar ligadas às necessidades educativas, de habitação, moradia, saúde, segurança etc. condições essas necessárias ao exercício da cidadania<sup>72</sup>, compreendida a partir da junção dos direitos alcançados historicamente na sociedade capitalista.

A cidadania, na visão de Marshall (1967), é constituída dos direitos civis, políticos e sociais, conquistados, respectivamente, nos séculos XVIII, XIX e XX. Esses

72 Contrária à perspectiva da cidadania liberal marshalliana, comprometida com o aperfeiçoamento e manutenção da ordem burguesa, defende-se a concepção de cidadania adotada por Coutinho (1997, p.146). Esta diz respeito à “capacidade conquistada por um (e no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriar de bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana aberta pela vida social em cada contexto histórico.” Tal concepção, aponta, nos termos gramscianos, para a “[...] superação da sociedade de classes, na medida em que supõe, ou mesmo exige, que os subalternos estejam preparados para assumir a posição de governantes, isto é, para deixar sua condição de subalternos, o que só pode ocorrer plenamente com a abolição do modo de produção capitalista.” (GRAMSCI, 2006, C 12, § 2, p. 49)

direitos, em seu conjunto, possibilitam a alteração do padrão de desigualdades a partir desses três elementos: o civil, o político e o social.

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e do direito à justiça[...]. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (MARSHALL, 1967, p. 63-64)

A concepção de cidadania em Marshall, entretanto, diz respeito a um *status*, a uma “espécie de igualdade humana básica da participação — o qual não é inconsistente com as desigualdades que diferenciam os vários níveis econômicos da sociedade. Em outras palavras, a desigualdade dos sistemas de classes sociais pode ser aceitável desde que a igualdade de cidadania seja reconhecida.” (MARSHALL, 1967, p. 62)

A coexistência “harmoniosa” entre cidadania e desigualdades sociais, como defende Marshall, no nosso entendimento, denuncia a própria contradição dessa concepção de cidadania, que naturaliza as desigualdades e é incapaz de possibilitar aos cidadãos a garantia do conjunto dos direitos que a compõem, sobretudo do ponto de vista social. Portanto, trata-se de uma cidadania ineficaz, passiva, desprovida da capacidade de contribuir para a transformação da sociedade e assegurar aos indivíduos efetiva igualdade política e socioeconômica.

Nos países europeus de capitalismo avançado, a luta em torno dos direitos sociais, conquistados no final da primeira metade do século XX, embora não tenha resultado em transformações revolucionárias, possibilitou, segundo Harvey (2005, p. 139-140), “o crescente poder das organizações e dos partidos políticos da classe trabalhadora, que obtiveram ponderáveis melhorias nos padrões de vida associados à institucionalização de uma ampla gama de proteções sociais.”

Tais conquistas, entretanto, começaram a ser derruídas no final dos anos de 1970, a partir da crise de super acumulação do capital. A mencionada crise foi marcada pelo esgotamento da perspectiva keynesiano-fordista das relações econômicas, políticas e sociais e do compromisso firmado entre os grupos e as classes sociais voltadas para o crescimento econômico, com impacto na estrutura das desigualdades sociais, possibilitado pelas políticas sociais amplas e universais. (BEHRING E BOSCHETTI, 2008)

A saída para a crise acima referida foi buscada por meio do projeto neoliberal, instrumento econômico, político e ideológico imprescindível à retomada das taxas de lucratividade do capital e à restauração do poder das elites econômicas. Segundo Harvey (2008, p. 06),

o processo de neoliberalização, no entanto, envolveu muita “destruição criativa”, não somente dos antigos poderes e estruturas institucionais [...], mas também das divisões do trabalho, das relações sociais, da promoção do bem-estar social, das combinações de tecnologias, dos modos de vida e de pensamento, das atividades reprodutivas, das formas de ligação à terra e dos hábitos do coração. Na medida em que julga a troca de mercado uma ética em si capaz de servir de guia a toda ação humana, e que substitui todas as crenças éticas antes sustentadas, o neoliberalismo enfatiza a significação das relações contratuais no mercado. O bem social é maximizado se maximiza-se o alcance e a frequência das transações de mercado, procurando enquadrar todas as ações humanas no domínio do mercado. Isso requer tecnologias de criação de informações e capacidades para acumular, armazenar, transferir, analisar e usar massivas bases de dados para orientar decisões no mercado global.

Fundado em ideais convincentes, valiosos e sedutores, como dignidade humana e liberdade individual, o discurso neoliberal tornou-se hegemônico e passou a afetar amplamente os modos de pensamento que se incorporaram às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo. Como argumenta Harvey (2008, p. 15), “nenhum pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos.”

Nessa perspectiva, a partir de 1980 as diretrizes neoliberais têm sido implementadas em diversos países por meio das chamadas contrarreformas, que, no caso brasileiro tiveram início a partir da década de 1990 e atingiram plenamente os direitos sociais, recém conquistados, e as políticas sociais. Assim, de forma paulatina e numa perspectiva global, cada vez mais intensificada, têm sido subtraídos os direitos de cidadania conquistados historicamente a partir da luta travada pelos trabalhadores ao longo da história do capitalismo, ao mesmo tempo em que se aprofunda o processo de exploração do trabalho em prol da expansão dos lucros do capital.

No caso brasileiro, os direitos sociais, conquistados tardiamente, no final da década de 1980 — numa conjuntura internacional de desmonte do Estado de bem estar social nos países do centro capitalista europeu — passam a ser subtraídos já na década seguinte. A partir de então, no Governo de Fernando Collor, inicia-se a implementação das contrarreformas neoliberais, as quais são continuadas e aprofundadas pelos governos posteriores.

Antes, porém, de adentrar à discussão sobre os retrocessos dos direitos e da cidadania no Brasil a partir das contrarreformas neoliberais, o item a seguir delineará, ainda que brevemente, como tais direitos foram constituídos historicamente, abordando, inicialmente, o debate sobre a questão social, tratada no país até a década de 1930 como caso de polícia, vagabundagem e desarranjo dos indivíduos.

## **Questão social e cidadania no Brasil: avanços e retrocessos**

A constituição da questão social no Brasil se apresenta, segundo Ianni (1996, p. 87) como “um elo básico da problemática nacional, dos impasses dos regimes políticos ou dos dilemas dos governantes. Reflete disparidades econômicas, políticas e culturais, envolvendo classes sociais, grupos raciais e conformações regionais”. Sendo assim, ainda que a pobreza e as desigualdades socioeconômicas tenham perpassado o processo de formação da sociedade brasileira, inclusive o período escravocrata e de substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, sua manifestação mais intensa ocorreu durante a República, e ganhou espaço na agenda política do Estado somente a partir de 1930. Até então, a chamada questão social era criminalizada, tratada como caso de polícia e dimensionada para o campo do dever moral.

De acordo com Theodoro (2008), a constituição da questão social no Brasil está relacionada à Lei das Terras, à Lei da abolição e ao estímulo à imigração no Brasil, fatores que impediram que a mão de obra escrava fosse absorvida pelo mercado de trabalho. Esse processo fez com que os trabalhadores passassem a sobreviver de pequenos serviços ou da agricultura de subsistência, o que, mais tarde, deu origem ao denominado “setor informal”. As medidas tomadas pelo Estado, nesse sentido, reforçaram a consolidação do racismo no país por meio da cultura do “branqueamento”, e suscitou a “adoção de ações governamentais que findaram por desenhar a exclusão, a desigualdade e a pobreza que se reproduzem no país nos dias atuais.” (THEODORO, 2008, p. 15). Segundo o mesmo autor, no processo de construção das cidades brasileiras

a questão da urbanização, ou seja, os problemas concernentes à excessiva concentração de população em certas cidades, se mostra de maneira mais complexa a partir de 1930. Entretanto, pode-se observar, já no final do século XIX, o início de um processo de aglomeração da pobreza e da exclusão nas cidades, resultante da chegada em profusão de contingentes de ex-escravos. Em resumo, à época já proliferavam, nas maiores cidades, as favelas, verdadeiros guetos onde se encontravam os pobres. No que concerne aos primeiros anos de trabalho livre, pode-se constatar que em 1890 a população total do Brasil era de 16,5 milhões de habitantes, dos quais 1,1 milhão era de imigrantes. Nos anos seguintes, até 1920, assiste-se à intensificação da industrialização e do crescimento urbano sem maiores alterações no perfil da mão-de-obra absorvida. (THEODORO, 2008, p. 102)

Os anos de 1930 marcam o processo de regulamentação do trabalho e do mercado de trabalho no Brasil, ocorrido no contexto da crise internacional de 1929, quando o Estado promove diversas medidas objetivando compor uma força de trabalho capaz de servir à indústria, em processo de consolidação.

Nesse cenário, o Estado estabelece uma política de assalariamento de caráter restrito, somente para uma parte da força de trabalho, que passa a contar com garantia de férias pagas, aposentadoria e assistência médica. "As medidas no campo da política de emprego restringiram-se à ação de qualificação profissional, estavam ausentes quaisquer medidas de proteção contra a situação de desemprego." (THEODORO, 2008, p. 110) Dessa maneira, o Estado irá se engajar diretamente no processo de modernização econômica, ao introduzir as bases da nova economia sob o argumento da necessidade de libertar o país de seu atraso secular. Contudo, as questões ligadas ao emprego, ao desemprego e ao subemprego não faziam parte da agenda estatal, além disso, a cobertura dos direitos, como, saúde e previdência social, ficaram restritas aos trabalhadores assalariados.

De acordo com Ianni (1996), como resultado do modelo de desenvolvimento capitalista brasileiro, intensivo e extensivo, ocorreu a movimentação e migração do campo para a cidade, de modo que as crescentes diversidades se fizeram acompanhar pelo aumento das desigualdades sociais, o que levou muitos trabalhadores ao pauperismo e ao desemprego. Tais desigualdades passam a ser expostas e problematizadas por meio dos movimentos sociais e sindicais, que se polarizam em torno da luta pelo acesso a terra, ao emprego, ao salário, às condições de trabalho na fábrica e na fazenda e em busca de garantias trabalhistas, além de saúde, educação, direitos políticos e cidadania.

Nesse sentido, a luta por melhores condições de vida e de trabalho travada pelos segmentos privados do acesso aos bens materiais e culturais, no Brasil, evidenciou os antagonismos sociais e trouxe a possibilidade do debate, do controle, da negociação e da busca de solução para os problemas sociais enfrentados.

Apesar da repressão e da violência do poder estatal e privado, a legislação pós-abolição supõe a possibilidade de negociação e de diversas formas de protestos no campo e na cidade, o que leva os governantes e alguns setores dominantes da sociedade a reconhecerem a questão social como uma realidade que não pode ser negada. (IANNI, 1996)

No entanto, segundo Carvalho (2012), embora os movimentos sociais e sindicais intensificassem sua luta por melhores condições de vida, as práticas

democráticas no Brasil eram muito frágeis antes de 1930, de modo que políticas sociais desse período restringiram-se a uma parcela da população, pois, foi adotada uma

[...] concepção de política social como privilégio e não como direito. Se ela fosse concebida como direito, deveria beneficiar a todos, da mesma maneira. Do modo como foram introduzidos, os benefícios atingiam aqueles a quem o governo decidia favorecer, de modo particular aqueles que se enquadravam na estrutura sindical corporativa montada pelo Estado. Por esta razão, a política social foi bem caracterizada por Wanderley dos Santos como “cidadania regulada”, isto é, uma cidadania limitada por restrições políticas. (CARVALHO, 2012, p. 114-115)

No tocante às relações de trabalho, importa destacar, segundo Carvalho (2012), que o primeiro Decreto sobre a sindicalização no Brasil surge em 1931, porém, embutido da filosofia do governo, que defendia uma relação harmônica entre capital e trabalho, cabendo ao Estado garantir tal harmonia. Por essa razão, o sindicato ficou impossibilitado de representar os interesses de operários e patrões e tornou-se instrumento de cooperação entre as duas classes e o Estado. O sindicato constituiu-se, então, um órgão consultivo e técnico — sob o controle do governo — ao qual empregados e patrões eram obrigados a se filiarem, de modo que a existência de mais de um sindicato era inviável. Dessa maneira, o Estado protegia o trabalhador com a legislação trabalhista e constrangia com a legislação sindical de tal forma que as greves foram proibidas em 1939 e 1943.

Apesar de tudo, de acordo com Carvalho, é preciso reconhecer que o período de 1930 a 1945 foi a era dos direitos sociais, visto que, grosso modo, foi implantada a legislação trabalhista e previdenciária no Brasil. Esta, também, foi a era da legislação sindical, modificada somente a partir de 1985. Entretanto, o significado dessa era foi ambíguo, pois a sequência de surgimento dos direitos civis, políticos e sociais relacionados à concepção de cidadania marshalliana foi invertida pelo governo brasileiro. Assim, os direitos sociais antecederam os direitos políticos, de maneira que “os trabalhadores foram incorporados à sociedade por virtude das leis sociais e não de sua ação sindical e política independente” (CARVALHO, 2012, p. 124) Desta forma,

[...] a antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, como independentes da ação do governo, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era passiva e receptora, antes que ativa e reivindicadora. (CARVALHO, 2012, p. 126)

Na visão de Carvalho (2012), entre 1937 e 1945, sob o regime ditatorial civil, houve avanços importantes no campo dos direitos sociais no Brasil a partir da legislação trabalhista e social implementada pelo governo de Getúlio Vargas, ainda que a política social tenha sido considerada privilégio e não direito. Esse foi um período de baixa ou nenhuma participação política e de vigência precária dos direitos civis, o que

resultou numa cidadania passiva e receptora, ao invés de ativa, como já explicitado. A promulgação da CF de 1946 marca uma fase que pode ser considerada a primeira experiência democrática da história do Brasil, posto que se mantiveram os direitos sociais e foram acrescentados os direitos civis e políticos. Adicionalmente, foram garantidas a liberdade de imprensa e de organização política, além da realização regular de eleições e a organização de vários partidos políticos.

Com a derrubada de Getúlio Vargas e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1946 foram mantidos os direitos sociais e estabelecidos os direitos civis e políticos. Além disso, o direito ao voto foi estendido a homens e mulheres, maiores de 18 anos, com exceção dos analfabetos que, em 1950 compunham 57% da população. Todavia, em decorrência do aumento da participação social e política, que se apresentava como uma ameaça, um novo golpe foi efetuado em 1964, restringindo de modo violento os direitos civis e políticos, mantendo, entretanto, os direitos sociais, numa ditadura militar que durou 21 anos. (CARVALHO, 2012)

Os avanços trazidos pela CF de 1946 foram, então, interrompidos pelo golpe militar de 1964, consolidado pela ação violenta do Estado que restringiu os direitos civis e políticos da população de maneira ampla e controlada.

A censura à imprensa eliminou a liberdade de opinião; não havia liberdade de reunião; os partidos políticos eram regulados e controlados pelo governo; os sindicatos estavam sob constante ameaça de intervenção; era proibido fazer greves; o direito de defesa era cerceado pelas prisões arbitrárias; a justiça militar julgava crimes civis; a inviolabilidade do lar e da correspondência não existia; a integridade física era violada pela tortura nos cárceres do governo; o próprio direito à vida era desrespeitado. As famílias de muitas vítimas até hoje não tiveram esclarecidas as circunstâncias das mortes e os locais de sepultamento. Foram anos de sobressalto e medo, em que os órgãos de informação e segurança agiam sem nenhum controle. (CARVALHO, 2012, p. 163-164)

Para sustentar o referido regime, os governos ditatoriais implementaram, por duas décadas, políticas de favorecimento do capital imperialista assentadas na superexploração da força de trabalho assalariada, na indústria e na agricultura, um dos segredos da persistência e reafirmação do lema “segurança e desenvolvimento”, sob o qual floresceu a indústria do anticomunismo. (IANNI, 1981, p. 8) Entretanto, o que se considerou comunismo, segundo Sanfelice (1986, p. 65), tratava-se do esforço de organização e unificação do movimento sindical, da reforma agrária e da lei que limitava a remessa de lucros, contrária aos interesses do imperialismo norte-americano, dos latifundiários e dos empresários. O suposto comunismo era a própria democracia que, com a presença de Goulart na presidência da República, possibilitava a emergência política dos trabalhadores.

A radicalização do regime militar em 1968, acrescida da falência do ciclo expansivo da economia no período de 1968 a 1973, o chamado “milagre econômico” não tiveram como se sustentar, o que, na visão de Nogueira (1986), jogou o país numa grave crise recessiva e fracionou o bloco de sustentação do regime, ocasionado o seu fim na década de 1980.

Nesse contexto, a luta da sociedade civil pela conquista de direitos e pela redemocratização do país se intensifica no final da década de 1970 e ganha maior ressonância na década seguinte. Com a reabertura política, favorecida pela Lei da Anistia (1979), amplia-se, então, a luta por eleições diretas e por direitos políticos e sociais, luta essa que culminou na aprovação da CF de 1988.

A despeito da disputa de poder estabelecida em torno da CF de 1988 — especialmente quanto ao papel do Estado e à destinação do fundo público —, alguns avanços sociais foram alcançados dentro do escopo de reivindicações postas pelas camadas populares, cujas demandas foram incorporadas, em grande parte, ao texto da Constituição.

No campo social o artigo 6º da CF de 1988 assegurou os direitos<sup>73</sup> relativos à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade, à infância, e à assistência aos desamparados. Os direitos políticos, por sua vez, foram traduzidos pela soberania popular, pelo sufrágio universal e pelo direito ao voto direto e secreto conforme está expresso no artigo 14. (BRASIL, 1988)

Como está plasmado na CF em vigência, entre os direitos sociais no Brasil, está a educação, política historicamente marcada pelo descaso por parte do Estado brasileiro, que passou a reconhecê-la como parte de suas obrigações apenas a partir de 1988. A garantia da educação como direito, e, também, como uma obrigação, não apenas do cidadão para consigo mesmo, mas como um dever do Estado, como já apontava Marshall em relação à Inglaterra, deve se ao fato de que a sociedade reconheceu, portanto, a necessidade de uma população educada. (MARSHALL, 1967)

No caso brasileiro, ao compor o rol dos direitos sociais, a educação foi concebida constitucionalmente como direito do cidadão e dever do Estado, direito esse considerado fundamental à cidadania. Frente a esse entendimento, aborda-se a seguir a concepção de cidadania que perpassa o conjunto normativo relacionado à educação brasileira e evidencia seus fundamentos bem como as diretrizes adotadas quanto ao preparo dos indivíduos para o exercício da cidadania.

73 Mais recentemente, o transporte foi acrescido como direito social à CF de 1988, por meio da Emenda Constitucional nº 90 de 16/09/2015.

## Concepção de cidadania na educação brasileira

O entendimento sobre a cidadania na educação brasileira tem como marco referencial legal a CF de 1988. O artigo primeiro dessa Lei define o Brasil como um Estado Democrático de Direito que tem na “cidadania”, conforme o inciso II, um de seus fundamentos. A compreensão de cidadania depreendida da CF brasileira vigente tem sinônimo de nacionalidade, está relacionada ao direito de solo – lugar em que a pessoa nasce – e ao direito de sangue – relativo à nacionalidade de seus ascendentes, isto é, dos pais. Ao pertencer a um determinado país ou Estado o cidadão se torna beneficiário de certos direitos e submete-se a certos deveres estabelecidos socialmente em seu processo histórico. No caso do Brasil, com base no que expressa a mencionada Lei, a cidadania se realiza, portanto, por meio do exercício de direitos e deveres. (BRASIL, 1988)

Como direitos e deveres, a CF de 1988 estabelece em geral, dentre outros: I) a vida, a liberdade, a igualdade, a segurança, a propriedade (Artigo 5º); II) a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados (Artigo 6º); III) a soberania popular, o sufrágio universal, o voto direto e secreto (Artigo 14).

Também foi instituída na CF de 1988 a educação brasileira como *valor público*, “direito de todos e dever do Estado e da família”. (BRASIL, 1988, Artigo 205) Para que esse valor público se realize em uma perspectiva cidadã as políticas públicas são elaboradas e operacionalizadas por meio das ações que concretizam a gestão no território nacional.

Em relação à educação, o sentido geral atribuído à cidadania está expresso no Artigo 205 da CF de 1988. Esse dispositivo determina que “a educação deve preparar os jovens para o exercício da cidadania”, ou seja, prepará-los para que conheçam seus direitos e deveres, exijam o respeito aos primeiros e cumpram com responsabilidade os segundos.

Na legislação específica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a relação entre educação e cidadania está presente no artigo 2º, que estabelece como princípios e fins da educação nacional “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996) É importante destacar que, na legislação referida, a preparação para a cidadania aparece acompanhada da qualificação para o trabalho. Essas finalidades podem ser observadas no artigo 22, referente à educação básica (Ensino Fundamental e Médio), cujo propósito é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o

exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996)

A formação comum em pauta — em busca da formação para cidadania, articulada ao trabalho — constitui-se o ponto de partida para a definição das políticas educacionais, a exemplo das políticas curriculares, de formação de professores, de planejamento, de práticas pedagógicas e de avaliação no âmbito da educação brasileira.

No que tange ao currículo, de modo geral, os componentes curriculares da educação básica devem ter como uma de suas diretrizes “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, Artigo 27, inciso I). Referente à cidadania, portanto, uma das tarefas da educação básica é difundir os valores vinculados aos direitos e deveres de cunho liberal formalmente definidos no marco legal forjado na lógica do denominado Estado de direito.

Na sequência do marco legal geral elaborado, os gestores da educação brasileira elaboraram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) contemplando a concepção de cidadania aventada. Nos PCN a cidadania é compreendida no “contexto do trabalho”, pois é este quem lhe proporciona o “sentido prático para sua realização” (BRASIL, 1999, p. 331). Novamente reaparecem os valores fundamentais já anunciados na LDB nº 9.394/1996 relacionados ao “interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática”, acrescidos dos valores que “fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca” (BRASIL, 1999, p. 331):

Depreende-se do exposto que os valores fundamentais defendidos pela legislação educacional são valores liberais, constitutivos, portanto, de uma concepção também liberal da cidadania, que se expressa no conjunto de conteúdos, experiências e práticas educativas realizadas no âmbito das escolas brasileiras. Essa concepção de cidadania liberal — relacionada ao cidadão consumidor —, em grande medida, permanece apenas no plano formal, pois encontra dificuldades de realização na vida cotidiana dos sujeitos sociais.

Diante disso, é imperativo ressaltar que uma educação cidadã, que extrapole a ideia do cidadão consumidor, é aquela que se fundamenta numa educação democrática substantiva pensada como disputa do poder, sem desconsiderar a articulação entre os aspectos econômicos, sociais e políticos. Trata-se de uma cidadania na perspectiva da filosofia da práxis na qual os aspectos econômico-corporativos serão subsumidos aos aspectos ético-políticos.

A educação cidadã, nesse sentido, conforme o pensamento gramsciano precisa ser democrática e promotora de formação das crianças e jovens das camadas populares “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2006, C 12, § 2, p. 49). Nesse sentido, o caráter intrinsecamente democrático de uma escola não está, portanto, no fato de qualificar profissionalmente os jovens das camadas populares, mas na sua capacidade de “transformar cada ‘cidadão’ em ‘governante’ [assegurando-lhe] o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade.” (GRAMSCI, 2006, C 12, § 2, p. 50)

Por inferência, podemos, portanto, dizer que a cidadania articulada à educação, para Gramsci, não se limita ao conhecimento e à defesa dos direitos e deveres constitucionais ou à aquisição de competências para o ingresso no mercado de trabalho. Essa dimensão da cidadania, que pode, entretanto, proporcionar avanços na qualidade de vida da classe trabalhadora, é normalmente praticada sem pôr em questão a ordem liberal burguesa, a divisão da sociedade em classes e a relação entre dominantes e dominados, dirigentes e dirigidos.

Ao opor-se à manutenção e naturalização de tal ordem, Gramsci defende, como finalidade central, a superação da sociedade de classes, ao defender que os dirigidos estejam preparados para assumir a posição de governantes, isto é, para deixar sua condição de subordinado cativo, o que só pode ocorrer completamente com a abolição do modo de produção capitalista. A educação, em geral, e a educação escolar, em particular, cumpre um papel decisivo na formação desse cidadão de outro tipo, na medida em que for capaz de formar o jovem das camadas populares para uma cidadania efetiva que vá além da ideia do cidadão consumidor e o transforme num cidadão que pensa, participa efetivamente, dirige e controla os que dirigem.

A ideia de cidadania que depreendemos de Gramsci recoloca a educação e a escola como um espaço de disputa em que a luta pela efetivação dos direitos sociais possa ser travada na perspectiva da transformação, e não da conservação ou aprofundamento das desigualdades sociais. Nesses termos, tudo indica que uma educação calcada na cidadania liberal, de defesa de direitos e deveres, não é suficiente para se assegurar nem mesmo os direitos básicos que a classe trabalhadora necessita.

Por essa razão, outra cidadania e outra formação cidadã é necessária, e, nesse sentido, Gramsci pode nos inspirar, visto que sua concepção de cidadania coloca-se como uma tensão necessária na atual fase do capitalismo, em que o neoliberalismo constitui uma visão de mundo hegemônica e os direitos sociais têm sido continuamente destruídos pelo avanço do mercado sobre a esfera pública.

Dessa maneira, como racionalidade dominante, o neoliberalismo tem implicado na ampliação do suporte estatal ao capital – via fundo público – e na perda sucessiva dos direitos de cidadania, perdas essas efetivadas por meio das contrarreformas adotadas pelos Estados nacionais, a exemplo do Brasil, para garantir os interesses do mercado, conforme discutiremos a seguir.

## **Implicações das contrarreformas neoliberais para a cidadania no Brasil**

Como já anunciado, o desmonte dos direitos de cidadania no Brasil teve início na década de 1990, que foi palco da reforma do Estado, capitaneada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), sob a coordenação de Bresser Pereira. O Plano da referida reforma foi aprovado em setembro de 1995, sob o argumento de que o Estado se desviara de suas funções e de que era necessário fortalecer sua ação reguladora, considerada rígida, lenta, ineficiente e sem memória administrativa. (BEHRING, 2003)

De acordo com o MARE, assim como a América Latina, o Brasil vivenciava uma dura crise fiscal nos anos de 1980, acirrada pela crise da dívida externa e pelas práticas de populismo econômico, o que exige imperiosas formas de disciplina fiscal; privatização dos bens e serviços públicos; e liberalização comercial. Assim, a reforma do Estado foi justificada por Bresser Pereira em razão da necessidade de recuperar a governabilidade – legitimidade – do Estado e a governança – capacidade financeira e administrativa de governar. O ministro em questão também argumentou que, no caso brasileiro, a crise estaria localizada na insolvência fiscal do Estado e na rigidez e ineficiência dos serviços públicos. A estratégia de transição da reforma foi, então, executada em três dimensões: 1) na mudança na legislação — reformas constitucionais; 2) na introdução de uma cultura gerencial; e 3) na adoção de práticas gerenciais. No âmbito da reforma, o Estado transfere para o mercado as empresas estatais lucrativas além de descentralizar serviços para o setor público não estatal como educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Esse processo é denominado de publicização e envolve, especialmente, as políticas sociais. (BEHRING, 2003) Em consequência disso, as conquistas da CF de 1988 vêm sendo derruídas, contrariando o previsto originalmente na Lei e comprometendo a garantia de direitos e a cidadania no Brasil. Com as contrarreformas realizadas no Brasil, pós 1990,

[...] a configuração dos padrões universalistas e redistributivos de proteção social foi fortemente tencionada: pelas estratégias de extração dos superlucros, em que se incluem as tendências de contração dos encargos sociais e previdenciários; pela supercapitalização, com a privatização explícita e induzida de setores de utilidade pública em que se incluem saúde, educação e previdência; e pelo desprezo burguês para com o pacto social dos anos de crescimento, configurando um ambiente ideológico individualista, consumista e hedonista ao extremo.

Tudo isso num contexto em que as forças de resistência se encontram fragmentadas, particularmente o movimento dos trabalhadores, em função do desemprego, da precarização e flexibilização das relações de trabalho e dos direitos. (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 155-156)

Nessa direção, os governos brasileiros têm agido eficazmente no sentido de implementar medidas que suprimem as garantias sociais e os direitos de cidadania. Entre outras estratégias supressoras de direitos adotadas pelo Estado brasileiro com base no aporte neoliberal, pode-se destacar a Lei 13.4567/2017, que visa o enfraquecimento dos sindicatos e extingue a exigência obrigatória do desconto da contribuição sindical dos trabalhadores, bem como o recolhimento compulsório das empresas para entidades laborais. Também podem ser acrescentadas as medidas que buscam criminalizar os movimentos sociais e as manifestações da sociedade civil, materializadas por meio da Lei 13.260/2016, que altera o disposto no inciso XLIII do art. 5º da CF de 1988 e disciplina o terrorismo e o conceito de organização terrorista.

Há claras evidências do aprofundamento do ataque neoliberal aos direitos de cidadania no Brasil, especialmente após o recente golpe midiático, jurídico e parlamentar operado contra a Presidenta Dilma Rousseff. O referido golpe teve por objetivo precípua “trocar os atuais mandatários por outros mais reacionários, os quais, não constrangidos por qualquer passado combativo e sindical, podem agora realizar o ajuste fiscal, tudo isso no grau, no ritmo e na intensidade exigidos pelo capitalismo brasileiro em crise.” (DEMIER, 2017, p. 91) Consolidado o golpe, em 2016, o governo de Michel Temer aprovou, logo em seguida, a Emenda Constitucional 095/2016, que congela investimentos na educação e na saúde pública por 20 anos. O subfinanciamento dessas políticas públicas visa, tacitamente, forçar a precarização desses serviços com o propósito de privatizá-los, em atendimento às exigências do mercado.

Mais recentemente, passou a compor o rol de medidas destruidoras dos direitos e da cidadania no Brasil a contrarreforma da previdência – iniciada pelo governo de Michel Temer e aprovada no governo de Jair Bolsonaro por meio da Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019 –, defendida e justificada a partir de três argumentos:

O envelhecimento populacional e a ideia de crise, forjando a imagem de inviabilidade da previdência pública sob o regime de repartição; as alegações de altos custos do trabalho, forçando as renúncias tributárias em favor das empresas, reduzindo a participação do capital no custeio da previdência pública e ampliando a participação dos trabalhadores; a falácia de que os investimentos na previdência pública provocam o aumento da dívida pública dos governos e desequilibram os orçamentos. (SILVA, 2016, *apud* SILVA, 2018, p. 135)

A reforma da previdência soma-se aos demais retrocessos acima elencados que consistem em grandes prejuízos aos trabalhadores. Além disso, é oportuno

destacar os constantes ataques do governo de Jair Bolsonaro contra a saúde e a educação públicas – imprescindíveis à população brasileira – e a ameaça contínua de privatizá-las, colocando-as na mira dos interesses do mercado e de diversos grupos econômicos.

No campo da educação, especialmente de nível superior, como medidas contrarreformistas destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996); o Decreto nº 2.306/1997, que alterou artigos referentes à diversificação das IFES; a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004); a Lei nº 11.079/2004, que regulamentou as Parcerias Público-Privadas; o Decreto Presidencial nº 5.205/2004, que regulamenta as Fundações de Apoio privadas nas IFES; o ProUni (Lei nº 11.096/2005); a Educação a Distância – EAD (Decreto Presidencial nº 5.622/2005), que institui a abertura do mercado educacional nacional para o capital estrangeiro); o “pacote de abril/2007” (Decreto nº 6.096/2007), intitulado Reuni; e, mais recentemente, em julho de 2010, a Lei nº 12.349/2010, a partir da conversão da Medida Provisória nº 495/2010, conhecida como “pacote da autonomia.” (LEITE, 2012). Acrescenta-se, ainda, em relação à educação, a reforma da estrutura organizacional da educação e do Ensino Médio (BRASIL, 2017) e a construção e implementação da BNCC (BRASIL, 2018). Esse processo tem levado à transformação do direito à educação em mercadoria negociada, visto que, até o final de 2014, entre os 15 ou 16 setores mais lucrativos no mercado de ações presentes na Bovespa estava o setor educacional. (SGUISSARDI, 2015) A esse respeito, Pereira e Silva apontam:

a) [a] criação de grandes conglomerados de grupos econômicos que detêm parcela significativa das instituições particulares de Ensino Superior, como o grupo empresarial transnacional Kroton/Anhanguera Educacional, um dos maiores acionistas da Bovespa; b) as parcerias com fundações e institutos – como a Fundação Lemann, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Todos Pela Educação – que, no geral, são vinculados e/ou sustentados por grupos empresariais que se apresentam como alternativa à suposta má gestão do Estado brasileiro, e passam a receber recursos públicos para administrar escolas e gerir sistemas de ensino. (PEREIRA; SILVA, 2019, p. 540)

Além das contrarreformas já levadas a cabo pelos governos brasileiros, é digna de nota, igualmente, a contrarreforma administrativa, ora em tramitação no Congresso Nacional, que, entre outras medidas anunciadas pelo atual governo, visam à completa subsunção do Estado aos interesses do mercado, em detrimento dos direitos de cidadania e dos interesses gerais da população brasileira.

## Considerações finais

A partir do exposto pelos autores que tratam da gênese da questão social, especialmente Netto (2001); Pereira (2001) e Yamamoto (2004), é possível afirmar que, para além do pauperismo, a questão social resulta do embate travado entre o capital e o trabalho no contexto da industrialização capitalista. Está, portanto, relacionada aos desdobramentos políticos por ela assumidos e à sua inserção na agenda de debates da burguesia, como forma de evitar o comprometimento dos pilares de sustentação do capitalismo.

Nesse sentido, a evolução histórica da luta dos trabalhadores em prol de condições dignas de sobrevivência e de trabalho – contrapondo-se à naturalização da miséria que, socialmente problematizada, passou a ser chamada de questão social –, resultou na conquista dos direitos sociais e da sua materialização por meio de políticas sociais públicas. Esses direitos, alcançados arduamente no século XX, se somaram aos direitos civis e políticos conquistados, respectivamente, nos séculos XVIII e XIX, compondo, assim, o tripé da cidadania liberal, como defende Marshall (1967).

Contudo, as conquistas da cidadania, especialmente do campo social e político, vêm desmoronando ao longo das últimas quatro décadas em prol das exigências do projeto neoliberal implementado a partir dos anos de 1980 para responder à crise de acumulação vivenciada pelo capital no final da década anterior.

Tal projeto, efetivado por meio das medidas neoliberalizantes adotadas pelos Estados nacionais, têm implicado em sucessivas perdas de direitos para os trabalhadores do mundo inteiro. Tais perdas têm se dado, também, por meio do esvaziamento dos processos democráticos, da criminalização dos movimentos sociais; do enfraquecimento da classe trabalhadora e do encolhimento da luta coletiva voltada para a redução das desigualdades socioeconômicas e para a garantia de direitos.

Em se tratando do caso brasileiro — cuja formação social sustentou-se historicamente no trabalho escravo e numa cultura política autoritária, efetivada por meio da ação do Estado patrimonial e clientelista — os direitos sociais e a cidadania constituíram-se de maneira contraditória e bastante frágil. Em razão disso, o embate travado entre o capital e o trabalho no âmbito da sociedade brasileira tem sido imensamente desfavorável aos trabalhadores, a despeito da sua luta contínua no sentido de barrar esses retrocessos, que se ampliam cada vez mais.

Portanto, as contrarreformas adotadas no Brasil têm sido responsáveis pela regressão dos direitos sociais de cidadania e pelo recrudescimento da questão social, expressa, entre outros aspectos: a) pelo aumento da concentração da renda, do desemprego, da pobreza, da falta de moradia e da violência que extermina,

sobretudo, a juventude negra e periférica; b) pela privatização do patrimônio público e pela transformação dos direitos sociais em mercadoria, a exemplo da educação e da saúde; c) pela subtração do fundo público em prol dos interesses do mercado, especialmente do capital financeiro; d) pelo retorno da caridade e da filantropia, financiada pelo Estado, para fazer frente à pobreza e a miséria, em constante crescimento; e) pela criminalização dos movimentos sociais e trabalhistas; f) e pelo ecocídio da biodiversidade e pelo massacre deliberado de ativistas de direitos humanos e de lideranças indígenas na tentativa de expulsá-las de seus territórios para beneficiar grandes empreendimentos capitalistas.

Essa realidade, contraditória e sombria, impõe imensos desafios aos trabalhadores brasileiros que necessitam repensar sua ação política no sentido da intensificação da luta coletiva e em defesa de uma educação emancipadora que extrapole a noção de cidadania, com foco somente nos direitos e deveres liberais, e abranja a cidadania democrática na qual a classe trabalhadora possa, além de ser dirigida, também dirigir os seus destinos (GRAMSCI. 2006).

Nesse sentido, a ação política da classe trabalhadora, como diz Boron (2009), requer, inevitavelmente, o conhecimento crítico sobre a estrutura e dinâmica da sociedade capitalista, bem como a articulação e intensificação da luta social, numa perspectiva ampla, tendo como horizonte a garantia da igualdade política e socioeconômica como condição para a construção de uma nova sociabilidade.

## Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm>>. Acesso: 20 ago., 2018.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>> Acesso: 20 ago., 2018

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016**. Regulamenta o disposto no inciso XLIII do art. 5º da Constituição Federal, disciplinando o terrorismo, tratando de disposições investigatórias e processuais e reformulando o conceito de organização terrorista. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13260.htm)>. Acesso: 20 ago., 2018.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contra Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. Ed. São Paulo, Cortez 2003.

- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BORON, A. Hegemonía e imperialismo en el sistema internacional. In: BORGIANNI, Elizabete e MONTAÑO, Carlos. **Coyuntura actual, latinoamericana y mundial: tendencias y movimientos**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 136-163.
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15. Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2012.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. 7. Ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2008.
- COUTINHO, C. N. "Notas sobre cidadania e modernidade". In: **Revista Praia Vermelha** nº 1. Rio de Janeiro. UFRJ, 1997.
- DEMIER, F. **Depois do Golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.
- GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 2, p. 13-53.
- HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O novo imperialismo**. Edições Loyola, SP, 2005.
- IAMAMOTO, M. A questão social no capitalismo. In: **Temporalis** 3. Ano II. Rio de Janeiro: ABEPSS, jan – jun de 2001. Temporalis, Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2hyTMUa2fbqTy1UZ01TRkNBUDQ/view?usp=sharing>. Acesso em 04 de agosto de 2018.
- IANNI, O. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense. 1996.
- \_\_\_\_\_. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1981.
- LEITE, J. L. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos? In: **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez. 2012
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARX, K. A Lei Geral da Acumulação, In: **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da "questão social", In: **Temporalis** 3. Ano II. Rio de Janeiro: ABEPSS, jan - jun 2001. P. 41-50.
- NOGUEIRA, M. A. **Da política do possível às possibilidades da política: notas sobre a transição democrática no Brasil**. Departamento de Antropologia, Política e Filosofia. Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação – Unesp / Araraquara – SP, 1986.
- PEREIRA, P.A.P. Perspectivas teóricas sobre a questão social no Serviço Social. In: **Temporalis** 7. Ano IV. Porto Alegre: ABEPSS, Jan-jun 2004, p. 112-122.
- PEREIRA, R. da S.; SILVA, M. A. da. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.523-544, abr./jun. 2018.
- SANFELICE, J. L. **Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64**. São Paulo: Cortez /Autores Associados, 1986.

SILVA, M. L. da S. Contrarreforma da Previdência Social sob o comando do capital financeiro. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 131, p. 130-154, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.134>

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 867-889, out.- dez., 2015

THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

# EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO HUMANO: UMA ABORDAGEM FREIRIANA

*José Carlos da Silveira Freire<sup>74</sup>*

*Neila Barbosa Osório<sup>75</sup>*

*Ana Letícia Covre Odorizzi Markezan<sup>76</sup>*

## Introdução

O artigo problematiza a relação Educação e Envelhecimento Humano a partir do pensamento de Paulo Freire. Trata-se de uma reflexão teórico-conceitual sobre a exigência ético-política de se pensar a Educação do Idoso na perspectiva da autonomia e da formação do sujeito crítico. Em geral, o envelhecimento na(da) pessoa idosa é visto como um problema social que requer elevados investimentos em políticas governamentais de assistência e previdência social. Ou seja, o idoso é representado ora como vítima ora como empecilho de um sistema social que não reconhece sua dignidade como sujeito de direito. Nesse trabalho concebemos o Idoso como ser social, de cultura que tem dignidade e que por isso precisa de cuidados e de educação.

A despeito de que haja uma evolução no entendimento do idoso como pessoa, cidadão e sujeito de direitos, ainda predominam preconceitos e violações do seu direito de envelhecer com dignidade. Prova disso é o lugar marginal que o Idoso vem ocupando nos discursos de autoridades do governo federal e de setores da sociedade no contexto da crise sanitária provocada pelo novo Coronavírus – Covid-19. É neste contexto ambíguo e contraditório de ataque à dignidade humana que se deve lutar pelo reconhecimento formal dos direitos da pessoa humana inscritos nos ordenamentos jurídicos do Estado de Direito e Democrático. Na conjuntura atual de retomada do neoliberalismo, de retida e de violação dos direitos fundamentais da pessoa Idosa entendemos que é preciso defender a vida, garantir as condições de produção e reprodução de todas as pessoas. Afinal o direito à vida é o mais fundamental de todos os direitos constitucionais (CF/1988, Art. 5.º).

O envelhecimento humano, enquanto objeto de estudo, tem despertado a atenção de profissionais de diferentes áreas do conhecimento. O interesse por

---

74 Professor Doutor da UFT/Campus de Palmas. Docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFT. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Desigualdade Social - GEPEDES/NEPED. E-mail: cfreire@uft.edu.br

75 Professora Pós-Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT na Linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas. Autora do Programa Universidade da Maturidade na UFT. E-mail: neilaosorio@uft.edu.br

76 Mestre em Educação. Psicóloga e Docente do Centro Universitário de Palmas - Ceulp/Ulbra.

essa temática tem sido atribuído à importância da posição do idoso na sociedade, notadamente em relação a sua condição de consumidor ou de objeto nas/das políticas de assistência e previdência pública. O fenômeno do aumento de idosos na pirâmide etária, em países como o Brasil, tem sido o argumento recorrente na produção teórica da área. Trata-se de um objeto em construção que requer uma abordagem multifacetada que evite reducionismos em seu entendimento.

Ser idoso ou ficar velho não é uma questão cronológica ou apenas semântica. Na verdade não se fica idoso aos 60 anos. Trata-se de uma condição e possibilidade humana que se ancora numa dupla dimensão: natural e sociocultural. Natural porque, como os demais seres vivos, implica considerar que o Idoso é um ser de carências e necessidades, cuja satisfação requer uma relação com a natureza, com seu corpo inorgânico<sup>77</sup>, a fim de se produzir como Ser objetivo. Ou seja, o Idoso assim como qualquer outro indivíduo não sobrevive se não retirar da natureza seus meios e condições de existência material. Logo, “enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que *sofre*, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os *objetos* de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele.” (MARX, 2004, p. 127).

Isto quer dizer que sua condição originária é a de ser um ente natural que deve satisfazer suas necessidades imediatas. Entretanto, para prover as necessidades de autopreservação como comer, habitar, vestir-se precisa retirar da natureza seu sustento. Ao agir de maneira livre e consciente opera uma transformação da natureza conforme fins que traça no processo de produção de sua vida. Tal processo se realiza mediante a associação livre de indivíduos que buscam coletivamente garantir sua existência como seres humanos. Esse é o caráter sociocultural de sua gênese como ser histórico e social.

O preconceito contra o Idoso, principalmente aquele de condição social vulnerável e pobre é revelador do caráter excludente da sociedade e do Estado capitalista. A primazia dos interesses econômicos, a busca do lucro a todo custo, em detrimento do direito à vida, constitui o imperativo da sociedade capitalista. A despeito de considerar formalmente o Idoso como sujeito de direitos o Estado e suas políticas públicas negam sua efetivação como pessoa e cidadão. A revisão da literatura da área, bem como, dos documentos oficiais evidencia que o envelhecimento precisa ser compreendido e assimilado como um direito e uma fase do desenvolvimento humano que requer investimento em educação, saúde e assistência social.

77 Em Marx (2004), corpo inorgânico é a natureza exterior ao corpo humano, que se apresenta como condição de sua existência física e espiritual. A natureza inorgânica, constituída pelas plantas, pelos animais, minerais, pelo ar, pela luz, etc. formam, teoricamente, uma parte da consciência humana e, praticamente, os elementos da vida e da atividade humana. Como parte da natureza, a universalidade do homem reside no fato de que este faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico, tanto como um meio de vida imediato quanto um objeto/matéria de sua atividade vital (p. 84).

Assim como noutras etapas do desenvolvimento humano a pessoa idosa necessita continuar aprendendo, o que supõe a socialização de práticas educativas que possibilite a emergência de suas potencialidades, reconheça seus limites e valorize seus saberes. Sabemos que a educação não se resume aos processos de socialização formal que acontece no ambiente escolar. Da infância a velhice “ninguém escapa da educação...de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar.” (BRANDÃO, 2007, p. 07). Ou seja, nascer é estar submetido à obrigação de aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Tudo em nós é aprendido nos contextos de socialização e de convivência humana. Neste sentido afirma Brandão (2007) que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (p. 07). É nesta perspectiva, de prática sociocultural, que pensamos a educação do Idoso, como prática de cuidado com a vida e de socialização das práticas culturais que promovem sua autonomia como ser social.

## Sobre a concepção de Educação em Paulo Freire

Historicamente o conceito de educação refere-se ao aprendizado da cultura para a inserção na vida social. A socialização dos hábitos e costumes acontecia na forma de *impregnação cultural*<sup>78</sup>. No âmbito das civilizações do mundo grego e romano, a educação confundia-se com a cultura no sentido de “processos de desenvolvimento humano”, intelectual ou espiritual. Ou seja, a educação como prática cultural é anterior à ideia de escola como projeto explícito de escolarização.

A cultura letrada, inaugurada na modernidade<sup>79</sup>, apresenta-se como exigência do processo de socialização e participação para a vida social e produtiva. Quando se pensa em educação postula-se pela socialização dos indivíduos, das novas gerações como “ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social” (DURKHEIM, 2011, p. 53-54). É neste sentido que se concebe a educação como prática social, como processo formal de socialização do indivíduo aos valores e costumes vigentes numa cultura. Segundo Abbagnano (2000)

---

78 Trata-se de uma forma de socialização que se faz pelo conjunto das interações que se produzem no ambiente da criança, sem que o adulto tenha consciência da ação educativa que ele está a exercer. (Novóia, 1991, p. 110).

79 Conjunto de transformações sócio-históricas, principalmente de ordem cultural, que caracterizou a sociedade moderna como uma época própria, cujo início se deu com o Renascimento (século XVI) e apogeu com o Iluminismo do século XVIII. A questão do estatuto e da legitimidade da idade moderna é motivo de polêmicas e controvérsias. Do nosso ponto de vista, assumimos que a singularidade do projeto da modernidade define-se em torno do princípio da subjetividade, do horizonte, a partir de onde tudo é pensável. Portanto, o que legitima a modernidade é a emergência de uma racionalidade autoassertiva, ou seja, a racionalidade não é mais determinada exteriormente, pelos cosmos ou por entidade divina, mas pela atividade autônoma de reflexão do sujeito pensante (SOUZA, 2005, p. 118).

uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração em geração. Chama-se Educação aos processos sociais que visam garantir essa transmissão cultural (p. 305 e 305).

Segundo Saviani (1999) a educação escolar moderna é tributária de um novo tipo de sociedade, a sociedade burguesa-capitalista, fundada no contrato social assumido livremente entre os indivíduos. O desafio que se punha era o de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa. Para tanto era necessário edificar um modelo de educação com uma estrutura pedagógica capaz de vencer a barreira da ignorância e converter os súditos em cidadãos. Para a burguesa nascente a educação escolar teria como papel “difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente” Nesta perspectiva o professor seria o autor dessa obra educativa. Cabe a “escola transmitir o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (p. 17-18).

Entretanto esse modelo de educação centrado no acervo cultural que deve ser transumido pelo professor, revelou-se inadequado. A promessa de distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis não se efetivou, pois, esse tipo de escola tratava igualmente os desiguais. Ou seja, não reconhecia as condições socioculturais desiguais de acesso ao saber. Na prática havia diferenças de aquisição e domínio do conhecimento e do desempenho cognitivo. A desconsideração do saber dos alunos das camadas populares, bem como de suas formas de aprender e viver o mundo reforçaram a discriminação e sua exclusão da escola centrada na cultura erudita, no intelecto e nos conteúdos cognitivos foi amplamente denunciada e tematizada por Paulo Freire<sup>80</sup> em seus escritos, no conjunto de sua obra.

A concepção de educação em Paulo Freire é tributária de sua inscrição sociocultural no movimento de Educação Popular<sup>81</sup>, ocorrido entre 1960 e 1964. Trata-se de uma acepção em processo de elaboração e submetido à crítica, especialmente,

---

80 Paulo Reglus Neves Freire, conhecido por Paulo Freire, foi declarado, pela Lei nº 12.612/2012 como o “Patrono da Educação Brasileira.” Nascido em Recife – PE, em 19/09/1921. Paulo Freire notabilizou-se como teórico da educação popular a partir das experiências e reflexões sobre alfabetização de adultos. Mediante aplicação de seu “Método de Alfabetização” conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963. Com o apoio do Presidente Joao Goulart decidiu-se aplicar o método em todo o território nacional. Entretanto e devido o Golpe Militar de 1964 o plano foi abandonado e Paulo Freire foi preso durante 70 dias e depois exilado no Chile entre 1964 e 1969 (Paulo Freire, 1979, *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*).

81 Conjunto de ideias e propostas alternativas de educação que parte da cultura e se realiza por meio da cultura a fim de promover a educação do povo. Para Freire, a expressão educação popular designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnoseológica, política, ética e estética (FREIRE, 1997). Trata-se de uma educação orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência das práxis e o protagonismo dos sujeitos (FREIRE, 1995). (Strek, 2010, pág. 246 a 248).

à autocrítica<sup>82</sup> do próprio educador ao longo de sua história. Freire afirma que o esclarecimento do conceito de educação depende do conceito de Homem. Em sua definição "(...) o homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura." (1959, p. 8). Nessa perspectiva o homem define-se como um sujeito-no-mundo, "com o mundo", inserido numa objetividade, que nesse caso é o mundo enquanto realidade sociocultural. Logo sua vocação ontológica é a de ser sujeito, ser autônomo, capaz de inserção consciente e ativa na construção de um mundo adequado as finalidades que estabelece para si.

Entretanto o Homem se sabe incompleto, condicionado. Primeiro pela sua condição de ser natural que lhe impõe a necessidade de buscar fora de si os elementos matérias de sua subsistência físico-biológica (alimentar-se, vestir-se, habitar-se etc.). Segundo e, por decorrência desse, como ser sócio-histórico precisa construir práticas relacionais, que estabelecem relações sociais e de produção da vida, uma vez que o indivíduo existe como Ser Humano senão na convivência em grupos familiares e/ou de caráter sociopolítico. É nesse âmbito de sociabilidade que os indivíduos conquistam direitos e deveres que condicionam seu pensar e agir. Os direitos sociais e individuais assegurados nos ordenamentos jurídicos regulam a existência social e individual das pessoas.

Entretanto, na época moderna, o fundante das relações entre pessoas e(ou) grupos é a riqueza<sup>83</sup> que emerge da propriedade privada<sup>84</sup>. Segundo Wittmann (2000) no mundo moderno, "a riqueza potencializa a força, permite comprá-la e pô-la a seu serviço. Enquanto que a força somente pode ameaçar e castigar, a riqueza pode também premiar" (p. 90) isto quer dizer que a determinante das relações sociais fundada na riqueza é a vantagem. Ela, mais do que a força, continua definindo as relações, em muitos casos.

---

82 Segundo Scocuglia (1999) uma das principais virtudes de Paulo Freire é submeter-se, em debates e reuniões, a críticas, encarando-as seriamente, a ponto de modificar conceitos a partir delas. Com isso, a **autocrítica** permanente faz parte de seu itinerário intelectual, implicando uma certa seqüência de seus escritos, o que permite rever e alterar categorias e relações (p. 22).

83 Para Marx (1988): a riqueza aparece para o capital como "imensa coleção de mercadorias" que tem como forma elementar a mercadoria individual, cuja definição é a de ser "um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie" (Marx, 1988. pág. 45). Entretanto, é somente sob o capitalismo que a mercadoria possui duas formas: valor de uso e valor de troca. Na forma de valor de uso ela corresponde ao seu estado natural, ou seja, em sua dimensão corpórea, física, material, e constituem o conteúdo material da riqueza social, enquanto valor de uso adquire sua feição de valor de troca, ou seja, se converte numa relação de valor que possibilita a troca de mercadorias com distintos valores de uso. Isso é possível porque o valor de uso constitui, ao mesmo tempo, suporte material do valor de troca. A riqueza, ou seja a mercadoria é assim uma relação quantitativa no qual valores de uso de diferentes espécies se trocam de forma proporcional (MARX, 1998, p. 46).

84 Entendemos como Marx (2008) que trabalho e propriedade privada constitui expressões equivalentes: a primeira refere-se à atividade, a segunda a realização do produto da atividade. A divisão do trabalho "encerra, portanto a propriedade, cuja primeira forma, o seu germe, reside na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem" (p.27-28).

Entretanto, na contemporaneidade vem se instituindo uma nova base material, que é o conhecimento. Sobre o potencial e caráter qualitativo dessa nova base material, nas relações sociais, assevera Wittmann (2000):

O conhecimento é uma base radicalmente superior para fundar as relações. Ele não é soma zero. O conhecimento não se (des)gasta quando usado. Enquanto a força e a riqueza se esvaem no seu uso, o conhecimento cresce e aumenta, quando usado; multiplica-se quando dividido. Além disto, o conhecimento não é privatizável. Os mecanismos que procuram privatizá-lo apenas retardam sua socialização. O conhecimento pode humanizar e emancipar.

A despeito das situações adversas que negam nosso direito de pensar e agir Paulo Freire acredita na educação como prática da liberdade, isto é, como ato de conhecimento, como possibilidade de apreensão crítica da realidade. Portanto é um ato de um sujeito que ao criar o mundo recria a si mesmo como sujeito sócio-histórico. Por outro lado, a ciência e seus produtos na sociedade capitalista encontram-se submetidos aos interesses do capital, usando a educação como instância de controle da consciência e como mero fator de (re)produção do capital e sua ideologia. A subsunção da educação ao capital produz uma formação cultural de um sujeito alienado e heterônomo<sup>85</sup>, cuja causa se encontra na opressão de classe exercida pela burguesa sobre os trabalhadores.

Freire entende que não há educação fora das sociedades humanas assim como não há homem no vazio. Esse é sempre um projeto sociocultural de que a educação ajuda a realizar. Brandão (2007) expressa esse entendimento de Freire afirmando que ela é na verdade “uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade”. Ou seja, a educação ajuda a pensar e criar tipos de homens requeridos pela cultura e a sociedade. Processo esse que se dá pela socialização do saber que os constitui e legitima. Por isso ela não é uma prática neutra, uma vez que “participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades”, inscritos nas trocas de símbolos, bens e poderes que produzem tipos de sociedades (p. 10-11).

A ideia de educação como processo de formação da consciência é cara na Pedagogia Freirena<sup>86</sup>. O significado comum do termo consciência<sup>87</sup> remete a ideia

85 Aquele que se submete às vontades de uma outra pessoa. Termo derivado de Heteronomia que significa a condição de um indivíduo ou grupo social que se encontra em situação de opressão, de alienação, de domesticação, aquele que é “ser para outro” (FREIRE, 1983, p. 38).

86 O significado de pedagogia é mais bem compreendido no contexto do conceito de práxis, no qual Freire tensiona dialeticamente a ação e a reflexão. A pedagogia se situa no âmbito dessa tensão, em que a prática e a teoria estão em permanente diálogo. Nesse sentido, pedagogia refere-se a práticas educativas concretas realizadas por educadores e educadoras, profissionais ou não. Vem a ser o próprio ato de conhecer, no qual o educador e a educadora têm um papel testemunhal no sentido refazer diante dos educandos e com eles o seu próprio processo de aprender e conhecer (STREK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 538).

87 Consciência é um termo técnico e especializado muito utilizado na Filosofia e na Psicologia. Na filosofia moderna

“de estar ciente dos próprios estados, percepções, ideias e sentimentos. Ou seja, a possibilidade de dá atenção a seus modos de ser e a suas ações”. Nessa definição duas noções são complementares: a noção de moral, relacionada a capacidade de autorregular-se e, teórica, como instrumento de conhecimento da realidade (ABBAGNANO, 2000, p. 185).

Como dito, anteriormente, o homem é um ser de relações e não só de contatos. Como ser natural e humano é um ser objetivo, inserido no mundo, que precisa produzir sua existência. Entretanto suas necessidades não são apenas de ordem biológica (comida, abrigo, procriação, etc.) mas, também, de ordem social. Sua ação no mundo não é só objetiva, mas também subjetiva. Ou seja, ele estar no mundo e com o mundo. Sua atividade se distingue dos animais em geral pelo modo como atua no mundo, isto é, sua atividade é livre e consciente e orienta-se por uma finalidade. Sua consciência opera transformações no real como exigência deste, mas sempre a partir da produção de fins<sup>88</sup> e de conhecimentos<sup>89</sup> que se elaboram antes, durante e depois do processo de trabalho. Ou seja, sem a intervenção da consciência não há trabalho humano, pois, essa prefiguração ideal do resultado de uma atividade prática, real é o que distingue a atividade do homem de qualquer outra atividade animal. O homem age conhecendo, do mesmo modo que se conhece agindo.

A despeito de que a consciência seja um atributo humano, condição de efetivação da existência humana, nossos atos nem sempre expressam uma adequada relação entre fins e resultados. Em geral nossa consciência da realidade é imediata, direta, aparente. O mundo é percebido de forma ingênua, como um todo harmônico, onde os indivíduos devem cumprir sua função no seio de sua cultura e sociedade. Ou seja, esse não se apresenta como algo complexo e problemático que necessita ser conhecido, logo não requer sofisticado trabalho de elaboração teórica. O mundo é como é, seus fins socioculturais já estão definidos. Cabe-nos apenas adaptá-los e cumprir nossa função definida pelo sistema. Paulo Freire se contrapõe a essa forma de consciência que apenas reproduz o mundo como ele é. A consciência precisa se libertar de sua relação imediata com a realidade. Para tanto cabe à educação promover uma conscientização, ou seja, promover situações e práticas de superação da consciência enquanto mero reflexo da realidade, ou seja, a conscientização consiste

---

e contemporânea designa “uma relação da alma consigo mesma, de uma relação intrínseca ao homem, “interior” ou “espiritual”, pela qual ele pode *conhecer-se* de modo imediato e privilegiado e por isso *julgar-se* de forma segura e infalível. Trata-se, portanto, de uma noção em que o aspecto *moral* - a possibilidade de autojulgar-se - tem conexões estreitas com o aspecto *teórico*, a possibilidade de conhecer-se de modo direto e infalível (ABBAGNANO, 2000, p. 185).

88 Para Vasquez (1977) A proposição de fins constitui uma atividade teleológica, atividade da consciência que traz implícita uma exigência de realização, pois tende a fazer do fim uma exigência de realização (p. 223)

89 Trata-se da atividade cognoscitiva, ou seja, da atividade da consciência que produz teorias, conceitos e hipóteses como exigência de efetivação de fins ou propósitos estabelecidos pela atividade teleológica e da prática social do trabalho (idem).

no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Como dirá Freire (1979):

a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica". A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se "desvela" a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo (p. 11)

Nessa perspectiva a relação entre *conscientização e mundo* é dialética. Ela não pode existir fora das "práxis"<sup>90</sup>. A conscientização não pode existir sem o ato ação-reflexão. Trata-se de uma atitude crítica dos homens e mulheres perante o mundo. Para tanto é necessário ter uma utopia<sup>91</sup>, ou melhor assumir uma posição utópica frente à realidade. Por tanto não há conscientização ou consciência crítica sem utopia, pois esta é referência, o motor que sustenta a possibilidade de mudança social.

A concepção de Educação como formação da consciência crítica, em Paulo Freire, visa a construção da autonomia<sup>92</sup> individual e coletiva. Trata-se de um conceito que na acepção liberal moderna, guarda estreita relação com a ideia de liberdade. Nesta perspectiva configura-se uma concepção geral de autonomia como liberdade do indivíduo ou de uma instituição, ou seja, ausência de coerção externa e independência frente a algo que limita ou constrange a liberdade individual ou institucional. Certamente não é nesse sentido como livre-arbítrio que Paulo Freire define autonomia como liberdade. Na verdade, ele postula a autonomia como experiência da liberdade. Liberdade não apenas subjetiva no sentido de liberdade de consciência e crença, pensar e agir criticamente no mundo, mas, também, como liberdade política ou de participação na gestão da coisa pública, que garante o direito de fazer a crítica da opressão e dominação social.

90 Trata-se de um conceito básico que perpassa toda a obra de Paulo Freire. É indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação na sua globalidade. Está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão, autonomia, educação libertadora, docência (...). Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade (ROSSATO, 2010, p. 574 In: STREK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

91 Na obra **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**, é explícita sua compreensão de que "o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante" (p. 27). A utopia freiriana está relacionada à concretização dos sonhos possíveis (ver verbete) e decorre de sua compreensão da história como possibilidade, ou seja, a compreensão acerca de que a realidade não "é", mas "está sendo" e que, portanto, pode vir a ser transformada (FREITAS, 2010, p. 720).

92 A palavra autonomia provém do grego autós, que significa "por si mesmo," e de *nómos*, que significa "lei, regra, modelo", mas também de *nomós*, que significa uma "região delimitada, denotando a ideia de distrito, comarca, território". No âmbito da democracia grega, refere-se às formas de governo autárquicas, isto é, à capacidade das cidades-estados realizarem suas próprias leis (CURY, 1989).

Em suma, Freire postula a autonomia como práxis sócio-histórica que visa à emancipação humana. Nesse sentido autonomia é a condição e possibilidade do homem, como ser livre e consciente produzir sua existência como ser social. A essência e efetividade humanas constroem-se nas práxis produtivas dos homens, e não elaborações morais desligadas das determinações sócio-históricas que constituem a humanidade do homem (FREIRE, 2013, p. 62).

Considerando as concepções de educação de Freire reveladas nesse texto indagamos sobre as condições do envelhecimento Humano na atual conjuntura sócio-histórica. Como dissemos na introdução desse trabalho no intuito é o de problematizar a relação Educação e Envelhecimento Humano a partir do pensamento de Paulo Freire. Cotejamos seu pensamento em sua elaboração sobre o conceito de Educação como prática de liberdade, como conscientização na perspectiva da autonomia. Daí, questionamos: em que medida os princípios fundamentais da Pedagogia Freireana podem ser utilizados para se pensar o desenvolvimento e a educação de idosos numa perspectiva de envelhecimento autônomo? Vamos refletir sobre essas questões.

### **Envelhecimento autônomo: considerações sobre desenvolvimento e educação do Idoso na atualidade.**

Dissemos anteriormente que ser idoso não é uma questão cronológica. De nossa elaboração genérica sobre o conceito de Homem depreendemos que envelhecer é uma condição natural e sociocultural dos indivíduos no processo de produção de sua vida e existência. Logo o envelhecimento precisa ser compreendido e assimilado como um processo e um direito humano dentro do contínuo que é a vida: ser infante, ser adolescente-juvenil, ser adulto e ser idoso. A vida requer que seja aprendida como um todo que necessita de cuidados e de educação específico, conforme cada fase vivida.

Segundo dados da Unesco em termos globais o número de pessoas Idosas – com 60 ou mais anos de idade – está projetado para aumentar 1,4 bilhão em 2030 e 2,1 bilhões em 2050. Isto significa crescimento exponencial em todas as regiões do mundo, exceto a África, ou seja, teremos no mundo quase um quarto ou mais de pessoas com 60 anos de idade ou mais. No Brasil a projeção indica que teremos 32 milhões de pessoas acima de 60 anos até 2025. Atualmente temos 8,6% da população brasileira constituída por idosos. A população com 60 anos ou mais está crescendo a uma taxa de cerca de 3% por ano. Globalmente, a população com 60 anos ou mais está crescendo mais rápido que todos os grupos etários mais jovens (OSÓRIO, 2000).

Os termos velhice, idoso, terceira idade e outros recortes etários servem para delimitar períodos das fases da vida e conferir identidades aos seus referentes. Na verdade, esses atributos não são naturais, sendo antes produzidos socialmente

para discriminar períodos históricos. Rozendo & Justo (2011) realizam uma análise a diferenciação da terceira idade no processo de envelhecimento. Para tanto, apoiam-se na obra de Debert (1999) 'A Reinvenção da Velhice'. Nesta obra a antropóloga fornece uma análise do processo que vem presidindo a construção social da velhice no Brasil. Atualmente, a questão do Idoso faz presente no debate sobre políticas públicas. A gerontologia, 'ciência da velhice', já tem elementos teóricos para ajudar a pensar as ações de cuidados e de educação. Esse é o intento desse trabalho. Segundo Debert (2009) "as nomenclaturas servem para delimitar as diferenças entre dois públicos bastante distintos. Enquanto o termo velhice serviria para designar um período da vida de retraimento frente à pobreza, à dependência e à passividade, o termo terceira idade serviria para assinalar os idosos ativos, inclusive sexualmente, aptos a desafios e às novas experiências, com poder aquisitivo suficiente para preterirem os estigmas e os sinais estéticos do envelhecimento.

Segundo Osório (2000, p.25) "o problema não é envelhecer, pois faz parte do ciclo ou desenvolvimento humano, e sim a 'condição anciã', isto é, a situação na qual a sociedade e o Estado tratam do velho em relação aos seus limites e possibilidades".

Nesse contexto, a educação para o Idoso surge como uma possibilidade de autoeducação, voltada para um envelhecimento com autonomia, valorizando o Idoso como ser que produziu e produz saberes e conhecimentos que podem e devem ser socializados. Nesta perspectiva, os princípios da Pedagogia Freireana como diálogo, conscientização, participação, formação contínua devem orientar os programas e projetos que tem como horizonte a autonomia dos sujeitos Idosos.

Nesse sentido a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire contribui para se pensar estratégias de cuidado (corpo) e de educação (moral e intelectual) dos Idoso como condição para potencializar a criatividade e seu reconhecimento como sujeitos de aprendizagem em busca do envelhecimento ativo e consciente. Para isso, devem-se propiciar situações socioeducativas de valorização da pessoa do Idoso e de seus talentos, com suas vivências, experiências e saberes.

Na educação para autonomia é preciso que o Idoso compreenda que é um ser social e cultural, que é fundamental ver e estar com pessoas, compartilhar as vicissitudes e prazeres da vida. Ou seja, é imprescindível expandir e viver as relações sociais. (OSÓRIO, 2000).

O Idoso ou Velho que procura conviver, relacionar-se com outros, deixa sempre acessa a chama da vitalidade, da alegria, da expressão de opinião, da descoberta do novo, das relações sociais. Para um envelhecimento com mais qualidade, e que seja uma fase interessante que sirva de exemplo para os mais jovens, é preciso se manter ativo para construir uma nova e boa visão sobre o envelhecimento. (CÔRTE; BRANDÃO, 2011).

Beauvoir (1990) destaca que “a velhice não é um fato estático; é o resultado e o prolongamento de um processo. Mudar é a lei da vida”. Acredita-se que educação para autonomia que a Gerontologia deve promover aplica-se ao desenvolvimento físico e moral do Idoso, assim como fortalece o potencial criativo na velhice. Além disso, proporciona maneiras novas de se relacionar, criar e cultivar amizades, descobrir novos *hobbies*, como música, dança, informática, atividades comunitárias, pintura, enfim.

Segundo Marquezan (2016) a dimensão da criatividade deve ser estimulada na educação para o envelhecimento ativo e consciente. Considerando a capacidade de aprender ao longo da vida o Idoso precisa desenvolver seu potencial criativo. Cabe à educação pensar e desenvolver atividades práticas que demandam essa potencialidade.

Sem esgotar as inúmeras possibilidades de se pensar a relação educação e envelhecimento em Paulo Freire, na perspectiva da autonomia, recomendamos que sejam realizados estudos e pesquisas visando explorar o potencial teórico e metodológico do pensamento e da Pedagogia Freirena, principalmente no que diz respeito aos procedimentos metodológicos para execução de projetos de reconhecimento do envelhecimento como experiência humana referenciada socialmente na emancipação dos sujeitos.

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BEAUVOIR, Simone. **A Velhice**. O mais importante ensaio contemporâneo sobre as condições de vida das pessoas antigas. Tradução de Maria Helena Franco Monteiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)/Acesso em 04/05/2020.
- CÔRTE, Beltrina; BRANDÃO, Vera. Precisamos de coragem para viver! Editorial. **Revista Longeviver**, v. 0, n. 6, 2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão da autonomia universitária. **Educação em revista**. Belo Horizonte-MG: Faculdade de Educação, 1989
- DEBERT, Guita Grin. A Antropologia e o estudo dos grupos e das categorias de idade. In: BARROS, M. (Org.) **Velhice ou terceira idade?** Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política: 69-85. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 2009.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, José Carlos da Silveira. **Autonomia da práxis docente na universidade: condições e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- MARX, Karl. A Mercadoria. In: **O Capital**. 3.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988, V.I (p. 45-78).
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004
- MARQUEZAN, Ana Letícia C. O. **Avaliação do potencial criativo em acadêmicos da Universidade da Maturidade Polo de Palmas no Contexto de Aprendizagem no Ballet: análise qualitativa**. UFT: UMA, 2016.
- NÓVOA, Antonio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n.º 4, p. 109-139, 1991.
- OSÓRIO, Neila Barbosa; ANDRADE, C.M. **Asilo, é possível viver com alegria?** Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – Rio Grande do Sul, 2000.
- ROSENDO, Adriano; JUSTO, José Sterza. Velhice e Terceira Idade: tempo, espaço e subjetividade. **Revista Kairós Gerontologia**, 14(2), ISSN 2176-901X, São Paulo, junho 2011: 143-159
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2.ed. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.
- SOUZA, José Carlos Aguiar de. **O Projeto da Modernidade: Autonomia, secularização e novas perspectivas**. Brasília: Liber, 2005
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010
- VÁZQUÉS, Adolfo Sánches. **Filosofia das práxis**. 2. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1977.
- WTTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da Escola e Democratização de sua Gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, V. 17. N.º. 72. P. 88-96, Fev – Jun. 2000.

# ALUNOS(AS) INDÍGENAS: UMA ANÁLISE SOBRE O BAIXO COEFICIENTE DE RENDIMENTO ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

*Jaquelliny Odete C. de O. Teixeira*<sup>93</sup>

*Célia Maria Grandini Albiero*<sup>94</sup>

*Marília de Fátima Marques Lopes Golfeto*<sup>95</sup>

## Introdução

Este estudo explana os resultados da execução do Projeto de Intervenção, que foi elaborado e executado para a disciplina de Estágio e Supervisão Acadêmica III e IV em 2017.1 a 2017.2, do curso de Serviço Social do Câmpus de Miracema da UFT, envolvendo um processo de investigação, através da aproximação com os(as) alunos(as) indígenas entrevistados.

A temática deste estudo partiu da discussão em sala de aula sobre a Educação como uma política social pública, enquanto um direito fundamental da Constituição Federal de 1988, com ênfase na Educação Superior e na lei de cotas para a população indígena, bem como, os mecanismos disponíveis — a Política de Assistência Estudantil e o Programa Bolsa Permanência – MEC (PBP-MEC) — para propiciar a garantia de permanência dos estudantes indígenas no ensino superior público, gratuito e de qualidade.

A proposta do estudo objetivou: a) a discussão sobre a equidade social que assegure a universalidade de acesso aos bens e serviços da universidade, visando à garantia dos direitos dos(as) alunos(as) indígenas à formação superior de qualidade, consoante com a Política de Educação Superior; b) a prevenção da não retenção e não evasão acadêmica, através da proposição de ações que garantam a permanência do discente indígena na universidade; c) a contribuição para a melhoria do coeficiente de rendimento acadêmico do(a) estudante indígena que participa do PBP-MEC.

---

93 Graduanda em Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus de Miracema. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GEPSSFEP). E-mail: jaquellinycarneiro@gmail.com

94 Professora Associada II da Universidade Federal do Tocantins (UFT/TO). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GEPSSFEP). E-mail: celialbiero@uft.edu.br.

95 Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT/TO), supervisora de campo, coordenadora do projeto de extensão: “Análise do baixo coeficiente acadêmico indígena da UFT”. E-mail: mariliamarqueslopes@gmail.com

Ressalta-se que o Coeficiente de Rendimento Acadêmico (CRA) é a média que avalia o desempenho acadêmico do discente ao fim de cada semestre letivo. O valor varia de 0 (zero) a 10 (dez), e é calculado levando-se em consideração dois fatores: a) o valor de créditos da disciplina cursada e b) o resultado final da disciplina cursada. Também, é possível conhecer o coeficiente de rendimento geral para saber qual é o desempenho acadêmico geral do discente durante todo o período da graduação e não apenas no semestre. Além de servir como uma maneira de avaliar o desempenho acadêmico, tal Coeficiente de Rendimento é relevante para a vida acadêmica do estudante, porque serve como base de critério para seleção de participação em vários programas dentro da própria universidade, e ainda, como em programas de pós-graduação, porque, tal rendimento acadêmico irá acompanhar o currículo acadêmico.

Através do estudo foi possível identificar as prováveis causas do baixo coeficiente de rendimento dos(as) acadêmicos(as) indígenas da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus de Miracema, e indicar algumas alternativas de ação que propiciem as suas melhorias dentro desse segmento específico.

O projeto partiu da necessidade de intervenção na realidade vivenciada pelos(as) acadêmicos(as) indígenas da UFT – Câmpus de Miracema, detectada através da realização do estágio supervisionado no setor do NAPS<sup>96</sup> na UFT – Câmpus de Miracema. Nesse primeiro contato, mediante as demandas apresentadas pelos estudantes observou-se que, dentre eles, um grande número de bolsistas apresentava o coeficiente de rendimento menor que 07 (sete), taxa considerada de baixo desempenho escolar pela UFT, podendo acarretar em retenção e evasão acadêmica, pois, o(a) aluno(a) bolsista indígena não detém condições materiais para manter-se na universidade sem a remuneração do Programa Bolsa Permanência.

No decorrer da investigação teórica e da realidade econômica e social dos sujeitos pesquisados recorreu-se à discussão crítica em torno da Política de Educação e de Assistência Estudantil em âmbito do ensino superior, tendo como referência inicial a Constituição Federal de 1988, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Evidencia-se que a ampliação ao acesso à educação superior, promovidos pelo REUNI e pela política de cotas para determinados segmentos da população, embora tenha propiciado o ingresso no ensino superior, não visam à permanência e nem à qualidade, pois houve a massificação em detrimento da democratização.

96 Núcleo de Apoio Psicopedagógico Social – NAPS. Composto por Assistente Social, Pedagogo e Psicólogo com as atribuições de informar e realizar o cadastramento dos acadêmicos para o acesso aos programas de assistência estudantil; acompanhar o acadêmico, visando evitar a evasão acadêmica; acolher as demandas da comunidade acadêmica; identificar as dificuldades de aprendizagem dos acadêmicos; realizar oficinas de orientação profissional e de orientação de carreira; desenvolver atividades específicas para indígenas e quilombolas; entre outras. (NAPS, 2015).

A expansão do acesso foi permeada por Programas Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e o Programa Bolsa Permanência – MEC, para que os ingressantes dos novos perfis socioeconômicos pudessem permanecer na universidade e concluir os estudos de ensino superior. Tornou-se necessária a ampliação e a discussão destes fatores, também na atuação do Serviço Social, bem como, suas demandas e atribuições na UFT – Câmpus de Miracema.

## **Políticas de educação e assistência estudantil no âmbito do ensino superior**

A educação é um direito estabelecido na Constituição Federal de 1988, e para que esse direito seja garantido, de forma abrangente, implementou-se a Política Educacional através de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e outros textos federais como o Plano Nacional de Educação, Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criados para aprimoramento estas colocações citadas na Constituição Federal de 1988.

A CF de 1988, afirma que a educação é dever do Estado e da Família e tem princípios como, por exemplo, a criação de condições para acesso e permanência na escola; e a oferta do ensino de qualidade. Como se pode observar nos artigos:

Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;VII- Garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, p.136).

É dever do Estado, criar meios para o acesso à educação dos estudantes, assim como suas permanências com qualidade, tanto na educação básica como na educação superior, profissionalizante e tecnológica; sendo que a formação contribui para o desenvolvimento do país, como é colocado na LDB/96 (2015, art.43º, inciso II p. 36), "II-Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação".

Segundo Alves (2002), a educação na legislação brasileira, é instituída como um direito fundamental e universal, e faz-se instrumento de formação na luta pelos direitos da cidadania e pela emancipação social, sendo parte primordial na formação do ser humano, e suas relações com a sociedade.

De forma a ampliar o acesso e a garantia da permanência com êxito na educação superior pública, institui-se o Programa de Apoio aos Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, “[...] com objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” (DECRETO 6096, 2007, Art. 1º, p. 01).

Para executar o objetivo do REUNI, de ampliação do acesso à educação superior, foi necessária a formulação de meios para tal, por exemplo, a Política de Cotas. Silveira (2012) afirma que:

Para atingir a meta de aumento do número de matrículas em cursos de graduação, o Ministério da Educação vem criando políticas de acesso que garantam que mais brasileiros consigam ingressar no ensino superior. Também foram aprovadas políticas de cotas para pessoas com deficiência, afrodescendentes, indígenas e oriundos do ensino público. (SILVEIRA, 2012, p. 36).

De acordo com a lei de cotas, as instituições deverão ofertar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica. Destas 50%, a metade deverá se destinar aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*; e a outra metade, aos autodeclarados: pretos, pardos e indígenas. (Lei 12.711, 2012).

A política de cotas ampliou o acesso à educação superior de forma significativa, cedendo a possibilidade de ingresso de alguns segmentos específicos, com o objetivo de se estabelecer a equidade de acesso ao ensino superior de cidadãos que, historicamente, foram alijados desse processo, tal qual, os indígenas e quilombolas.

A partir das diretrizes do REUNI e da Política de Cotas, perceberam-se as ações realizadas pelo governo para a “democratização” do ensino superior, sendo que estas proporcionaram, de fato, maiores oportunidades de acesso à educação superior pública para determinados segmentos da população que, por algum motivo, não detinham condições de ingresso à graduação. Conforme Alves (2002, p. 04) afirma:

A busca da redução das desigualdades socioeconômicas faz parte do processo de democratização da universidade e da própria sociedade brasileira. Essa democratização não se pode efetivar apenas mediante o acesso à educação superior gratuita. Torna-se necessária a criação de mecanismos que garantam a permanência dos que nela ingressam, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem sua vida acadêmica com sucesso.

Nota-se a necessidade da existência, não apenas das políticas de acesso, mas, também, de uma política de assistência aos estudantes contando com acompanhamentos da vida acadêmica e auxílios frente aos recursos financeiros, para que se propicie satisfatoriamente a garantia de permanência e conclusão da graduação com êxito, criando maneiras para que os novos ingressantes com dificuldades socioeconômicas e diferenças étnicas ou culturais possam permanecer na universidade e concluir o curso superior com qualidade. No âmbito da legislação, em 2010 criou-se, através do Governo Federal, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), para ser executado pelo Ministério da Educação com finalidade de desenvolvimento de programas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que ampliassem as condições de permanência aos estudantes inseridos em vulnerabilidades<sup>97</sup> econômicas. (BRASIL, 2010).

Assim, o art. 2º do Decreto que dispõe sobre o PNAES, tem os seguintes objetivos:

I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. (BRASIL, 2010, p.01).

No âmbito da assistência estudantil, foi criado o PBP-MEC, que é uma ação do Governo Federal, instituída pela Portaria Nº 389, de 09 de maio de 2013, destinada à concessão de bolsas-permanências aos estudantes indígenas e quilombolas de IFES detentores de situações socioeconômicas precárias, essa ação foi decorrente das contradições que permeiam a sociedade capitalista que ocasionam as multifacetadas expressões e manifestações da questão social.

O PBP-MEC é um auxílio financeiro que tem a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de precarização socioeconômica. Tem um valor diferenciado dos auxílios pagos aos demais estudantes, em virtude das especificidades dos indígenas e quilombolas “[...] com relação à organização social de suas comunidades, condições geográficas, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela CF de 1988.” (BRASIL, 2013, p. 02).

Nessa perspectiva, Silveira (2012) argumenta que a política de assistência estudantil,

---

97 Essa terminologia é utilizada pelos Organismos Internacionais, por exemplo, pelo Banco Mundial, sem considerar os aspectos econômicos, sociais e políticos, culpabilizando os trabalhadores pela precarização da sua vida. Desconsidera as contradições advindas da relação capital e trabalho no modo de produção capitalista.

[...] embora tenham como finalidade destinar recursos e mecanismos para que os estudantes possam permanecer na universidade e concluir seus estudos, essas políticas não devem se voltar apenas para a parte econômica, devendo também ser trabalhadas em consonância com aspectos pedagógicos e psicossociais, ou seja, a partir de uma política pública pensando o indivíduo como um todo. (SILVEIRA, 2012, p. 50).

Percebe-se que a assistência estudantil não é apenas uma concessão de bolsas e auxílios, mas um conjunto de ações que envolvem além da questão econômica, dessa forma nota-se a importância da atuação da equipe que executa a política estudantil nas IFES, que deverá criar meios para a efetivação desse objetivo em todos os âmbitos da política.

Partindo-se do pensamento da necessidade de uma equipe que atue e acompanhe os alunos em suas dificuldades, constata-se a importância da atuação do Assistente Social na educação, e neste caso, nas IFES, de forma atuante na garantia de que os alunos universitários permaneçam e concluam suas graduações com qualidade. Assim, no item abaixo, aborda-se sobre a atuação do Serviço Social na educação superior.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2016–2020, a Política de Assistência Estudantil consiste “[...] num conjunto de ações voltadas para a promoção do acesso, da permanência e do êxito dos estudantes, na perspectiva da inclusão social, da produção do conhecimento, da melhoria do desempenho escolar e da qualidade de vida”. (UFT, 2016, P. 97). E dentre os objetivos da Assistência Estudantil ressalta-se a necessidade de:

Identificar necessidades e propor planos, programas, projetos e ações de apoio à comunidade universitária, em consonância com as demais políticas institucionais que assegurem aos discentes os meios necessários para sua permanência e sucesso acadêmico. (UFT, 2016, P. 98).

Na Universidade Federal do Tocantins (UFT) existe a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROEST) que atua como a gestora da Política de Assistência Estudantil, tendo por competência: gerir as ações do PNAES no âmbito da UFT, desenvolvendo a política de assistência estudantil através dos programas de auxílios para os estudantes da UFT, respeitando às especificidades de cada Câmpus da Universidade.

Vinculada a PROEST está o Serviço Integrado Multiprofissional e Interdisciplinar de Assistência Estudantil com profissionais da área de Serviço Social, Pedagogia, Psicologia, Enfermagem, além de outras áreas que poderão integrar o serviço, pois cada *campi* da UFT deverá ter uma equipe dessa, tendo por objetivo:

[...] atender as demandas inerentes à política de assistência estudantil da UFT, que busca assegurar o acesso e a permanência na instituição de

ensino, de forma sistemática, ampla e integral, por meio de uma intervenção multiprofissional e interdisciplinar. Pauta-se pela apreensão das várias dimensões dessa política, através da identificação dos determinantes sociais, políticos, culturais e econômicos que perpassam a realidade de vida do aluno. (RESOLUÇÃO CONSUNI UFT nº 27, 2010, Art. 1º).

A PROEST é a responsável pela gestão, criação e implementação dos programas de assistência estudantil tendo por base o PNAES, então, em cada *campus* universitário da UFT há uma equipe que atua na execução dos programas, realizando análises sociais dos estudantes visando ao cadastramento nos programas, através de acompanhamento destes estudantes, para tentar evitar a evasão acadêmica.

A UFT, através do PNAES, procura atender às demandas dos estudantes diante do auxílio estudantil em áreas prioritárias como: a) auxílio moradia; b) auxílio permanência; c) auxílio saúde; d) auxílio alimentação; e) auxílio transporte; f) auxílio eventos; g) auxílio esporte e lazer; h) auxílio creche; e muitos outros programas e auxílios estudantis<sup>98</sup>; dentre estes, encontra-se o programa em questão deste estudo, ou seja, o Programa Bolsa Permanência MEC.

## **Atuação do Serviço Social no contexto contemporâneo junto à política de educação**

O Serviço Social caracteriza-se como uma profissão que intervém em diversas realidades da sociedade, sendo essas realidades as consequências das expressões e manifestações da “questão social”, originárias do modo de produção capitalista em que estamos inseridos.

As intervenções realizadas pelo(a) Assistente Social embasam-se no Projeto Ético-Político da profissão, resultado de um processo histórico intenso de construção constante em torno de implicações éticas na profissão. O Projeto Ético-Político fundamenta-se: a) na construção de uma nova ordem societária, sem exploração ou dominação de classe, etnia e gênero; b) na eliminação de todas as formas de preconceitos; c) na ampliação da cidadania com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos das classes trabalhadoras. É com base nesse projeto que o Código de Ética do Assistente Social foi formulado:

98 Programas e auxílios estudantis oferecidos no âmbito da UFT: I - Programa de Integração dos Discentes Ingressantes - PIDI; II - Programa Auxílio Alimentação - PAA; III - Programa Moradia Estudantil - PME; IV - Programa Auxílio Transporte - PTR; V - Programa Auxílio Permanência - PAP; VI - Programa Esportes e Lazer - PROEL; VII - Programa Apoio à Participação dos Discentes em Eventos - PAPE; VIII - Programa Acompanhamento Acadêmico - PROAC; IX - Programa Auxílio Saúde - PSaúde; X - Programa Auxílio Creche - PAC; XI - Programa Apoio ao Discente Ingressante - PADI; XII - Programa Inclusão e Acessibilidade - PAEI; XIII - Programa Bolsa Permanência MEC - PBP; XIV - Programa Institucional de Bolsa de Extensão - PIBEX; XV - Programa de acesso democrático à Universidade - PADU; XVI - Programa de Acesso Democrático de Indígenas e Quilombolas PADIQ; XVII - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC; XVIII - Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica - PIVIC; XIX - Programa de Mobilidade Acadêmica - PMA; XX - Programa Institucional de Monitoria - PIM; XXI - Programa Institucional de Monitoria Indígena - PIMI; XXII - Programa de Educação Tutorial - PET; XXIII - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (UFT, 2017, p. 5-6).

Tem em seu núcleo o reconhecimento da liberdade como valor ético central – a liberdade concebida historicamente, como possibilidade de escolher entre alternativas concretas; daí um compromisso com a autonomia, a emancipação e a plena expansão dos indivíduos sociais. Conseqüentemente, o projeto profissional vinculasse a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero. (NETTO, 1999, P. 104-105).

Como as próprias legislações embasam que o agir profissional do(a) Assistente Social deve ser em prol da classe trabalhadora, dos pobres, dos oprimidos, dos excluídos, então, deve-se combater toda forma de preconceito, exclusão, homofobia, ou seja, o(a) Assistente Social trabalha diretamente com as expressões e manifestações da questão social, consequência do modo de produção capitalista em que a sociedade encontra-se inserida.

Na política de educação, considerados seus diversos níveis e modalidades de ensino, manifestam-se as mais variadas expressões da questão social, que interferem no processo de ensino e aprendizagem. [...]Esta realidade tem prejudicado as finalidades do processo educacional, tem negligenciado demandas que se colocam como violação de direitos dos/as educandos/as[...].A constituição de uma política educacional fundamentada na formação humana integral e emancipatória sugere a afirmação do atendimento das necessidades sociais e comunitárias, a afirmação dos direitos sociais, dos valores democráticos e de justiça social e, em especial, a construção de uma nova ordem societária. Dessa forma, a atuação do Serviço Social espalha-se como possibilidade de enfrentamento das manifestações da questão social. (ALMEIDA, 2011, p.58-59).

A inserção do(a) Assistente Social na política de educação deve ir ao encontro da luta pelo direito ao acesso e à permanência do aluno na escola, assim como, na efetivação da educação como um direito social; conforme expõe Almeida:

A presença dos assistentes sociais na educação, tem sido tomada como a presença de um profissional que possa contribuir com a ampliação do processo educacional em sentido amplo, ou seja, contribuindo para o acesso e a permanência das crianças e jovens na educação escolarizada e superior, assim como para a extensão dessa convivência para outros membros da família, que por razões sociais diversas não concluíram ou experimentaram plenamente esta oportunidade. (ALMEIDA, 2005, p. 06).

Observa-se que a partir da criação da política nacional de assistência estudantil houve um aumento no quadro de vagas de assistentes sociais voltado ao trabalho em universidades e institutos federais. E, que, a maior parte “[...] dos assistentes sociais nomeados para trabalhar nas universidades recebe como principal atribuição o planejamento e a execução da assistência estudantil, sendo lotados nos campi universitários ou nas pró-reitorias.” (SILVEIRA, 2012, p.113).

A atuação do Assistente Social, no âmbito das universidades públicas, está mais direcionada à política de assistência estudantil, com atribuições de: a) planejamento, implementação e execução da política; b) realização de análise social dos estudantes para cadastramento nos programas de assistência estudantil; c) acompanhamento dos estudantes visando evitar a evasão acadêmica; d) trabalho interdisciplinar visando à efetivação dos direitos sociais através do esforço coletivo; e) promoção de discussões dos problemas sociais e educacionais junto a toda comunidade acadêmica, trazendo para discussão diferentes temas que perpassam o ambiente universitário; f) realização de atividades que desenvolvam o fortalecimento de segmentos sociais como o movimento estudantil, sindicatos, associações de moradores e profissionais da educação, apoiando, assim, o processo de mobilização social; g) realização de visitas; enfim, são muitas as atribuições do Assistente Social nos espaços das universidades públicas. (SILVEIRA, 2012)

O(a) Assistente Social, diante da realização do Projeto de Intervenção no Câmpus de Miracema, tinha como atribuição as seguintes atividades: a) análise do baixo coeficiente acadêmico indígena; b) atuação na busca pela garantia do amplo e integral acesso e permanência do estudante indígena no Ensino Superior, fundamentado na legislação vigente, quais sejam: 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); 2) Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e 3) Programa Bolsa Permanência MEC.

Além das atividades acima descritas, o(a) Assistente social responsável pelo Projeto de Extensão: "*Análise do baixo coeficiente acadêmico indígena*" norteava-se: a) pela Lei de Regulamentação da Profissão (8.666/93); b) pelo projeto ético-político da profissão; c) pelo código de ética e os 11 princípios nele inseridos, ou seja, comprometendo-se com as questões éticas que garantem a qualidade do exercício profissional e com os atendimentos dos usuários. Tais atividades envolviam a realização de: atendimentos; supervisões; avaliações; acompanhamentos e demais atividades. A partir dessas diretrizes, da intencionalidade do(a) Assistente Social e do objetivo do Projeto de Extensão, desenvolveu-se a seguinte estratégia de efetivação, sob a execução da estagiária de Serviço Social, aluna da disciplina de Estágio e Supervisão Acadêmica IV: realização de atendimento social aos alunos bolsistas indígenas do PBP – MEC, através de entrevista semi-estruturada, objetivando-se a coleta dos dados da realidade dos sujeitos da pesquisa, com vistas à garantia da melhoria do coeficiente acadêmico, a despeito das dificuldades encontradas por eles ao inserirem-se nos cursos superiores da UFT do referido Câmpus.

A partir da realização de tais atividades, notaram-se as principais causas do baixo rendimento acadêmico indígena, pois, a aproximação, através do atendimento

individual, possibilitou que os alunos indígenas dialogassem abertamente, sem timidez, sobre suas dificuldades e necessidades com os estudos acadêmicos, sendo elas expostas no próximo tópico.

## Principais motivos do baixo rendimento acadêmico indígena

Através do estágio III e IV da aluna do curso de Serviço Social no projeto de extensão: *Análise do baixo coeficiente de acadêmico indígena*<sup>99</sup>, sob a coordenação e supervisão da professora e Assistente Social responsável pela supervisão de campo e por docente responsável pela supervisão acadêmica, planejou-se e desenvolveu-se o Projeto de Intervenção intitulado “*Coeficiente Acadêmico Indígena: identificação e análise do baixo rendimento*”, o qual foi executado na UFT – Câmpus de Miracema.

O estágio III desenvolveu-se no período entre junho e outubro de 2017 e foi realizado através do projeto de estudos e planejamentos — seguido do estágio IV, dentro do período entre novembro de 2017 e março de 2018. A investigação realizou-se junto dos(as) alunos(as) indígenas, através de entrevistas semiestruturadas, sendo necessárias, primeiramente, as identificações deles(as) conforme indivíduos com baixo rendimento acadêmico, frente à secretaria acadêmica, contato pessoal através de e-mail, telefones, então, a partir dessas ações, as presenças dos estagiários com os(as) alunos(as), apresentando-lhes o projeto e convidando-os a participarem. Posteriormente, iniciaram-se análises e exposições dos dados coletados, a partir dos documentos da UFT ou das análises das entrevistas<sup>100</sup> realizadas com os sujeitos da pesquisa, com a finalidade de obter-se o conhecimento e a aproximação dos possíveis motivos relacionados ao baixo rendimento acadêmico indígena.

Também se realizou um levantamento de dados para detecção de qual seria o quantitativo de alunos indígenas que concluíram o curso em relação ao quantitativo de ingressantes em dez anos (2007 a 2017). Cabe-nos sinalizar que os dados obtidos pela secretaria acadêmica do Câmpus de Miracema revelaram que os índices de indígenas formados são bastante inferiores comparando-se ao quantitativo de indígenas que ingressam, pois, realizaram-se as matrículas de 31(trinta e um) indígenas no Câmpus e, destes, apenas 05 (cinco) conseguiram concluir os cursos. Se compararmos os números veremos que dentre estes alunos: a) 32.2% estavam retidos nos cursos; b) 22.6% evadidos e c) 29% permaneciam dentro do tempo limite de término; apenas 16.2%, conseguiram concluir seus cursos. Dessa forma, não podemos ignorar essa realidade em que o quantitativo de alunos retidos e evadidos é alarmantemente maior

99 Cabe ressaltar que o referido Projeto de Extensão foi cadastrado no SIGPROJ, da Universidade Federal do Tocantins.

100 Todos os entrevistados foram convidados à participarem como voluntários da pesquisa, os mesmos se disponibilizaram e concordaram com os termos da pesquisa assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

que o quantitativo dos alunos que concluíram o curso e, até mesmo, dos que cumpriam em períodos estabelecidos. (UFT, 2018).

Partindo-se dessa realidade, através do projeto de intervenção identificaram-se as possíveis causas do baixo rendimento acadêmico indígena, portanto, contribuímos, de alguma maneira, para que essa realidade se transformasse. O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFT apresenta as cinco áreas prioritárias de atuação da instituição, e entre as áreas, está a área de:

**Educação** - O Tocantins possui uma população bastante heterogênea, que agrupa tribos indígenas e uma significativa população rural. A UFT tem, portanto, o compromisso com a melhoria do nível de escolaridade do Estado, oferecendo uma educação participativa e inclusiva. Dessa Forma a Universidade tem desenvolvido ações voltadas para a educação indígena, educação rural e de jovens e adultos. (PDI da UFT, 2016, p. 25).

A partir desta colocação, nota-se que a UFT estabelece, diante de uma entre as suas prioridades de atuação, o compromisso com a educação e a inserção indígena na graduação, devido ao grande número de etnias<sup>101</sup> existentes no Estado do Tocantins.

O projeto desenvolveu-se mediante os instrumentais técnicos<sup>102</sup>, tais como: entrevista; diálogo; recursos de áudios; observação e documentação; sendo estes embasados nos princípios do Código de Ética da Profissão. Para a realização dos atendimentos, fizeram-se necessárias as solicitações dos dados através da secretaria acadêmica e NAPS, para a identificação dos(as) alunos(as) indígenas que se encontravam com os coeficientes de rendimentos menores que 07 (sete). De acordo com os dados coletados, identificaram-se 18 alunos(as) indígenas com baixos rendimentos. Fato que, realmente, mereceu análise, visto que existiam 39 alunos indígenas registrados no Câmpus. Ou seja, 46.2% dos acadêmicos indígenas apresentavam baixos rendimentos.

Foram realizadas entrevistas com 06 (seis) dentre 18 (dezoito) alunos(as) indígenas, que demonstravam baixos rendimentos acadêmicos, então, uma mostra de 33.4%. Os estudantes indígenas foram convidados a participarem, sendo entrevistados

101 No município de Tocantínia é onde se encontra a etnia Indígena Xerente, onde tem o maior número de indígenas nas proximidades do Câmpus de Miracema e é de onde os/as alunos/as entrevistados residem. "As aldeias Xerente existentes em Tocantínia hoje e registradas pelas redes de informação que são 83 aldeias no território do município, sendo algumas ainda não adicionadas nas listas disponíveis. See more at: <http://cidadaniaejustica.to.gov.br/noticia/2015/8/17/povo-indigena-xerente-apresenta-a-forca-de-sua-cultura-e-tradicao/#sthash.wkvKwhPK.dpuf>." (CURCINO, 2017).

102 Conceituamos como Instrumental Técnico-operativo do Serviço Social "[...] o conjunto articulado de instrumentos e técnicas que permitem a operacionalização da ação profissional. Nessa concepção é possível atribuir-se ao instrumento a natureza de estratégia ou tática, por meio da qual se realiza a ação, e à técnica, fundamentalmente, a habilidade no uso do instrumental. [...] Decorre também que o instrumental não é nem o instrumento nem a técnicas tomados isoladamente, mas ambos, organicamente articulados em uma unidade dialética (entrevista, relatório, visita, reunião, observação participante etc.)." (MARTINELLI; KOUMROUYAN, 1994, p. 137).

aqueles que se dispuseram, com consentimento através do TCLE. As entrevistas visavam descobrir as possíveis causas dos baixos coeficientes de rendimentos acadêmicos indígenas, e também, buscar com estes, as possibilidades que viessem a melhorar seus rendimentos.

Diante da entrevista realizada com os participantes, foi notável o fato de que todos possuíam suas particularidades; porém, existiam fatores comuns que todos os(as) entrevistados(as) relataram. E, de acordo com as opções postas, eles elencaram as principais causas que levavam aos seus baixos rendimentos acadêmicos, sendo essas: a) não adaptação às vidas acadêmicas; b) dificuldades de aprendizagem e falta de habilidade de estudo; c) dificuldades na formação escolar anterior; d) problemas de saúde do estudante ou familiar; e) problemas familiares; f) discriminação por parte dos outros alunos; g) problemas financeiros do estudante ou da família; h) inexistência ou ineficiência de programas institucionais para o estudante (assistência estudantil, iniciação científica ou monitoria); i) problemas com a gestão acadêmica do curso (horários, oferta de disciplinas, etc.); j) problemas de ordem didático-pedagógicas; k) problemas econômicos e sociais; l) dificuldades financeiras da instituição e m) falta de reconhecimento social do curso.

As dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as) indígenas entrevistados foram apontadas através das alternativas escolhidas por eles(as) dentro de um quadro de múltiplas escolhas, elaborado pela equipe do projetos, que se pautou em estudos teóricos e experiências práticas relacionadas aos possíveis motivos de baixo rendimento acadêmico, e com base em tais experiências é que as perguntas foram questionadas de maneira aberta para que os(as) entrevistados(as) pudessem expor suas particularidades e não permanecessem presos(as) apenas às alternativas apresentadas.

Percebemos que não existe, por parte das instituições de ensinos superiores brasileiras, uma preparação adequada para o recebimento de alunos(as) que portam especificidades tão distintas e diversas. A universidade deve lançar um olhar sensível que perceba a inclusão de grupos de diferentes, etnias e culturas, pois não existirá uma preparação acadêmica adequada sem que o pensamento se volte ao acesso, à permanência e à conclusão do curso; porque a instituição acaba por excluir esses(as) alunos(as), provocando ainda maiores discriminações com relação: a) à educação; b) aos povos; c) à cultura; e tantos outros aspectos. Como Paula (2013, p.798) indicamos, deve-se pensar em especificidades como, “[...] que tipo de currículo, calendário, professor, infraestrutura, material didático a universidade deve oferecer para os alunos indígenas [...]” para lhes garantir permanência e conclusão do curso de graduação.

Assim, ao pensarmos em acesso, permanência e conclusão da graduação, expõe-se a explícita necessidade de garantia desses aspectos: 1) consideração da cultura; 2) da etnia; 3) da linguagem e 4) da relação social; enfim, das principais especificidades e particularidades dos povos indígenas, pois, tais dificuldades apresentadas são reais e interferem diretamente no desempenho acadêmico do(a) aluno(a) indígena, assim como nos baixos níveis de rendimento, acabando por acarretar a retenção e a evasão.

O tipo de educação escolar indígena oferecido – ou imposto – a cada uma das mais de 230 etnias presentes em território nacional gera um fator de destaque. Maior ou menor ênfase no bilinguismo ou no monolinguismo (seja ele em língua materna indígena ou em língua portuguesa) deve ser um fator decisivo em um diagnóstico que busque avaliar, por exemplo, a permanência ou a evasão dos estudantes indígenas no ensino superior. Outro momento fundamental, no qual a biografia escolar do candidato indígena se faz decisiva, ocorre diante do vestibular indígena. Cabe dizer que, certamente, o leitor deve estar se perguntando quais seriam então as grandes diferenças dessa trajetória indígena, quando comparadas às dos não índios: biografia escolar, vestibular. A resposta é que estamos lidando com um público-alvo composto por mais de 230 etnias, que fala 180 línguas distintas, que possui cosmologias e histórias de contato e, portanto, processos culturais e de escolarização complexos e diversificados. Há povos que só falam o português como primeira língua; outros que só falam, praticamente, a língua do grupo [...]” (PAULA, 2013, p.797-798).

Porém, quando os entrevistados perceberam-se diante da pergunta:

—“...além destes itens, você acha que tem mais algum que possa influenciar para seu rendimento acadêmico estar menor que 07 (sete)?”

As repostas foram unânimes em relação à linguagem e à distância. Em relação à linguagem eles relataram:

*“Tenho muita dificuldade na interpretação. É uma dificuldade que vem lá da aldeia para cidade, dificuldade com a linguagem e isso tem um impacto muito grande nos estudos.”* (Entrevistado A).

*“Primeiramente, o meu baixo rendimento é por conta da linguagem, meu Deus é muito complicado, a gente prestando muita atenção ainda não consegue, temos que prestar atenção e depois estudar e pesquisar mais para poder entender aquilo que está sendo passado pelo professor. Essa linguagem que a gente tem a aprender é muito difícil, e todas as vezes que o professor fala uma palavra que não entendo eu vou lá e pesquiso, porque se ficar escutando eles falarem e não pesquisar a gente não vai entender nada mesmo. Eu pesquiso todos os dias o significado das palavras que não entendo.”* (Entrevistado B).

*“Pelo fato de eu saber duas línguas, difícil de acompanhar o ritmo, muitas das vezes eu acabo desistindo de algumas disciplinas para poder me dedicar a outras, [...]. Tenho muita dificuldade de interpretação.”*(Entrevistado C).

*“Para mim a linguagem é um problema muito grande, é um desafio, além de estudar o que é da profissão ainda tenho que estudar a linguagem usada, tenho que ficar pesquisando o significado de quase tudo.” (Entrevistado E).*

Percebemos que a linguagem é uma grande dificuldade para os estudantes, porque eles são educados em sua língua materna e estudam nas próprias aldeias, principalmente para aqueles que moram nas aldeias até a idade de 08 (oito) anos e falam apenas a língua materna. Quando eles vêm à cidade, quando contam com mais de 11 anos de idade (segundo os relatos) é que começam a ter contato com a Língua Portuguesa. Deste modo, faz-se necessário que a instituição desenvolva mecanismos voltados à intervenção das dificuldades referentes à linguagem, visando à superação dessa dificuldade linguística, assim, garantindo a permanência e a melhoria dos desempenhos acadêmicos dos estudantes. E, sobre a distância, os relatos foram os seguintes:

*“Eu moro em Tocantinia, acho muito longe, quase sempre tenho que passar o dia aqui, porque tenho aula de manhã e noite e aí ir em Tocantinia e voltar duas vezes no dia fica muito cansativo e caro, então fico aqui, passo o dia aqui. E tem colegas meus que moram nas aldeias, as aldeias que ficam mais próximas de Tocantinia, eles andam muito, e está tendo muito assalto principalmente de noite, isso é muito perigoso e desanima a gente, e transporte que nós usa é a bicicleta. E pior fica na época da chuva.” (Entrevistado A).*

*“A gente tem que ter um preparo físico e psicológico muito grande, porque a caminhada de lá para cá não é fácil não, principalmente quem estuda à noite, na vinda é perigoso, mais na volta é muito mais, e a espera da balsa é muito demorada. Nossa é muito cansativo!!! Quando chego em casa já está tarde da noite e eu não quero pegar em nenhuma folha para estudar, quero dormir.” Eu quase não venho aqui na UFT por causa da distância, venho mais no horário das aulas mesmo.” (Entrevistado B).*

*“Nossa é muito longe, fico muito cansada, a balsa atrasa muito, a gente chega atrasados na aula, além de ser muito perigoso.” (Entrevistado F).*

Diante das afirmativas, nota-se que: a) a linguagem; b) a distância — são as maiores dificuldades que os alunos(as) indígenas enfrentam, sendo relatadas por todos os entrevistados como sendo os maiores entraves inerentes a todos os indígenas que estudam na UFT.

Além de todos os motivos apresentados, mais da metade dos entrevistados apontou outros motivos como: a) a discriminação e b) as dificuldades de interação social:

*“Quando eu fiz a disciplina de antropologia tinha umas colegas que não gostava quando a professora falava de indígenas, ficavam de cara feia, teve uma vez que a professora falou que seria bom a gente ir na aldeia para conhecer, e aí elas falaram: ‘pode marcar para ir na aldeia mais eu mesmo que não vou para aldeia’ elas falaram de forma bem arrogante. Aí eu falei: ‘não sei porque você está fazendo esse curso, você está no curso errado, porque vai trabalhar com pobre, preto e indígenas.’ (Entrevistada A).*

*“Teve colegas meus que falaram que eram contra cotas e tal, e eu me senti ofendida porque eu sou cotista, senti que estavam me desvalorizando só porque eu entrei por cotas.” (Entrevistada B).*

*“Quase não tenho envolvimento com ninguém, eu sinto uma distância entre mim os outros, e como sou tímida, não me aproximo de ninguém se ninguém se aproxima de mim, vejo que ainda existe aquele preconceito em relação ao povo indígena sabe?! Mas nunca tive problemas com ninguém. Tenho problemas de interação social, não consigo interagir, tenho um bloqueio e isso me atrapalha muito e estou fazendo acompanhamento com psicólogo para tentar melhorar.” (Entrevistado C).*

As questões culturais que diferenciam os(as) alunos(as) indígenas dos não indígenas não devem ser ignoradas, pois o reconhecimento das suas especificidades, suas crenças, tradições, línguas, costumes e formas de vida são importantes vínculos à universidade. Assim, compreende-se que é atribuição da UFT criar meios que contribuam para o enfrentamento das questões:

a) Discriminação; e

b) Dificuldade de interação social voltada à permanência acadêmica e à conclusão dos cursos.

Outro objeto de questionamento aos(as) alunos(as) indígenas entrevistados foi:

— *“... vocês conhecem o Programa de Acompanhamento Acadêmico Indígena ofertado pela UFT, o PIMI<sup>103</sup> (Programa Institucional de Monitoria Indígena)?*

Todos os entrevistados afirmaram que conheciam o Programa, sendo que, alguns, não se utilizavam da monitoria, porque não conseguiam alcançar os contratuários nos horários das aulas. E, para os que faziam uso da monitoria, foi-lhes questionado sobre qual seria o impacto que o PIMI apresentava no rendimento acadêmico. As respostas foram as seguintes:

*“Temos os Monitores que nos ajuda muito. Têm muitos deles que só ganha, e não faz nada, mais outros monitores nos ensina muito, a gente aprende muito com esses que nos acompanha sempre.” (Entrevistado A).*

*“Eu procuro tirar as dúvidas com os professores, pois só tem um ou dois monitores que estão dispostos ajudar, que nos ajuda com trabalhos e tudo. Tem monitores que são de 3 e 4 período e acho que não estão preparados para está ali, pois eles não tem experiência o suficiente pois estão começando igual a gente. Acho que a gente tinha que fazer uma avaliação dos monitores, porque é assim que acontece, eles escolhe os monitores e dizem aqui estão os monitores e depois perguntam o que a gente acha deles, mais não vamos falar nada na frente dos monitores,*

103 “O Programa Institucional de Monitoria Indígena (Pimi) tem como objetivo facilitar a inclusão dos alunos indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico.” Disponível em: <<http://ww2.uft.edu.br/ensino/graduacao/programas-institucionais/10679-programa-institucional-de-monitoria-indigena-pimi>>. Acesso em 19. Abr.2018.

*poderia ser em particular essa avaliação, pois a gente já é tímido e expressar o que a gente acha do monitor na frente dele, não dá. Nós que estamos recebendo a monitoria é que deveria fazer a avaliação dos monitores.” (Entrevistado E).*

Diante das falas dos entrevistados, percebeu-se um descontentamento por parte dos usuários do PIMI. Este é o principal Programa que o Câmpus disponibiliza em auxílio às dificuldades pedagógicas que os(as) alunos(as) indígenas apresentam. Assim, pode-se notar que o Programa deixou muitos pontos a desejar, segundo os relatos dos próprios usuários da monitoria. Partindo-se dessa realidade, pôde-se atribuir a esse motivo, a uma das causas do alto índice de baixo rendimento acadêmico indígena.

O PIMI é um importante programa oferecido pela UFT para acompanhamento e auxílio pedagógico aos estudantes indígenas, e diante dos relatos, ficou o questionamento sobre:

1. Como tem sido essa interação entre monitor(a) e aluno(a)?
2. Como se dá a preparação dos(as) monitores(as) para atender os(as) alunos(as)?
3. Os(as) monitores(as) lançam olhares diferenciados às especificidades que os(as) alunos(as) indígenas apresentam?
4. Os(as) alunos(as) indígenas são instruídos para o entendimento sobre o que é a monitoria indígena?
5. Qual é o objetivo do Programa e dos(as) monitores(as)?

Através dos relatos dos(as) alunos(as) indígenas percebemos que existe um distanciamento significativo entre eles(as) e os(as) monitores(as) do PIMI, assim, fazendo-se necessária uma atenção maior diante dessas questões que, aliás, requerem uma reavaliação sobre como a monitoria está sendo ofertada. Isso poderá vir a ocorrer através de uma aproximação pessoal e individual junto dos estudantes que recebem esse auxílio, pois, estes são os mais indicados frente a uma avaliação na sugestão de mudanças que atendam às suas especificidades. Segundo os relatos proferidos por eles(as), durante as entrevistas percebeu-se nitidamente: a) quais eram os seus ideais; b) o que almejam; c) do que sentem falta e d) o que apreciam. Na verdade, o que desejam é que haja uma proximidade entre eles(as) e todo o restante da comunidade acadêmica, aspirando assim, a sentirem-se reconhecidos(as) em suas etnias, culturas, povos e línguas. Tornou-se possível, portanto, o conhecimento das suas especificidades e, também, quais seriam as maneiras mais viáveis para auxiliá-los(as) diante desse enfrentamento, para que não guardem em si o sentimento amargo da discriminação sofrida ou do abandono.

Além de questionarem-se aos(as) referidos(as) alunos(as) sobre as causas do baixo rendimento, também houve uma interpelação direta sobre quais seriam as suas opiniões sobre o alto índice de alunos indígenas portadores dos baixos coeficientes de rendimentos ou, ainda, de que maneira poderia haver uma redução nestes índices de dificuldades, de acordo com a pergunta:

— *“Quais execuções o Câmpus poderia desenvolver visando ao saneamento dessas dificuldades?”*

Obtivemos as seguintes sugestões:

*“Seria muito bom se conseguissem um transporte para pelo menos buscar e deixar nós na beira do rio. Isso ai seria muito bom, isso seria um passo e tanto se eles fizessem isso. No meu olhar eu acho que isso ajudaria muito, porque tem muitos colegas que vem de bicicleta da aldeia pra cá, é muito cansativo e isso desanima principalmente na época da chuva.”* (Entrevistado B).

*“Fazer um acompanhamento com os indígenas ver o que estão passando na vida e o que está nos afetando, para a gente está indo mal nas disciplinas. E também preparar os monitores para nos ajudar melhor. [...]. Isso que você está fazendo é muito bom, isso tinha que ser sempre.”* (Entrevistado C).

*“Acho que mais conversa, mais incentivo, tem que arrumar uma forma de mostrar para os indígenas os benefícios e a importância de participar do que é oferecido pra nós [...].”* (Entrevistado D).

Torna-se imperativo o acompanhamento do rendimento acadêmico, como maneira de garantir a permanência e o êxito acadêmico, prevenindo a retenção e a evasão, e conseqüentemente, o baixo rendimento. No caso dos indígenas, essa intervenção é fundamental, porque a portaria que criou o PBP – MEC exige que as IFES que aderirem ao Programa realizem o acompanhamento acadêmico dos estudantes beneficiados e envie os resultados para o MEC. Poderá ocorrer o cancelamento da bolsa, acaso se constate um desempenho acadêmico inferior ao estabelecido pelo Programa, conforme as medidas que estimulam a qualidade do ensino.

Além da importância para a continuação no PBP – MEC, “[...] o rendimento escolar esta ligado à avaliação do conhecimento adquirido no âmbito escolar. Desse modo, é uma avaliação das capacidades do aluno, que proclama o que este tem aprendido ao longo do processo de formação acadêmica ou escolar.” (QUEIROZ, 2016, p. 48).

As dificuldades semelhantes expostas aqui, também são dificuldades enfrentadas por alunos(as) indígenas em demais regiões do Brasil, como mostra o texto:

[...] é preciso admitir que seguem exiguas as informações sobre os povos indígenas e as existentes não retratam a realidade com clareza. Seriam, certamente, relevantes dados mais precisos sobre estes alunos. Desconhecemos as suas histórias e como foi o ingresso desses índios na universidade. Com certeza, a maior parte deles, é egressa de escolas públicas, em especial de escolas localizadas em aldeias, nas quais as condições de ensino e aprendizagem são precárias. [...] Com certeza não foi essa a escola reivindicada pelos povos indígenas. Uma vez acolhido pela Constituição de 1988 o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, foram abertos caminhos para a oficialização de escolas indígenas e de políticas públicas que respondessem aos direitos dos índios a uma educação intercultural, multilíngüe, comunitária e voltada à autodeterminação dos povos. No plano jurídico, o reconhecimento da diversidade cultural, a valorização e o respeito às etnias está claro, porém, não suficientemente assumido pelos responsáveis pelas políticas públicas. [...] São poucos os alunos índios que conseguem concluir a educação superior, em decorrência de uma gama de entraves e obstáculos. Os currículos e as metodologias seguem sendo importados, em muitos lugares, de escolas não-indígenas. No entanto, apesar das barreiras enfrentadas pelos indígenas, estão conseguindo entrar nas universidades [...]. Contudo, os indígenas que ingressam nas instituições de ensino superior enfrentam outros problemas, muito maiores. Muitos testemunharam que, de uma forma ou de outra, já foram discriminados na escola ou na universidade, pelo fato de serem índios. As políticas de cotas, ao que parece, permitem ações que possibilitam uma maior abertura para a inserção de grupos étnicos no ensino superior público. Mas, muitas pessoas, que estão nas universidades, não compreendem o sentido dessas iniciativas. Para elas, o diferente, o outro, segue sendo visto como um estranho. Com certeza crêem "que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do excluído. (DUSCHATSKY; SKLIAR apud ATHAYDE; BRAND, 2010, p. 3; 5).

Essa conjuntura exige reflexão crítica e, também, intervenção através da criação de projetos e programas que possam favorecer não apenas o ingresso, mas, também, a permanência efetiva e o sucesso acadêmico dos indígenas no ensino superior. (ATHAYDE; BRAND, 2010).

Assim, percebemos a necessidade premente de investimentos nos mecanismos já existentes na UFT – Câmpus de Miracema, referentes ao acompanhamento indígena, que busquem fortalecer as propostas de trabalho do Programa de Monitoria Indígena (PIMI), inclusive propiciando aos monitores uma melhor preparação de trabalho. A monitoria de acadêmicos indígenas exige, especificamente, maiores envolvimento e compreensões da cultura própria, bem como, a criação de novas estratégias de capacitação aos docentes que irão trabalhar, futuramente, com estes públicos acadêmicos procedentes de uma cultura diferenciada, que apresentam valores e costumes que extrapolam a lógica capitalista da cultural brasileira. Dessa maneira, busca-se que haja um aumento do número de alunos(as) indígenas, com permanência e conclusão nos variados cursos de graduação, assim, melhorando o coeficiente de rendimento acadêmico. A necessidade de um trabalho específico com os(as) alunos(as) indígenas é imprescindível, com vistas a que sejam recebidos com

compreensão no ambiente universitário, conforme as suas dificuldades e diferentes modos de vidas, nesse enfrentamento diante do preconceito e da discriminação, porque a este público deverá lhe ser proporcionado maiores conhecimentos, respeito e interação facilitem a suas convivências. Observa-se, com isso, o enriquecimento do repertório informacional e cultural entre ambas as culturas.

## **Considerações finais**

A execução do projeto contribuiu para a identificação das possíveis causas do baixo coeficiente dos rendimentos acadêmicos indígenas. Os resultados apresentados retrataram os desafios e as dificuldades que os estudantes indígenas do Câmpus de Miracema enfrentam no transcurso de seus estudos, sendo os seus objetivos as continuidades dos seus estudos, considerando-se, dentre eles, as dificuldades: a) de domínio da Língua Portuguesa; b) de interação social e c) de enfrentamento do preconceito.

Diante das informações apresentadas através da execução do projeto de pesquisa, reforça-se, mais uma vez, a importância e a emergência frente aos investimentos nos mecanismos já existentes na UFT – Câmpus de Miracema, relacionados ao acompanhamento indígena. Assim, torna-se possível contar com as ações que fortalecem as propostas de trabalho do Programa de Monitoria Indígena (PIMI), inclusive propiciam maiores desenvolvimentos aos monitores, através da preparação de trabalhos específicos e atuantes na monitoria indígena. O envolvimento e a compreensão da cultura própria, bem como, a criação de novas estratégias de capacitação aos docentes atingirá a função de reconhecimento, diante da cultura que procede e insere valores e costumes extrapolantes da lógica capitalista e cultural brasileira, aumentando, dessa maneira, o número de alunos(as) indígenas matriculados na universidade, e, conseqüentemente, encorajando-os quanto à permanência e futura conclusão dos cursos de graduação escolhidos, melhorando o coeficiente de rendimento acadêmico. Vale ressaltar, também, a necessidade de um trabalho com os demais alunos (não indígenas) para que recebam os seus colegas indígenas, compreendendo-lhes as dificuldades que lhes são próprias, junto dos diferentes modos de vida ou diante do enfrentamento do preconceito e da discriminação. Essas ações propiciarão novos conhecimentos, respeito e interações, facilitando-lhes a convivência e o enriquecimento do repertório informacional e cultural entre ambas as culturas.

Diante do estudo realizado, percebemos as inquietações e desafios que os(as) estudantes indígenas manifestam diante dos estudos, pois, valorizam as dificuldades que enfrentam, e estas são inúmeras, por exemplo: a) transporte; b) discriminação; c) compreensão de uma língua estrangeira; d) interação social; etc.; além

de apresentarem a real necessidade de identificação diante das pessoas, devido às suas culturas próprias. Este público requer, essencialmente, um tratamento diferenciado, porque são “diferentes”. São diferentes positivamente, porque, em verdade não se deve tratar como iguais àqueles que são portadores de outras culturas ou modos de vida, pois eles exigem atenções específicas. Com isso se diz, que são “diferentes” por requererem igualdade de condições não reconhecidas pela maioria das pessoas entre cenários de desigualdades, resultados dos frutos de uma sociedade capitalista, que não observa quais são as diferenças; também, por enfrentarem o desrespeito e a naturalização das questões indignas. Esta questão inicia uma discussão sobre a equidade social, na perspectiva de assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços da universidade, visando à garantia dos direitos à formação superior de qualidade, consoante à Política de Educação Superior.

Entendemos que através das indicações deste estudo, pautadas nas colocações dos(as) alunos(as) indígenas, poderá prevenir a retenção e a evasão, através da proposição de ações pontuais junto à monitoria, aos docentes e aos demais acadêmicos, motivando e garantindo a permanência dos(as) alunos(as) indígenas e, assim, contribuindo para a melhoria do coeficiente de rendimento acadêmico indígena do público participante do PBP–MEC.

Afirma-se que este segmento tem especificidades em cultura, linguagem e educação, e que este estudo, através da dimensão investigativa, demonstrou a necessidade efetiva com o compromisso de uma formação inclusiva aos indígenas e com as práticas educativas que possibilitam a permanência e o sucesso acadêmico no âmbito da UFT, junto do contexto das desigualdades socioculturais dos estudantes indígenas.

O Serviço Social — enquanto protagonista deste estudo — é uma profissão interventiva direcionada: a) à crítica empenhada na defesa intransigente dos direitos humanos; b) à garantia do pluralismo, no compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população; c) ao reconhecimento da autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais. Através das suas propostas, percebe-se nitidamente as suas responsabilidades profissionais que visam à articulação de um trabalho com intervenções multiprofissionais e interdisciplinares, junto dos professores, em geral, e com os demais setores profissionais da UFT, bem como, com os acadêmicos não indígenas, criando e viabilizando estratégias de intervenção na realidade social apresentada. Essas ações garantirão o direito, a permanência e a conclusão das graduações dos estudantes indígenas, dentre os mais variados cursos de graduação pelos quais eles possam vir a optar, com sucesso, demonstrando que eles alcançaram seus objetivos como cidadãos brasileiros.

## Referências

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. A educação como direito social e a inserção dos Assistentes Sociais em estabelecimentos educacionais. In: **Cartilha: O Serviço Social e a Política Pública de Educação**. Minas Gerais, 2005. Disponível em: <[http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao\\_estagio/documents/13\\_ServicoSocialnaEducacao.pdf](http://docentes.ismt.pt/~eduardo/supervisao_estagio/documents/13_ServicoSocialnaEducacao.pdf)>. Acesso em: 14.out.2017.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos assistentes sociais. In: CFESS. **Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 14.out.2017.

ALVES, Jolinda de Moraes. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. In: **Serviço Social em Revista**. V.5, nº1, UEL, 2002. Disponível em: <[http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v5n1\\_Jo.htm](http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v5n1_Jo.htm)>. Acesso em: 18. Set. 2017.

ATHAYDE, Fernando Luiz Oliveira; BRAND, Antônio Jacó. **A inserção de indígenas no ensino superior público: o que dizem esses sujeitos?** 2010. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/14.pdf>>. Acesso em: 14. Set. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Edição administrativa do texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nº 1/1992 a 56/2007 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de edições técnicas, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 28. Ago. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**: Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências (Lei de Cotas). Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm)>. Acesso em: 20. Set. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013**: Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.ufma.br/portaUFMA/arquivo/jbTQbxR9b0sgztp.pdf>>. Acesso em: 14. Set. 2017.

CURCINO, Leidiane do Nascimento. **CRAS-Volante na Região Central do Tocantins: um novo equipamento de atuação do assistente social**. (Trabalho de Conclusão de Curso de) Bacharel em Serviço Social: UFT, 2017.

MARTINELLI, Maria Lúcia; KOUMROUYAN, Elza. Um novo olhar para a questão dos instrumentais técnicooperativos em Serviço Social. In: **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XV, n. 45, p. 137141, 1994.

PAULA, Luis Roberto de. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (online). Brasília, v.94, n.238, p. 795-810, 2013.

NETTO, J. P. A construção do projeto ético-político contemporâneo. In: **Capacitação em Serviço Social e Política Social**. Módulo 1. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.

QUEIROZ, Juliana Ferreira de. **Assistência Estudantil**: uma avaliação com foco no *campus* avançado Pedro Afonso do Instituto Federal do Tocantins. (Dissertação de Mestrado do) Programa de pós-graduação em Gestão de Políticas Públicas: UFT, 2016.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das Universidades Federais Brasileiras. (Dissertação de Mestrado do) Programa de pós-graduação em Políticas Sociais: UCPEL. Pelotas, 2012.

UFT. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal do Tocantins, 2016–2020**. Palmas, 2016. Disponível em: <<http://docs.uft.edu.br/share/s/Bu0fAqZjT66B-rTgwt53LQ>>. Acesso em: 14. Set. 2017.

UFT. **Proposta de Implantação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico Social (NAPS)- Plano do setor**. Miracema do Tocantins, 2015.

UFT. **Secretária Acadêmica do campus de Miracema**. Miracema do Tocantins, 2018.

# “ÍNDIO COME GENTE?”: IMAGENS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS EM UM LIVRO DIDÁTICO

*Juliete Predi Xerente*<sup>104</sup>

*Ladislau Ribeiro do Nascimento*<sup>105</sup>

## Introdução

Em geral, os povos indígenas são retratados em filmes, revistas, livros e em outros canais de comunicação como se representassem uma unidade. As suas diferenças sociais, linguísticas e culturais não são levadas em consideração. Deste modo, constrói-se uma imagem reduzida, homogênea e fictícia acerca destes povos tradicionais.

A autora deste estudo e pesquisa, em seus tempos de estudante universitária vinculada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) — Campus de Miracema — realizou uma prática de estágio supervisionado em Educação Infantil. Pertencente ao povo *Akwẽ-Xerente* e residente em uma aldeia situada às margens do Rio Tocantins, essa acadêmica executou atividades pedagógicas para uma quantidade expressiva de crianças não indígenas. Aquela experiência desenvolveu-se numa escola municipal localizada fora da aldeia, em cidade vizinha.

Naquela ocasião, a pesquisadora ouviu perguntas do tipo:

- “...índio come gente?”,
- “...índio anda sem roupa na aldeia?”,
- “...índio mata não indígena?”,
- “...as casas na aldeia são tipo ‘ocas’?”

As perguntas expressavam o desconhecimento das crianças não indígenas em relação ao que, de fato, se expressa nos domínios da cultura e do território do povo indígena. Vale observar que os indígenas *Akwẽ-Xerente* vivem bastante próximos do local em que a referida escola localiza-se.

Além daquelas perguntas, a autora inquietou-se com as características e com a escassez de conteúdos expostos em livros didáticos utilizados para o ensino de História. Deparou-se com a reprodução e a legitimação do preconceito em relação

104 Pedagoga, Coordenadora Pedagógica na Escola Indígena Srêmtôwê - Aldeia Porteira Nrôzawi, Reserva Indígena Xerente, município de Tocantínia, Tocantins - TO. E-mail: julietepredi@gmail.com

105 Professor Doutor no Curso de Psicologia da UFT/Campus de Miracema e colaborador na Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) da Universidade Federal do Tocantins - UFT. E-mail: ladislaunascimento@uft.edu.br

aos povos indígenas. Assim, mobilizou-se no sentido de elaborar uma proposta de pesquisa com a finalidade de colocar em análise as imagens sobre os povos indígenas em um livro didático que deveria ser utilizado para a formação educacional básica.

## Revisão de Literatura

Conforme escrito por Maldonado (2009, p.29):

Os povos indígenas possuem um caráter específico na medida em que são portadores de valores, de significado e de identidade histórica. A proteção e valorização de seus patrimônios revestem um interesse excepcional à humanidade por ser parte de um legado universal: a riqueza cultural e a biodiversidade de seus territórios representam uma preciosidade em nosso planeta.

Todavia, indígenas vêm sendo “classificados” genericamente nos livros didáticos. Dificilmente encontramos especificações sobre as diferentes etnias. As peculiaridades e características linguísticas, organizacionais ou culturais próprias e inerentes a eles não são levadas em consideração (LEMOS, 1999). Cria-se um vácuo entre a realidade vivenciada pelos referidos povos e as imagens propagadas naqueles materiais. Deste modo, as visões estereotipadas sobre os indígenas, acompanhadas de preconceito e de discriminação étnico-racial são intensificadas.

No subtexto dos materiais didáticos encontramos o que Bonin (2010) chamou de “discurso de tolerância”. São discursos reducionistas, com potencial para reificar as imagens daqueles povos, transformando-os em uma falsa unidade. Consequentemente,

[...] os mais de 230 povos indígenas que, na atualidade, vivem em terras brasileiras, falantes de mais de 180 línguas distintas, são lembrados como povos do passado, aprisionados em representações fixas, ou recordados por algumas contribuições e marcas que deixaram na chamada cultura nacional, aspectos que, em geral, reconhecemos como parte do folclore brasileiro (BONIN, 2010, p. 78).

Não por acaso, sobretudo na educação básica, a temática indígena vem sendo lembrada anualmente a cada dia 19 de Abril, no convencionado Dia do Índio, quando crianças são pintadas e adornadas com adereços que fazem menção aos povos indígenas. Em geral, as atividades realizadas na referida data não incluem problematizações e análises sobre a questão indígena nos dias atuais (GOBBI, 2006).

Bonin (2010) identifica um desejo eurocentrado de ordem e controle, tanto no enquadramento espaço-temporal para a abordagem das temáticas indígenas quanto no emprego de visões reducionistas sobre aqueles povos. Estilos de vida indígenas são empobrecidos, homogeneizados e distanciados da realidade. As expressões culturais são classificadas como exóticas.

E porque são vistos como sujeitos genéricos, amalgamados à natureza, causa-nos grande estranhamento a presença de indígenas nas feiras, participando de atividades comerciais, nas ruas de centros urbanos pedindo esmolas, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, a situação de miséria e violência a que eles estão submetidos na atualidade brasileira (BONIN, 2010, p. 79).

De acordo com Mota e Rodrigues (1999), a visão estereotipada sobre os povos indígenas conforme seres aprisionados ao passado ganhou tônus em decorrência da crença de que eles não possuíam perspectiva de futuro. Entretanto, a referida crença é cada vez mais confrontada em virtude das lutas e conquistas de lideranças indígenas que passaram a desempenhar papéis mais ativos na sociedade.

Batalhas travadas em busca da valorização cultural, do respeito pela diversidade e pelo direito de viver em territórios demarcados tornaram-se cada vez mais frequentes. Em meio aos avanços e retrocessos observados, a história dos povos indígenas permanece sendo contada de modo enviesado pelas inúmeras imprecisões impressas nos livros didáticos (MOTA, RODRIGUES, 1999).

Do ponto de vista legal, leis e resoluções estabelecem normas e diretrizes para a inclusão e a transversalização dos temas associados ao ensino de História e Cultura Indígena nos processos de formação básica.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), em sua convenção nº 169 adotada em 27 de Junho de 1989 e promulgada pelo decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, postula que

[...] deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados (OIT, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, capítulo II, art. 26, § 4º, estabelece: “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação dos povos brasileiros, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (MEC, 1997) oferecem diretrizes para a elaboração de materiais didáticos, a partir dos quais a pluralidade étnica seja respeitada e abordada como tema transversal ao currículo escolar. O documento recomenda

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, de sexo, de etnia ou características individuais e sociais (PCN/MEC, 1997, p. 7).

Estas regulamentações sugerem a adoção de posicionamentos críticos, contrários aos modos de opressão e de reprodução de desigualdades comumente operadas pelo sistema educacional (BOURDIEU, 1989).

Em uma orientação específica sobre a questão indígena, os PCNs consideram que,

[...] tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria (id. *ibid.* p. 39).

Em 2003, a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da rede de ensino. Pouco tempo depois, ela foi complementada pela Lei nº 11.645, publicada em março de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura das Populações Indígenas.

O cumprimento das leis é basilar para honrarmos o nosso papel enquanto cidadãos e educadores. O respeito em relação às diferenças e à diversidade étnica em nossa cultura é a chave para construirmos uma sociedade mais justa.

Conforme apontado por Lima e Almeida (2010), os índios estão presentes de modo enraizado no Brasil. Esta presença faz-se sentir na literatura, bem como, nas manifestações sociais e culturais emergentes nos mais diversos espaços geográficos do país. A cultura indígena está em nossa língua e na culinária brasileira.

Dessa maneira, a negação da dimensão humana dos povos indígenas, através dos equívocos praticados nos processos formativos, faz perpetuar as discriminações, exclusões e violências vinculadas à nossa sociedade. Por que os livros didáticos difundem imagens distorcidas sobre os povos indígenas, desrespeitando-os, assim, enquanto cidadãos de direitos?

Lima e Almeida (2010) afirmam que a construção de representações sociais sobre os índios decorre das ações e produções de não indígenas, desde o chamado “descobrimento” do Brasil, passando pela colonização até os dias atuais.

Sob a influência etnocêntrica e eurocentrada do pensamento hegemônico sobre o saber-fazer pedagógico, livros didáticos silenciam, invisibilizam e excluem os povos indígenas. Conforme temos exposto exaustivamente,

[...] pouco se ouve falar sobre a história atual dos índios e das consequências do contato entre eles e os portugueses no passado e eles e os outros brasileiros no presente. Os índios permanecem, cinco séculos depois do descobrimento, ignorados, desconhecidos e estrangeiros num país talvez mais deles do que dos outros brasileiros (LIMA, ALMEIDA, 2010, p. 26).

De acordo com Grupioni (1992), na contramão das abordagens tradicionalmente utilizadas para o ensino das temáticas indígenas, os materiais didáticos devem oferecer informações adequadas. Além dos cuidados com a imagem, é importante considerar-se o lugar ocupado pela temática que envolve a questão indígena ao longo dos processos formativos.

A escola poderia cumprir um papel interessante diante da desconstrução de estereótipos. Seria imprescindível para enfrentarmos inúmeros conflitos vivenciados pelos povos indígenas. Além disso, alcançaríamos maiores condições na integração de indígenas e não indígenas.

De acordo com Bonin (2010), as ações estratégicas podem ser implementadas para abordarem as temáticas associadas aos índios brasileiros de modo mais assertivo. Uma saída decorreria da produção de materiais didáticos ricos em informações, capazes de valorizar a pluralidade e a diversidade dos povos indígenas. Dentre os recursos, incluiríamos documentários, livros de literatura, fotografias, estudos acadêmicos, exposições, palestras com a participação de indígenas, além de outros elementos.

Propõe-se, neste estudo, a análise das imagens e representações sobre os povos indígenas no contexto de formação educacional básica. Os percursos trilhados para o alcance dos objetivos estão detalhados na próxima seção.

## **Método**

Com a finalidade de investigar a representação dos povos indígenas no contexto da formação básica, elegemos um livro didático como objeto de análise. O material compõe a coleção: História, Sociedade e Cidadania, aprovada no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - 2014).

De autoria de Alfredo Boulos Júnior (2015), o livro escolhido tem sido amplamente utilizado para o ensino de História, no 6º ano da formação educacional básica. A opção deu-se porque, entre toda a coleção utilizada para o ensino de História no Ensino Fundamental II, aquele volume era o único a reservar um capítulo de introdução à temática da história dos povos indígenas.

**Imagem 1: capa do livro de História utilizado como objeto de análise.**



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania, 6º Ano/Alfredo Boulos Júnior. 3ª ed. São Paulo, FTD, 2015.

Analisamos o material a partir do uso de técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1994). O processo dividiu-se em três etapas:

1. *Pré-análise*, voltada à organização do material;
2. *Descrição analítica*, destinada à categorização de informações reunidas na coleta de dados; e
3. *Interpretação referencial*, empregada na articulação entre as imagens expostas e os elementos teórico-conceituais do quadro teórico da pesquisa.

## Resultados e Discussão

No capítulo analisado, intitulado: “*Os indígenas: diferenças e semelhanças*”, Boulos Júnior (2015) discorre sobre traços físicos, expressões culturais, valores, hábitos e costumes de diferentes etnias indígenas. Baseando-se na Lei nº 11.645/08, o autor respeita a diversidade ao mencionar que “[...] os indígenas enfeitam seus corpos com cocares, braceletes, colares e outros. Mas, cada povo, o faz de um jeito próprio...” (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 94).

Em outra seção do capítulo, Boulos Júnior (2015) faz a seguinte ponderação:

[...] hoje em dia, muitas pessoas continuam vendo os índios como se fossem todos iguais. Ocorre, porém, que o “índio” genérico não existe. Existem os tupiniquins, os caetés, os kaiapós, os yanomamis e muitos outros. Cada grupo se vê como um todo e diferente de outros grupos. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 95).

Na seção denominada “*Diferenças entre os povos indígenas*”, línguas e traços físicos apontam-se como aspectos de diferenciação entre as etnias. Em seguida, o autor considera as diferenças linguísticas conforme importantes marcadores da diversidade étnica entre os povos indígenas.

Em seção denominada “*As semelhanças entre os indígenas*”, Boulos Júnior (2015) cita a relação com a terra e a divisão etária e sexual do trabalho conforme traços de semelhanças entre as etnias.

O autor afirma que a terra é de uso coletivo para todos os povos indígenas; enquanto, apenas na sociedade capitalista, ela seria definida como uma propriedade. Vale salientar que não há menção aos intensos conflitos associados às lutas pelas terras. Pelo contrário, a passagem identificada deixa a impressão de que as culturas indígenas passariam incólumes em meio aos anseios e às pressões do capitalismo.

Segundo Boulos Júnior (2015), no que diz respeito às informações sobre a divisão sexual do trabalho e a realização de tarefas cotidianas, caberia às mulheres a realização das seguintes atividades: plantar; acompanhar o crescimento da lavoura e fazer colheita de frutos; transportar produtos; produzir farinha; tecer redes; confeccionar cestos, vasos e objetos usados em rituais e festas; preparar alimentos e cuidar das crianças.

Os homens, por sua vez, ficariam incumbidos da realização das tarefas, por exemplo: preparação da terra para o plantio, construção de armas de guerra, canoas e moradias; vigilância da aldeia; caça e pesca (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 98).

Mediante tais afirmações, devemos ponderar e oferecer informações sobre as diferentes formas de organização adotadas pelos distintos povos indígenas. De

acordo com as vivências da autora deste estudo, entre os *Akwê-Xerente*, além de produzirem artesanatos de diferentes formatos, tamanhos e utilidades, as mulheres são designadas para oferecerem cuidados necessários ao desenvolvimento dos filhos e transmitirem valores como: respeito ao próximo e lealdade. Em referência às tarefas masculinas, destaca-se a atuação dos adultos no *Warã*, local onde jovens são iniciados à vida adulta. Naquele espaço eles são preparados para pescarias, caças, plantio, colheita e eventuais guerras.

Como se pode observar, os elementos históricos, políticos, econômicos, culturais e sociais atrelados aos referidos povos merecem consideração e cuidados para não serem cristalizados em discursos e ideias reducionistas. Incontáveis atos de injustiça promovidos contra as minorias, especialmente contra os povos indígenas, merecem espaço nos processos formativos. Os riscos de abordarmos a história dos povos indígenas, de modo distante da realidade, são notórios.

Segundo Skliar (1999), nesta sociedade excludente em que vivemos há um padrão de normalidade estabelecido. Existe um modelo hegemônico de sujeito pautado na imagem e nos valores do homem branco, europeu, heterossexual. Qualquer distinção em relação ao padrão emerge como desvio e torna-se alvo de discursos e de práticas reducionistas operadas com a intenção de classificar, discriminar e marginalizar as diferenças expressas entre os diferentes grupos étnicos e culturais.

Em uma seção destinada à proposição de atividades, duas imagens pareadas representam diferentes formas de organização de moradias. À esquerda é exposta uma vista aérea da aldeia indígena Kalapalo, no Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso e, à direita, mostra-se uma vista sobre a Aldeia Wai Wai, situada às margens do Rio Mapuera, no Amazonas.

**Imagem 2: vista aérea de duas aldeias de etnias distintas.**



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania, 6º Ano/Alfredo Boulos Júnior. 3ª ed. São Paulo, FTD, 2015.

A atividade proposta tem o objetivo de ressaltar a diversidade entre as etnias, embora advirta para o fato de haver semelhanças entre os povos. Dentre as recomendações associadas ao exercício, destacamos um pedido para os estudantes listarem atividades femininas e masculinas.

Em seguida, Boulos Júnior (2015) expõe duas frases de um texto sobre a Cachoeira de Iauaretê, situada na região do Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas. Os fragmentos apontam o fato de pedras, lajes e ilhas da Cachoeira simbolizarem episódios de guerras, perseguições e mortes naquele contexto.

A passagem mencionada acima é relevante, especialmente porque no início do capítulo, quando Boulos Júnior (2015) introduz o assunto "*povos indígenas no Brasil*" (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 95), não há menção à violência atrelada à questão indígena. Nas palavras do autor:

[...] quando o primeiro navio português chegou às terras brasileiras, os indígenas eram muitos; suas aldeias eram grandes se comparadas às da Amazônia atual e suas moradias eram ruidosas e movimentadas. A população indígena que aqui vivia era de 3 a 5 milhões de pessoas. Hoje, segundo o IBGE, vivem no Brasil 817 mil indígenas, agrupados em 231 povos. (BOULOS JÚNIOR, 2015, p. 95).

A redução drástica no quantitativo da população indígena não foi analisada ou problematizada ao longo do texto. Não há informações sobre conflitos. A luta pela terra e seus agravantes não aparece. Deste modo, discursos e imagens forjam uma realidade à população indígena, distinta daquela vivenciada cotidianamente (MOTA, RODRIGUES, 1999).

Os referidos dados numéricos sobre populações indígenas no Brasil antecedem duas imagens. A primeira ilustra um momento festivo. Na ocasião, homens indígenas estão perfilados em primeiro plano. Ao fundo, observam-se três indígenas do sexo feminino.

Imagem 3: Representação de atividade cultural indígena.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania, 6º Ano/Alfredo Boulos Júnior. 3º ed. São Paulo, FTD, 2015.

A autora deste texto, indígena do povo Akwẽ-Xerente, reconheceu a etnia dos indígenas expostos na imagem analisada. No entanto, observa o fato de a nomeação não aparecer no texto.

Na segunda imagem, Boulos Júnior (2015) buscou indicar as características dos indígenas residentes das cidades localizadas fora dos territórios indígenas. A fotografia mostra um grupo de homens em uma arquibancada. De braços erguidos, trajando vestimentas semelhantes àsquelas utilizadas pelos não indígenas, agem como se estivessem em momento de comemoração.

Imagem 4: Representação sobre indígenas que vivem na cidade.



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania, 6º Ano/Alfredo Boulos Júnior. 3º ed. São Paulo, FTD, 2015.

O autor utiliza a imagem exposta para falar sobre a existência de indígenas moradores nas cidades. Seria importante mencionar, todavia, que muitos indígenas aldeados usam roupas iguais àquelas utilizadas pelos não indígenas. Além disso, fazem uso de *smartphones*, computadores, dentre outros dispositivos tecnológicos utilizados fora dos territórios indígenas.

A despeito da ausência de informações sobre a influência da cultura ocidental nos hábitos e costumes indígenas, observamos o empenho do autor em considerar a existência de hábitos dos povos tradicionais entre os não indígenas. Como podemos notar através das imagens abaixo, ao destacarem-se as semelhanças e diferenças entre indígenas e não indígenas, Boulos Júnior (2015) reconhece e valoriza a influência dos povos tradicionais aos processos de socialização engendrados no contexto ocidental.

**Imagem 5: Representação de atividade lúdica entre crianças não indígenas.**



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania, 6º Ano/Alfredo Boulos Júnior. 3º ed. São Paulo, FTD, 2015.

**Imagem 6: Representação de atividade lúdica entre crianças indígenas.**



Fonte: BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: Sociedade e Cidadania, 6º Ano/Alfredo Boulos Júnior. 3º ed. São Paulo, FTD, 2015.

Em vias de finalizar esta análise, consideramos que, não obstante tenhamos elaborado críticas em relação ao conteúdo exposto no material em questão, o referido texto introduz à temática da História dos Povos Indígenas aos estudantes do Ensino Fundamental II (SOUSA, 2017). A coleção prevê o aprofundamento da temática nos anos seguintes.

Em outras palavras, reconhecemos o valor do material utilizado como alvo de nossas análises. Agindo assim, diminuiremos o risco da reprodução errônea, aqui é colocado o reducionismo no centro de nossas análises e críticas.

## Considerações finais

Reforçamos o nosso compromisso com a produção de pesquisas e de ações educativas pautadas no respeito às culturas dos povos tradicionais. Por meio de aproximações e conexões entre universidade e instituições escolares podemos lutar contra os processos excludentes perpetrados contra as minorias.

Esta pesquisa colabora com o levantamento de questionamentos sobre os limites e alcances de materiais didáticos utilizados nos processos de ensino e de aprendizagem. Ela abre novas perspectivas de atuação aos educadores inseridos em diferentes contextos.

Futuros estudos são necessários com vistas ao fortalecimento dos indígenas e não indígenas na luta pela consolidação da democracia em nosso país, sobretudo em tempos de constantes ameaças ao Estado democrático de direito.

Finalmente, reafirmamos nosso compromisso com a transformação da realidade social. Apostamos no agenciamento de ações que valorizem as diferenças e o respeito à pluralidade étnica.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BONIN, I. T. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n° 1, págs. 73-83, 2010.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História: Sociedade e Cidadania**, 6° Ano, 3° ed. São Paulo: FTD, 2015.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC / SEF, 1997.

- GOBBI, I. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História. 2006.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, 2006.
- GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Índios no Brasil.** Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, São Paulo, 1992.
- LEMOS, C. M. Os índios invisíveis: o ensino de História sem etnicidade, In: **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História.** Ijuí: Editora Unijuí, 1999.
- LIMA, M. E. O; ALMEIDA, A. M. M. de. Representações sociais construídas sobre os índios em Sergipe: ausência e invisibilização. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 17-27, Apr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 17 de Fevereiro de 2019.
- MALDONADO, C.. O turismo comunitário na América Latina: gênese, características, e políticas. In: BARTHOLO, R.; SAN SOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (Orgs). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras.** Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009.
- MOTA, L. T; RODRIGUES, I. C. A questão indígena no livro didático: toda a história. **História & Ensino**, v. 5, págs. 41-59, 1999.
- NÚCLEO DE ESTUDOS E ASSUNTOS INDÍGENAS – NEAI. **Povos Indígenas do Tocantins.** Disponível em: <[http://www.uft.edu.br/neai/?page\\_id=28](http://www.uft.edu.br/neai/?page_id=28)>. Acesso em 01 de out. de 2019.
- ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. **Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes** [Convenção 169], 27 de jun. de 1989.
- SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373>>. Acesso em: 30 de set. de 2019.
- SOUSA, J. S. de. A história indígena e sua presença nos livros didáticos. **Revista de História (UFBA)**, v. 6, n. 1-2, 2017. Disponível em: <<file:///C:/Users/Clau%20e%20Lau/Downloads/27855-97235-1-SM.pdf>>. Acesso em: 01 de out. de 2019.
- VYGOTSKY, L. S.. **A formação social da mente.** Trad. José Cipolla Neto. São Paulo, 1991.

# O PROCESSO DE TOMBAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE CANAÃ DOS CARAJÁS–PA NO PERÍODO entre 2007 e 2016

Valder Almeida Nogueira<sup>106</sup>

Ritianne de Fátima Silva de Oliveira<sup>107</sup>

## Introdução

O estudo em questão visa a contribuir com a discussão acerca de uma temática que ganhou destaque nas políticas públicas educacionais nos últimos anos, todavia ainda pouco explorado cientificamente: O fechamento das escolas no campo. O Brasil vive um processo de fechamento e paralisação das escolas do campo. Levantamento realizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) traz a luz dados preocupantes no tocante as escolas rurais.

Entre 2002 até o primeiro semestre de 2017, cerca de 30 mil escolas rurais deixaram de funcionar no país. Essa situação também é abordada por Taffarel e Munarim (2015), ao afirmarem que relacionado ao problema do fechamento das escolas do campo, que vem ocorrendo nos últimos 10 anos, tende a acentuar-se frente à atual política recessiva e de cortes orçamentários. O fechamento das escolas do campo vem sendo denunciado como um crime contra a nação brasileira.

O interesse por pesquisar tal processo surgiu após as importantes discussões relacionadas à Educação no(do) Campo realizadas na disciplina: *Educação dos Povos Tradicionais*, vinculada ao *Mestrado Profissional em Educação* da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Na tentativa de compreendermos a problemática, organizamos a pesquisa em três momentos. No primeiro, destaca-se a caracterização dos aspectos geo-histórico do município de Canaã dos Carajás–PA, aspectos históricos da Educação no Campo, bem como, as diferenças conceituais entre Educação do Rural e Educação do Campo. No segundo, apresenta-se o processo de fechamento e extinção das escolas rurais no município de Canaã dos Carajás–Pará, no período entre 2007 e 2016 e, o terceiro, reflete sobre o papel do Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás no processo de tombamento das escolas. Por fim, tecemos algumas considerações que obtivemos no decorrer da pesquisa.

106 Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás, Pedagogo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Para – UNIFESSPA e Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail:valderalmeidanogueira@gmail.com

107 Professora da Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás e Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: ritianne19@hotmail.com

A metodologia da pesquisa deu-se por meio de: fontes bibliográficas, documentais e entrevista semiestruturada realizada com a diretora do Setor de Documentação das Escolas Extintas– SEDEEX. Assim, o estudo ora apresentado, tem como justificativa contribuir com a nossa formação acadêmica e profissional, bem como, apresentar essa pesquisa científica ao Sistema Municipal de Ensino de Canaã dos Carajás–PA, a fim de contribuir no processo de ação-reflexão-ação, acerca do fechamento das escolas no campo no município.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico, procurando-se aprofundar a compreensão do conhecimento científico acerca de tal temática. A pesquisa documental baseou-se em dados oficiais levantados junto do Setor de Documentação das Escolas Extintas–SEDEEX do Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás. E, para finalizarmos a pesquisa, realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora Lira Santos, atual diretora do SEDEEX.

## **1. Caracterização de Canaã dos Carajás – Pará.**

Abordaremos uma breve contextualização geo-história do município de Canaã dos Carajás visando a uma melhor compreensão do território que estão localizadas as escolas extintas.

### **1.1 Aspectos históricos**

Em 1982, o Governo Federal, por meio do Grupo Executivo das Terras do Araguaia Tocantins – GETAT implantou o Projeto de Assentamento Carajás na região sudeste do Pará. E, assim, foram assentadas 1.555 famílias de colonos imigrantes vindos, principalmente, dos Estados do Maranhão, Tocantins e Goiás. Neste período, a região onde se estabeleceu o Projeto Carajás integrava o município de Marabá, que se fragmentou em três subáreas áreas denominadas: Centro de Desenvolvimento Regional, CEDERE I, II e III.

O CEDERE I foi criado em 1983, com o assentamento de aproximadamente 550 colonos, essa área localiza-se no município de Parauapebas. O CEDERE II instituiu-se em 1984, área que a posteriores deu origem à sede do Município de Canaã dos Carajás; por fim, o CEDERE III iniciou-se em 1985 e localiza-se a 42 km da sede do município Canaã dos Carajás, constituindo-se, atualmente, na comunidade denominada: Vila Ouro Verde.

Até meados da década de 1990, Canaã dos Carajás era uma vila agrícola de Parauapebas (CEDERE II) formada basicamente pela população de cristãos evangélicos que, em agradecimento à terra farta e abençoada “recebida”, decidiram nomear o lugar de “Canaã” da origem bíblica (Terra prometida).

A escolha do nome é resultado da forte presença dos cristãos evangélicos que moravam na antiga Vila CEDERE II, o nome alude à Canaã-Palestina, a terra prometida por Deus aos Hebreus. O nome Carajás relaciona-se com o principal acidente geográfico e geológico da região sudeste do Pará, a Serra dos Carajás.

Finalmente, em 5 de outubro de 1994, através da Lei Estadual nº 5.860, o CEDERE II desmembrou-se do município de Parauapebas, dando origem ao município de Canaã dos Carajás que, por sua vez, havia se emancipado de Marabá em 1988. A instalação deu-se em 1º de janeiro de 1997, com a posse do prefeito, do vice-prefeito e dos vereadores eleitos em 3 de outubro de 1996.

## 1.2 Aspectos geográficos

Canaã dos Carajás é um município brasileiro localizada na Mesorregião Sudeste do Estado do Pará. Detém 3.146,407 Km<sup>2</sup> de extensão territorial e fixa-se a uma latitude 06º29'49" sul e a uma longitude 49º52'42" oeste, distando de uma altitude de 210 metros; limita-se ao norte e a oeste com o município de Parauapebas, ao sul com os municípios de Água Azul do Norte e Xinguara e a Leste com os municípios de Curionópolis e Sapucaia.

Pertence à Região de Integração Carajás<sup>1</sup> ao lado de outros onze municípios que, juntos, possuem uma população estimada de 36.050 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018.

O clima em Canaã dos Carajás é tropical. Chove bastante, mas, menos no inverno que no verão. Sua temperatura anual varia entre a mínima de 25.4 °C. Sua média anual de pluviosidade é de 1.766mm, sendo o mês de julho o mais seco, com média de 18 mm de chuva, enquanto o de maior precipitação é março, com 290 mm, em média. O principal rio que corta o Município de Canaã dos Carajás é o Parauapebas.

## 1.3 Educação do campo

Historicamente a educação brasileira nunca foi prioridade do Estado, não obstante em relação ao campo a situação é gravíssima. Neste contexto, a educação do campo, no Brasil, funcionou de forma precária, estando sempre a serviço da elite dominante em cada época.

Assim, se analisarmos a história da educação brasileira desde o período colonial até o início do século XX, comprova-se que ela apenas auxiliou a população elitizada, excluindo grande parte da população rural, sendo o campo visto como "local de atraso e de 'gente 'rude, diferentes, selvagens'", sem higiene; estes são os estereótipos que permanecem até os dias de hoje, sendo vistos como padrão do *Jeca Tatu*, personagem criado por *Monteiro Lobato*, em 1914.

No período colonial, o ensino inicial teve como propósito catequizar e domesticar os indígenas a serviço dos colonizadores, bem como, disseminar a fé e a doutrina católica, e destinava-se, apenas, aos senhores de engenho, à classe dominante da época. Souza salienta que:

A educação, com uma concepção elitista, esfacelada, de “aulas avulsas”, que “excluía da escola os camponeses, os negros, os índios e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos”, porque a economia semifeudal e semicolonial não necessitava sequer da educação primária. (SOUZA, 2014, p.99)

Neste contexto, o Estado, segundo Freire (1989, p.57), encarregou-se apenas de manter a instrução superior com o objetivo de avalizar a posição social, política e econômica da classe dominante. Com o surgimento da República em 1889, iniciou-se a “educação rural” no Brasil, quando o governo brasileiro criou uma pasta chamada Agricultura, Comércio e Indústria, que, dentre suas atribuições, deveria contemplar o atendimento educacional aos povos do campo.

O governo republicano tinha a educação como eixo central no processo de desenvolvimento socioeconômico, como forma de modernizar o país, então, obrigou os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas. Foi neste contexto, que se iniciou a escola no campo (LEITE, 1999).

Não obstante, apesar de a população rural representar mais de 80% da população brasileira, nos primeiros anos da República, a educação não alcançava o campo, como esclarece Leite (1999, p.14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’.

Assim, a sociedade brasileira somente despertou para a educação do campo a partir das duas primeiras décadas do século passado movida, em grande parte, pelo forte movimento migratório interno, na qual um grande contingente de pessoas deixou o meio rural em busca de novas oportunidades nos centros urbanos, que iniciavam o processo de industrialização no Brasil. Neste contexto, desponta, em 1920, o primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses, chamado de Ruralismo pedagógico<sup>108</sup>.

---

108 Predominam-se como defensores do ruralismo pedagógico SUDS Minucia, Carneiro Leão e Alberto Torres.

O “Ruralismo pedagógico” foi um movimento baseado na defesa da escola integrada às condições locais, tendo como objetivo maior a promoção da fixação do homem ao campo e a contenção do êxodo rural. O “ruralismo pedagógico” consistia

O “ruralismo pedagógico” consistia [...] na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes se encontram diluídos entre o que se puderam perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana (PRADO, 1995, p. 6).

Com o passar dos anos, novas iniciativas por meio de novas políticas públicas foram despontando com relação à educação rural, todavia, somente a partir do século XX, por volta dos anos 30, que se começou a pensar em projetos direcionados para o desenvolvimento da Educação do Campo, com destaque ao aparecimento na Constituição Federal de 1934 do termo rural, com ensino instrumental primário. De acordo com Souza (2014, p.115):

A educação do campo existente até 1980 se limitava a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries. O ensino de 5ª a 8ª séries e médio praticamente não existia no campo. Com as novas orientações dos organismos externos e suas estratégias de desocupação do campo, paulatinamente as salas multisseriadas foram sendo substituídas por escolas concentradas em que as crianças e jovens teriam de se deslocar a longas distâncias para terem acesso à escola, pois os objetivos do imperialismo nas últimas décadas é esvaziar o campo, principalmente na Amazônia.

Foi na contramão da Educação Rural, que os movimentos sociais organizaram a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia, em julho de 1998, evento este que produziu uma crítica à realidade educacional brasileira, em especial àquela dos povos que vivem do(n) campo, além de apresentar a expressão educação do campo.

Assim, a partir I Conferência Nacional por uma educação do campo, em 1998, “a expressão campo passa a substituir o termo rural”. De acordo Caldart (2010, p. 64):

A Educação do Campo nasce da luta social dos camponeses, o MST, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a partir da necessidade dos acampados e assentados, que carecem de educação, mas não da educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade, (CALDART, 2010, p. 64).

## 1.4 Educação Rural x Educação do Campo

Considerando-se o processo histórico vivenciado pela população do campo

no tocante ao direito à educação, faz-se necessário deixar clara a diferença existente entre Educação do Campo e Educação Rural, tendo em vista que ambas vão se aludir ao direito à educação da população do campo, mas com perspectivas diferentes, pois elas surgem em épocas históricas distintas. Mas, apesar das mudanças ocorridas no ordenamento jurídico e nas políticas públicas educacionais, ainda há rastros da educação rural na contemporaneidade.

O vocábulo *Educação do Campo* menciona-se a um conceito atual na política educacional, pois, até metade da década de 1990, o que havia era a nomenclatura Educação Rural. Neste contexto, o termo Educação do Campo surgiu no seio dos movimentos sociais, principalmente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) como contraponto à Educação Rural, não como sua continuidade.

A distinção dos referidos conceitos é importante, uma vez que a Educação Rural e a Educação do Campo são concepções educacionais divergentes. Então, ao falar-se em educação rural ou mesmo do campo, antes de tudo, deve-se ter ciência do antagonismo teórico-conceitual entre ambas, pois a Educação do Campo tem, no seu ideário, o rompimento com o modelo educacional rural até então utilizado.

Nesse sentido, a Educação Rural não dialoga com os interesses e aspectos culturais do campo ou do meio rural, entretanto, a Educação do Campo engloba a educação desde a participação e realidade que os cercam.

Caldart (2011) afirma que:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações movimentos sociais (p.150-151).

Para exemplificar essas mudanças de conceitos e concepções elaboramos um quadro sintético pontuando algumas diferenças entre o sentido de Educação Rural e a atual concepção de Educação do Campo.

**Quadro 1 - Diferenças entre Educação Rural e Educação no Campo.**

EDUCAÇÃO RURAL	EDUCAÇÃO DO CAMPO
<p>"[...] transposição empobrecida da educação construída nas áreas urbanas" (BRASIL, Projeto Base, 2003, p. 12).</p>	<p>Nasce de um movimento dos próprios sujeitos sociais do campo que reivindicam seus direitos a terra, à educação, à cultura, entre outros, em um conjunto de lutas contra hegemônicas.</p>
<p>"[...] concebe o campo como espaço prosaico de atraso, desprovido de dinamismo e de perspectivas de futuro, cujo destino inexorável é ceder lugar à modernidade associada à vida urbana" (ANDRADE, 2004, p. 21).</p>	<p>Objetiva a ampliação das escolas do campo, dos cursos de Educação Profissional e Superior, das políticas de formação dos(as) professores(as) e gestores(as), dos programas de livros didáticos específicos, do apoio técnico e pedagógico, entre outros direitos dos sujeitos do campo, como, por exemplo, políticas contínuas e afirmadoras de igualdade.</p>
<p>"[...] escolarização elementar historicamente oferecida aos filhos dos agricultores" (MOLINA et. al., 2010, p. 89).</p>	<p>A Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado (CALDART, 2004, p. 5).</p>

Fonte: Nogueira; Oliveira (2019).

Em suma, os dados acima mencionados sistematizam as características de cada educação; conforme os autores supracitados, é possível afirmar-se que, apesar de a Educação do Campo ter surgido na Educação Rural, ela propulsiona uma maior relevância aos povos do campo.

Sobre a educação rural do município a diretora das escolas extintas na entrevista nos evidencia que:

A educação no meio rural, ainda tem muito a desenvolver, pois a falta de políticas educacionais voltadas para o homem do campo estabelece limitações na educação dos filhos. São grandes as dificuldades de acesso, haja vista que não existe um horário adequado em todas as unidades escolares e os alunos acabam por terem que acordar muito cedo e percorrer grandes distâncias para chegarem até as escolas. Em relação aos currículos, estes precisam ser adequados à realidade dos mesmos ainda existem salas multisseriadas, algumas escolas não possuem infraestrutura adequada, percebe-se a necessidade de um setor e/ou técnico para tratar especificamente da educação no campo, através de programas específicos. (SANTOS, informações verbais, 05/08/19).

De acordo com Rosa (2015), sobre o impacto das políticas de estado em nosso país, na década de 90, dentre outras consequências, cita que ocorreu em fechamento avassalador de escolas no campo. Na terra prometida essa realidade não foi diferente do cenário brasileiro, pois, muitas escolas surgiram no meio rural e, depois, fecharam-se sem regularização, sendo os seus documentos guardados e enviados à sede Estadual do Estado do Pará.

## 2. O processo de fechamento e extinção das escolas

A criação e expansão das escolas rurais na terra prometida, situada no sudeste do Estado do Pará, possui relação direta com a frente de ocupação do território. Com a implantação do CEDERE II e o grande número de famílias que passaram a viver na região, trazendo seus filhos. Houve a necessidade de buscar mecanismos para que estas crianças estudassem, e devido às grandes distâncias e ao difícil acesso, foram iniciadas as primeiras salas de aula nas residências dos produtores rurais — ainda na década de 80 — sob a coordenação das religiosas da Congregação do Amor Divino, inicialmente com: Irmã Angelita, Irmã Maria Madalena Andrade e Irmã Maria Weber; posteriormente, com Irmã Laura Martins, entre outras, que percorriam grandes distâncias a pé, a cavalo, de canoa e moto, para orientarem os professores que não possuíam sequer a formação básica de magistério, daí destacam-se o mérito e o reconhecimento a estas freiras, que se desdobravam entre suas obrigações religiosas e seus trabalhos na educação.

Com a criação do Sistema Municipal de Educação de Canaã dos Carajás–SMECC, através da Lei 167/2007, bem como, a aprovação da Lei 168/2007 que implantou o Conselho Municipal de Canaã dos Carajás–CMECC, desatrela-se efetivamente a normatização da educação do Conselho Estadual do Estado do Pará, cumprindo-se assim a determinação da Constituição Federal de 1988, de que os municípios passassem a definir pressupostos de participação, “descentralização” e normas de gestão democrática na Educação Básica, pois a manifestação do nascimento de políticas educativas refletiu os conflitos de interesses, arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade.

**Quadro 2 - Escolas extintas e sua localização**

UNIDADE/ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO
EMEF. Adailton Gomes	VS 78
EMEF. Américo Ribeiro	VP 12
EMEF. Belmonte	VS - 77
EMEF. Boa Esperança	VP - 20

UNIDADE/ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO
EMEF. Bom Jesus	VS -13
EMEF. Bom Jesus II	VS - 48
EMEF. Carlos Alberto M. Barros	VP - 50/51
EMEF. Cecília Campos Botão	VS - 76
CEJA	Canaã dos Carajás – Zona Urbana
EMEF. Cícero Cordeiro	VP - 80
EMEF. Chico Mendes	VS - 45
EMEF. Conselho da Mamãe	VP - 12
EMEF. Córrego do Arara	Três Braças
EMEF. Criança Feliz	VE - 03
EMEF. Cristo Redentor	VS - 52
EMEF. Cunha da Musa	Cunha da Musa
EMEF. D. Pedro I	VS - 77
EMEF. Frederico Figueira	VS - 40
EMEF. Grota da Fumaça	VP - 12
EMEF. Israel Rodrigues Alves	VP - 12
EMEF. João Figueiredo	VP - 80
EMEF. Joaquim Carlos	Vila Sossego
EMEF. Jonas Pinto	VS - 52
EMEF. José de Anchieta	VS - 51
EMEF. Lauro Queiroz	VS - 40
EMEF. Lourival Ribeiro	VE - 03
EMEF. Manoel Jorge da Silva	VS - 47
EMEF. M <sup>a</sup> de Lourdes R. Rodrigues	Córrego da União
EMEF. Monte Pio	Fazenda Brasília
EEIF. Monte Sião	Canaã dos Carajás – Zona Urbana
EMEF. Narciso Carneiro	VP - 47
EMEF. Nossa Sr <sup>a</sup> Aparecida I	VS - 44 A
EMEF. Nossa Sr <sup>a</sup> Aparecida II	Fazenda Brasília
EMEF. Nova Canaã	Três Braças
EMEF. Nova República	Fazenda Brasília
EMEF. Nova União	VS - 77
EMEF. Novo Brasil	VS - 47
EMEF. Odail Alves	Racha Placa

UNIDADE/ESCOLAS	LOCALIZAÇÃO
EMEF. Padre Josimo Tavares	VS - 53
EMEF. Presidente Costa e Silva	VP - 12
EMEF. Santa Madalena	VS - 79
EMEF. Santa Paz	VS - 52
EMEF. Santo Antônio	VP - 21
EMEF. Santos Dumont	VS - 53
EMEF. São Francisco do Canindé	VS - 76
EMEF. São Geraldo	VP - 21
EMEF. São José	Nova Esperança
EMEF. São Sebastião	VP - 45
EMEF. Saturnina Barbosa da Silva	VS - 47
EMEF. Senhor do Bonfim	VE - 03
EMEF. Serra Dourada	VP - 40/VP - 12
EMEF. Serra Norte	Racha Placa
EMEF. Sorriso da Criança	VP - 80
EMEF. Três Colchetes	Fazenda Brasília
EMEF. Treze de Maio	VS - 40
EMEF. Vida Nova	VS - 50
EMEF. Vila Raposo	Fazenda Brasília
EMEF. Zenilda Ribeiro da Silva	VP - 12

Fonte: Dados do Setor de Documentação das Escolas Extintas– SEDEEX – 2019.

A localização das escolas foi um fator que facilitou a busca dos documentos necessários ao subsídio do processo de tombamento das escolas, pois elas funcionavam na própria casa da professora e, algumas, em outros espaços nas terras dos colonos. O tombamento das escolas extintas é um trabalho intenso que requer uma busca de materiais e documentos como, por exemplo, fotos, cartas, diários de classes, rascunho de professores, os boletins dos alunos, entre outros, que auxiliaram neste processo.

## 2.1 Escolas extintas do município de Canaã dos Carajás

Antes da institucionalização do Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás no ano 2007, as escolas extintas tinham seus documentos encaixotados e entregues à 4ª Unidade Regional de Ensino, localizada na cidade de Marabá e/ou permaneciam em depósitos da Secretaria Municipal de Educação, sem nenhum processo de tombamento, regularização e/ou convalidação de estudos dos alunos

egressos. Não obstante, somente no ano de 2011, após a criação do Setor de Documentação das Escolas Extintas – SEDEEX, ligado diretamente à Câmara de Legislação e Normas do Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás; inicia-se o processo de tombamento dos processos das escolas que estavam extintas, sendo garantido neste setor uma equipe administrativa formada por um diretor(a) e um secretário(a) escolar, como forma de viabilizar a legalidade dos documentos, além das comissões temporárias, compostas por cinco pessoas, para dar celeridade aos processos.

**Quadro 3 - Relação de escolas fechadas até 2016.**

ESCOLAS	ANO	RES.	DECRETO	MOTIVO
EMEF Adailton Gomes	1990-2005	029/2015	Nº195/2006	Baixo nº de alunos
EMEF América Ribeiro	1999-2007	011/20015	Nº516/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Boa Esperança	1990 -1992	020/2011	Nº161/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Belmonte	1986 -2012	005/2015	Nº512/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Bom Jesus	1990-1999	010/2013	Nº 160 /2006	Baixo nº de alunos
EMEF Bom Jesus II	1999-2007	008/2014	521 /2011	Baixo nº de alunos
EMEF Carlos A. M. de Barros	1993-1997	009/2013	Nº 159/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Carlos Henrique	1994 -2012	004/2012	Nº 526/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Cecília Campos Botão	1996-2000	020/2011	Nº 158/2006	Baixo nº de alunos
CEJA	2008-2011	005/2013	Nº 525/2011	llegalidade
EMEF Chico Mendes	1990-2000	010/2013	Nº 173 /2006	Baixo nº de alunos
EMEF. Cícero Cordeiro	1986 -1999	005/2015	Nº 524/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Conselho da Mamãe	1999-2007	009/2013	Nº 517/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Córrego da Arara	1996-1999	008/2014	Nº 504/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Criança Feliz	1990-2004	003/2015	Nº 147/2005	Baixo nº de alunos
EMEF Cristo Redentor	1990-2000	029/2015	Nº 174/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Cunha da Musa	1995-1996	021/2011	Nº 157/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Dom Pedro I	1987-2005	011/2015	Nº194/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Frederico Figueira	1989-1993	008/2014	Nº 153/2005	Baixo nº de alunos
EMEF Grotá Da Fumaça	1991-1996	013/2013	Nº 152/2005	Baixo nº de alunos
EMEF Hilário Lunardelli	1992-2000	010/2013	Nº 176/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Israel Rodrigues	1999-2005	013/2013	Nº 515/2011	Baixo nº de alunos
EMEF João Figueiredo	1999- 2005	020/2011	Nº 509/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Joaquim Carlos	1986 -2000	005/2015	Nº 520/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Jonas Pinto	1999-2007	011/2015	Nº 498/2011	Baixo nº de alunos
EMEF José de Anchieta	1990-1990	021/2011	Nº 170/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Lauro Queiroz	1989-200	008/2014	Nº 168/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Lourival Ribeiro	1992-1996	003/2015	Nº 181/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Manoel Jorge da Silva	1990-2000	004/2014	Nº 171/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Maria de L. Rodrigues	1999-2007	029/2015	Nº 506/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Monte Pio	1999-2007	003/2015	Nº 519/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Monte Sião	2000-2007	010/2011	Nº 523/2011	llegalidade

ESCOLAS	ANO	RES.	DECRETO	MOTIVO
EMEF Narciso Carneiro	1991-2001	004/2014	Nº 167/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Nossa Sr.ª Aparecida I	1994-2001	021/2011	Nº 522/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Nossa Sr.ª Aparecida II	1990-2001	010/2013	Nº 178/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Nova Canaã	1990- 1990	009/2013	Nº 175/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Nova República	1996-1997	029/2015	Nº 166/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Nova União	1999-2007	011/2015	Nº 499/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Novo Brasil	1992-2000	004/2014	Nº 177/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Odail Alves Ferreira	1986 -2014	011/2016	Nº 514/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Padre Josimo Tavares	1989-1999	003/2015	Nº 165/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Presidente C. e Silva	1993-2001	011/2015	Nº 164/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Santa Madalena	1986 -1998	005/2015	Nº 505/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Santa Paz	1990-1990	029/2015	Nº 139/2005	Baixo nº de alunos
EMEF Santo Antônio	1990-2000	020/2011	Nº 172/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Santos Dumont	1990-2000	029/2015	Nº 169/2006	Baixo nº de alunos
EMEF São F. do Canindé	1988 -2004	005/2015	Nº 163/2006	Baixo nº de alunos
EMEF São Geraldo	1999-2007	029/2015	Nº 518/2011	Baixo nº de alunos
EMEF São José	1996-1997	008/2014	Nº 162/2006	Baixo nº de alunos
EMEF São Sebastião	199-2005	013/2013	Nº 507/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Saturnina B. da Silva	1990-2001	004/2014	Nº179/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Senhor do Bom Fim	1992-1996	009/2013	Nº 182/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Serra Do Norte	1999-2005	011/2015	Nº 497/2011	Baixo nº de alunos
EMEF Serra Dourada	1990-2001	010/2013	Nº 180/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Sorriso da Criança	1993-1999	011/2015	Nº 151/2005	Baixo nº de alunos
EMEF Três Colchetes	1993-1996	003/2015	Nº 150/2005	Baixo nº de alunos
EMEF Treze De Maio	1997-2006	021/2011	Nº 208/2006	Baixo nº de alunos
EMEF Vida Nova	1992-1997	029/2015	Nº 149/2005	Baixo nº de alunos
EMEF Vila Raposo	1989 -1996	005/2015	Nº 148/2005	Baixo nº de alunos
EMEF Zenilda R. de Souza	1987 -2001	013/2013	Nº 129/2005	Baixo nº de alunos

Fonte: Dados do Setor de Documentação das Escolas Extintas– SEDEEX – 2019.

Percebe-se, no quadro 3, que para aproximadamente 96,66% das escolas, o motivo dos seus fechamentos foi o número baixo de alunos e, apenas 3,33%, desativaram-se devido à ilegalidade, ficando sobre a responsabilidade do Conselho Municipal de Educação a regularização da vida escolar de cada aluno. Neste sentido, o trabalho deste egrégio Conselho consolida-se; por um lado, na busca de documentos que subsidiassem os tombamentos, e por outro, na emissão dos atos normativos que regulamentassem todo esse processo.

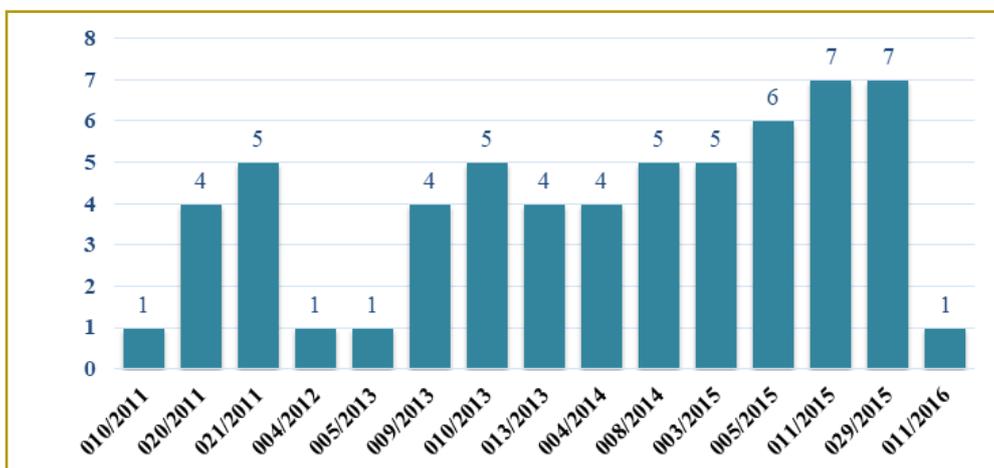
Destaca-se o processo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Adailton Gomes, localizada na VS – 78, criada em 20/03/1990 para atender aos filhos dos colonos da região, haja vista que era uma área de difícil acesso e não era ofertado o transporte escolar. Foi paralisada em 23/12/2005 e, extinta, posteriormente, através

do Decreto Nº 195/2006 de 31 de maio de 2006, devido ao baixo número de alunos e à implantação de transporte escolar para vila mais próxima. Seus documentos foram arquivados na EMEIF Carlos Henrique, na Vila Ouro Verde, município de Canaã dos Carajás. No ano de 2015, o Setor de Escolas Extintas – SEDEEX do Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás recolheu tal documentação e requisitou a mantenedora instituição de comissão para regularização da documentação escolar dos estudantes.

Todas as escolas são registradas no sistema do SEDEEX e possuem um acervo com os documentos resgatados das instituições de ensino deste período de funcionamento, assim, possibilitaram a regularização da vida escolar dos estudantes, e mais de 260 pessoas realizaram os resgates dos seus históricos escolares, que os ajudaram a prosseguir com seus estudos, e outros, utilizaram-nos para alcançar sua tão sonhada aposentadoria. Algumas escolas estão sem o período de funcionamento, devido a que, nas buscas realizadas pelos autores, apenas foi encontrada a data de início de funcionamento, pois o CMECC ainda está no processo de resgate.

No que tange às resoluções emitidas pelo CMECC, constataram-se que algumas resoluções possuíam mais de uma escola, chegando ao máximo de sete por resolução. O gráfico 1 explicita essas informações.

**Gráfico 1 - Quantidade de escolas tombadas por Resolução**



Fonte: Nogueira; Oliveira, 2019.

Observando os dados contidos no gráfico 1, podemos perceber a evolução no processo de tombamento das escolas rurais no município de Canaã dos Carajás-PA, apresentando o seu apogeu no ano de 2015. Assim, as Resoluções nº 10/CMECC/2011, nº 004/CMECC/2012, nº 005/CMECC/2013 e a Resolução nº 011/CMECC/2016, viabilizaram o tombamento de quatro escolas rurais. Já as Resoluções nº 20/CMECC/2011, nº 009/CMECC/2013, nº 013/CMECC/2013 e Resolução nº 004/

CMECC/2014, possibilitaram o tombamento de dezesseis escolas rurais. As Resoluções nº 21/CMECC/2011, nº 010/CMECC/2013, nº 005/CMECC/2013, nº 008/CMECC/2014 e nº 003/CMECC/2015, proporcionaram o tombamento de vinte escolas rurais. Por fim, as Resoluções nº 005/CMECC/2015 contribuiu para o processo de tombamento de seis escolas rurais e, as Resoluções nº 011/CMECC/2015 e nº 029/CMECC/2015, viabilizaram o tombamento de quatorze escolas rurais, totalizando-se 60 escolas tombadas, catalogadas, registradas no período de 2011 a 2016, trabalho este que regularizou as vidas escolares de centenas de estudantes, trazendo dignidade aos mesmos.

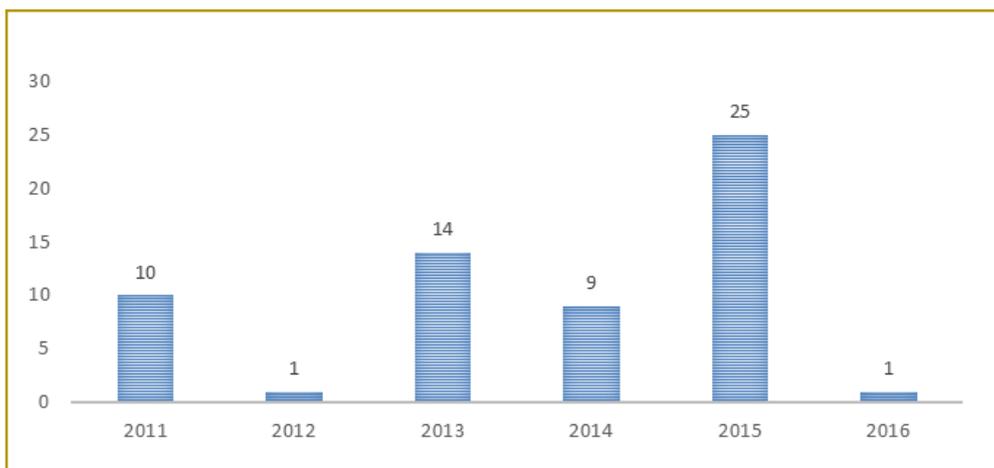
## **2.2 As contribuições do CMECC no processo de tombamento das escolas**

O Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás realiza um trabalho de tombamento de mais de 60 escolas. Na tabela 2 estão elencadas sessenta (60), descritas pelo nome de cada escola, período de funcionamento, resolução/decreto e motivo de desativação. Na entrevista com a diretora do SEEDEX, ela relatou-nos que o processo de tombamento da EEIF Monte Sião deu-se por delegação de competência do Conselho Estadual de Educação – CEE, ao qual esta era credenciada, e com seu fechamento, o CEE delegou ao CMECC a regularização das vidas escolares dos alunos egressos e as guardas de seus documentos por tempo indeterminado. Essa referida escola apresenta várias pendências, inclusive, o período de funcionamento, no entanto, à medida que as demandas vão surgindo, o setor extinto da escola tenta resolver o problema para que nenhum aluno fique prejudicado, e a resolução nº 010/2011 rege o tombamento desta instituição de ensino. Neste sentido, Lira Santos nos revela que:

O papel do CMECC foi primordial, pois o colegiado autônomo entendeu o processo como um resgate histórico documental de um período em que as legislações não eram garantidas a contento, seja para dar continuidade de estudos, aposentadoria de colonos que necessitavam comprovar sua permanência na terra através de documentos escolares de seus filhos, entre outros. Haja vista que todas as resoluções que dão legalidade ao processo são do CMECC. (SANTOS, 04/07/19)

Desde a implantação e implementação deste egrégio Conselho, o resgate histórico- documental vem contribuindo positivamente para a memória da história da educação da terra prometida, bem como, para vida das pessoas que moravam ou moram no campo e necessitam de um documento que comprove que eles estudaram nessas instituições de ensino. Até cinco de agosto do ano em curso verificou-se o número de escolas tombadas em cada ano.

**Gráfico 2 – Quantidade de escolas tombadas entre os anos de 2011 e 2016**



Fonte: Nogueira; Oliveira, 2019.

Nota-se que das 60 escolas, aproximadamente 41,66% foram tombadas no ano de 2015, 23,33% em 2013, 16,66% em 2011, 15% em 2014 e 1,66% nos anos 2012 e 2016. Normalmente os dados percentuais são arredondados, mas, preferiu-se manter o valor numérico encontrado com o cálculo de matemática básica para mostrar ao leitor o real valor numérico encontrado. Com estes dados, verifica-se o empenho do CMECC para o tombamento das escolas, mas houve uma redução drástica nos anos de 2012 e 2016.

Atualmente o Setor de Documentação de Escolas Extintas perpassa pela garantia de uma política pública que garante documentação, regularização e convalidação de estudos de alunos egressos, seja para prosseguimento de estudos, recebimento de seguro-desemprego ou apresentação ao INSS, como parte integrante da documentação exigida para aposentadoria de produtores rurais. Ademais, este egrégio conselho vem desempenhando um trabalho significativo para a comunidade local, pois procura, sempre, honrar com suas funções estabelecidas pela Lei nº 168/2017 Art. 4º, que trata das funções que Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás exerce.

I - consultiva, provendo resposta a consultas sobre questões que lhe forem submetidas, no âmbito de sua competência, pelas escolas, secretaria de educação, Câmara de Vereadores, Ministério Público, universidades, sindicatos, pela sociedade civil organizada, bem como por qualquer cidadão ou grupo de cidadãos, de acordo com a lei;

II - propositiva, tomando a iniciativa de emitir opinião, oferecer sugestões e participar da discussão e da definição das políticas e do planejamento educacional;

III - mobilizadora, estimulando a participação da sociedade no acompanhamento e controle da oferta e qualidade dos serviços educacionais prestados;

IV - deliberativa, decidindo sobre políticas educacionais a serem implementadas pelo Município, bem como sobre alterações no currículo escolar.

V - normativa, elaborando normas complementares e interpretando a legislação e as normas educacionais.

VI - fiscalizadora e avaliadora, monitorando a execução das políticas, dos planos e dos programas municipais de educação e avaliando o cumprimento da legislação educacional no Município.

Por meio desta Lei, o CMECC é consultivo, propositivo, mobilizador, normativo e fiscalizador. Para tanto o SEDEEX visa a contribuir com a sociedade, valorizando e preservando as identidades desses estudantes, bem como, a regularização da vida escolar, porém, perceberam que esse trabalho pode ir além. Devido a esses registros, as vidas profissionais dos docentes que atuaram nestas unidades escolares estão sendo resgatadas, então, este processo está em andamento, pois, também irá contribuir para comprovar o tempo de serviço do profissional. Em agosto de 2018 o Conselho Municipal de Educação completou dez anos e a professora Lira Cristinne Ferreira Santos idealizou e desenvolveu um projeto intitulado de *“Dez anos do Conselho Municipal de Educação: Entre lápides, cascos de cavalo e trilhos da estrada de ferro”*<sup>109</sup>. Este trabalho contou a história da educação da terra prometida desde a implantação do CEDERE II, conforme se mencionou no início do texto. Realizou-se uma exposição sobre as escolas extintas por meio de mural, objetos, imagens e documentos que retrataram esse período, então, vieram as irmãs que contribuíram para a formação desses estudantes no meio rural e ocorreram rodas de conversas, várias oficinas e palestras gratuitas para a comunidade. Diante do exposto, perguntamos à professora:

— Qual foi o legado deste evento?

Ela nos informou que o maior legado do evento consistiu em:

O maior legado do evento em comemoração aos dez anos de implantação do CMECC consiste no cumprimento no cumprimento da função mobilizadora presente na Lei 168/2007, que institui o conselho, haja vista que foram cinco meses de palestras, rodas de conversa, oficinas, mesa redonda com comunidade e representantes de órgãos de defesa

109 *“Lápides, retrata a história das pessoas que faleceram e que contribuíram com o fortalecimento do Conselho Municipal de Educação de Canaã dos Carajás. Cascos de Cavalo descreve o processo das escolas que tiveram seu funcionamento encerrado e passaram ou passarão pelo processo de tombamento, a fim de regularizar a vida escolar de centenas de cidadãos que estudaram nessas instituições educacionais. E Trilhos da Estrada de Ferro, apresenta os acontecimentos educacionais ocorridos na terra prometida, a partir do ano de 2003 com a chegada da mineração.*

da criança e adolescente, audiência pública onde a muitas mãos foram construídos saberes, desconstruindo preconceitos. Dentre os atores envolvidos tivemos um total de 960 pessoas. Sendo considerado o maior evento já ocorrido na educação de Canaã dos Carajás. Idealizado e promovido pelo CMECC. (SANTOS, informações verbais 05/08/2019).

Esta exposição estava vinculada à linha de pesquisa sobre Políticas Públicas e refletiu sobre o papel dos Conselhos Municipais de Educação na Gestão Democrática de Políticas Públicas, tendo como objetivo principal estudar quais as efetivas condições para que estes sejam realmente espaços de promoção da gestão democrática e de definição de políticas educativas.

### **3. Tecendo considerações**

Este estudo objetivou: a) a compreensão do processo de tombamento das escolas extintas no município de Canaã dos Carajás; b) o conhecimento sobre o processo de fechamento das escolas; c) a identificação das escolas que foram desativadas e extintas e d) a verificação das causas e consequências desses tombamentos.

A literatura que versa sobre o fechamento das escolas rurais indica que os impactos para a comunidade são: a) os grandes distanciamentos da escola e b) a família — mas, principalmente, no que tange à aprendizagem, pois, os alunos passam muito tempo em rotas de transportes para se deslocarem, possibilitando-lhes uma desigualdade educacional latente neste processo e acarretando que as escolas e os governantes não se atentem às especificidades deste público.

Na terra prometida temos essa realidade descrita na literatura e a solução encontrada pelos governantes é o uso dos transportes coletivos e salas multisseriadas, devido ao número muito baixo de alunos e a não valorização do sujeito do campo.

Identificou-se que sessenta escolas foram tombadas pelo conselho municipal de Canaã dos Carajás, por meio do setor de documentação das escolas extintas. Evidenciaram-se dois momentos, o antes e depois da institucionalização deste egrégio conselho. O antes era feito apenas por decretos através da prefeitura e, o depois, intensificou a busca pelos registros e documentos que mostravam as vidas escolares dos estudantes de cada instituição de ensino que fora fechada; e, a partir de 2011 a 2016, as escolas foram tombadas. As buscas continuam, pois, ainda, havia mais quatro escolas, porém, o processo delas não foi finalizado, por isso não participaram deste estudo.

O tombamento das escolas extintas é um resgate histórico-documental da comunidade local e contribui para regularização da vida escolar desses estudantes quando, antes, era impossível terem seus certificados, seja para a sequência dos seus

estudos ou para a comprovação da escolaridade no trabalho. Segundo a diretora do SEDEEX, o conselho mobilizou uma parceira com o Instituto Nacional do Seguro Social– INSS, assim, muitas pessoas, através do certificado, comprovaram que são moradores rurais e alcançaram sua aposentadoria. Com esse estudo, percebe-se que há outras perspectivas de indagação sobre o tombamento das escolas rurais no município de Canaã dos Carajás, que nos imputa a responsabilidade de pensar em alternativas de contribuição com as escolas rurais.

Deste modo, o quantitativo de escolas fechadas, ou que se encontram em processo de extinção, quase nunca aparecem de forma clara nos relatórios oficiais. São dados que permanecem restritos, e que só se mostram claros diante da ótica das pesquisas, como esta.

Por fim salientamos que, dada à abrangência, à importância e à complexidade da temática abordada neste trabalho, a continuidade e o aprofundamento do estudo são de extremas necessidades. Nesse sentido, tal desafio poderá ser enfrentado em futuros estudos e/ou trabalhos científicos.

## Referências

- CALDART, Roseli Salete. Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. Expressão Popular. **Cadernos do Iterra**, ano X, nº 15, 2010.
- CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção IN: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CANAÃ DOS CARAJÁS, LEI Nº 167/2007. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Municipal de Educação e dá outras providências**. Disponível: <http://canaadoscarajas.pa.gov.br/transparencia/leis-decretos/> Acesso em: 08/03/2020.
- CANAÃ DOS CARAJÁS, LEI Nº 168/2007. **Dispõe sobre a instituição do Conselho Municipal de Educação e dá outras providências**. Disponível: <http://canaadoscarajas.pa.gov.br/transparencia/leis-decretos/> Acesso em: 08/03/2020.
- PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**. Rio de Janeiro, nº 4, págs. 5–27, jul. 1995.
- ROSA, Luana Carletto da. **Fechamento das escolas do campo: análise do município de Nova Laranjeiras**. Universidade Federal da Fronteira Sul, 2015.
- SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 328 p. (Temas em Educação Escolar, n.19).
- FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- TAFFAREL, Celi Zulke e MUNARIM Antonio. Pátria Educadora e Fechamento de Escolas do Campo: O Crime Continua. **Revista Pedagógica**, V.17, Nº35, Maio/Ago. 2015.

## AUTORES E AUTORAS

**Adir Valdemar Garcia:** Professor Doutor do Departamento de Estudos Especializados em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (EED/UFSC). Coordenador e Professor Pesquisador do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade social da UFSC 2015–2017. E-mail: adir.vg@ufsc.com.br

**Ana Carolina Pontes Costa:** Doutora em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Pobreza, Educação e Desempenho Escolar (GPEDE). E-mail: ana.costa@ufms.br

**Ana Letícia Covre Odorizzi Markezan:** Mestre em Educação. Psicóloga e Docente do Centro Universitário Luterano de Palmas – Ceulp/Ulbra.

**André Luiz Regis de Oliveira:** Professor do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ). Doutor em educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFRJ (PPGE/UFRJ). E-mail: andre.regis.oliveira@gmail.com

**Célia Maria Grandini Albiero:** Graduada em Serviço Social – Instituição Toledo de Ensino de Bauru/SP (ITE/SP); Mestra e Doutora em Serviço Social – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Atualmente, é Professora Associada II da Universidade Federal do Tocantins (UFT/TO), Docente desde 2008 e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social desde 2018. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GEPESSFEP) desde 2008. Supervisora acadêmica. E-mail: celiaalbiero@uft.edu.br

**Conceição Aparecida Siqueira da Cunha:** Licenciatura em História – Universidade Federal do Tocantins e Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Integrada de Araguatin. Pós Graduada - Comunicação Sociedade e Meio Ambiente– Universidade Federal do Tocantins / *Lato Sensu*, Gestão, Orientação e Supervisão Escolar – Faculdade Suldamérica. Servidora da Rede Municipal de Educação de Porto Nacional TO. Coordenadora de Captação de Recursos da APAE de Porto Nacional. E-mail: com.cunha@hotmail.com

**Cristiane Damiana dos Santos de Andrade:** Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal. Professora da rede municipal de Corumbá/MS.

**Diva Nunes Rezendes:** Professora da Educação Básica, Licenciada em História – UNITINS, Especialista em Administração Educacional – UNIVERSO. Participou da Equipe de Monitoramento e Avaliação do Ensino Médio (SEDUC–TO 2007 a 2009). Coordenadora Estadual do PBF na Educação (SEDUC–TO 2010–2020). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela UFT (2018). Estudante do 8º período do curso de Psicologia no Ceulp-ULBRA – TO (2020). E-mail: divarezendes@hotmail.com

**Doracy Dias Aguiar de Carvalho:** Doutoranda em Política Social – Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Assistente Social da UFT. Membro dos grupos de Estudo e Pesquisa: Práxis Socioeducativa e Cultural (UFT); Democracia, Sociedade Civil e Serviço Social (GEPEDSS – UnB) e Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED – UFT). E-mail: doracy@uft.edu.br

**Francisca Rodrigues Lopes:** Doutora em Comunicação e Semiótica; Professora da Universidade Federal do Tocantins–UFT/Campus de Tocantinópolis; Participante do projeto EPDS e membro do NEPED. E-mail: france@uft.edu.br

**Jaime Hillesheim:** Professor Doutor do Departamento de Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Catarina (DSS/UFSC). Professor Pesquisador do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade social da UFSC 2015–2017. E-mail: jaimehil@yahoo.com.br

**Jaquelliny Odete C. de O. Teixeira:** Graduanda em Serviço Social da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus de Miracema. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GPESSFEP). Extensão universitária em Serviço Social do Grupo de Estudo em Formação e Exercício Profissional em Serviço Social (GEFESS). E-mail: jaquellinycarneiro@gmail.com

**João Nunes da Silva:** Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Professor do Programa de Prograduação em Serviço Social – PPGSS – UFT e do PROFNIT – Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação, Pesquisador do Grupo de Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED, do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino – OPAJE e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidade e Direitos. E-mail: joao.ns@uft.edu.br

**José Carlos da Silveira Freire:** Doutor em educação e professor da Universidade Federal do Tocantins, atuando no Campus de Palmas. É Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED/UFT e atuou como coordenador adjunto dos Cursos de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, no período de 2016–2017 e o de Aperfeiçoamento EPDS/UFT, nos anos de 2018–2019, que contaram com financiamento do MEC/Secadi e FNDE. E-mail: cfreire@gmail.com

**Juciley Silva Evangelista Freire:** Doutora e mestre em educação. Professora da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas. Pesquisadora e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED/

UFT. Coordenou na UFT a pesquisa da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social do MEC, nos anos de 2016–2017 e, numa segunda etapa de 2018–2019, que contou com financiamento da MEC/Secadi e FNDE. E-mail: jucy@uft.edu.br

**Juliete Predi Xerente:** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Campus de Miracema. Coordenadora Pedagógica na Escola Indígena Srêmtôwê – Aldeia Porteira Nrôzawi, Reserva Indígena Xerente, município de Tocantínia, Tocantins – TO. E-mail: julietepredi@gmail.com

**Ladislau Ribeiro do Nascimento:** Doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor no Curso de Psicologia e colaborador na Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) da Universidade Federal do Tocantins – UFT. E-mail: ladislaunascimento@uft.edu.br

**Layanna Giordana Bernardo Lima:** Doutora em Ciência área de concentração em Geografia Humana (2012–2016) – Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Ciência do Ambiente (2009) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Graduada em Pedagogia (2001) – Universidade do Estado do Tocantins (Unitins). Docente na Universidade Federal do Tocantins desde 2010, atuando no curso de Pedagogia. Atualmente é vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Mundo Rural – EDURURAL (UFT/Miracema) e membro do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED. E-mail: layanna@uft.edu.br

**Marília de Fátima Marques Lopes Golfeto:** Graduada em Serviço Social; Mestra e Doutora em Serviço Social – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/RJ), Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Serviço Social, Formação e Exercício Profissional (GEPESSFEP). Docente Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT/TO), supervisora de campo, coordenadora do projeto de extensão: “Análise do baixo coeficiente acadêmico indígena da UFT”. E-mail: mariliamarqueslopes@gmail.com

**Marlene Barros Sandes:** Pós-graduanda em nível de mestrado em Letras – Ensino de língua e literatura – Universidade Federal do Tocantins (UFT). Especialista em Língua Portuguesa. Graduada em Pedagogia/Letras – Universidade Federal de Goiás. Atua como Agente Especialista Socioeducativo Pedagogia na Unidade Socioeducativa de Semiliberdade Feminina da Secretaria de Cidadania e Justiça do Estado do Tocantins. E-mail: marlenesandes2018@gmail.com

**Neila Barbosa Osório:** Pós-Doutora em Educação – UEPA. Doutora em Ciência do Movimento Humano – UFSM/RS. Docente do Mestrado em Educação da UFT na Linha de Pesquisa Estado, Sociedade e Práticas Educativas. Autora do Programa Universidade da Maturidade na UFT. E-mail: neilaosorio@uft.edu.br

**Ritianne de Fátima Silva de Oliveira:** Mestranda em Educação – Universidade Federal do Tocantins – UFT; Graduada em Matemática – Universidade Estadual do Maranhão (2007), especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação – Faculdade do Grupo UNIASSELVI (2016), Especialização em Educação em Ciências e Matemática para Séries Iniciais – Universidade Federal do Pará (2009). Atualmente é Professora da Secretaria Municipal de Educação de Canaã dos Carajás. E-mail: ritianne19@hotmail.com

**Roberto Francisco de Carvalho:** PhD em Políticas Públicas e Formação Humana (Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ); Doutor e Mestre em Educação – Universidade Federal de Goiás (UFG); Professor Associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Campus Universitário de Palmas – Cursos de Filosofia e Teatro; Membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Educação da UFT (PPPGE); Pesquisador na área de Política/Gestão Educacional e Currículo, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural (Líder) e Núcleo de pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas (NEPED) e Rede Universitas/Br. E-mail: rcarvalho@uft.edu.br

**Rosiene Pereira da Costa Barros:** Doutorado em Letras – Ensino de língua e literatura pela Universidade Federal do Tocantins, Mestra em Letras UFT/2016 e Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas e Normal Superior pela Universidade do Tocantins – UNITINS. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura e Pedagogia Escolar: Administração, Orientação e Supervisão Escolar. Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino do Tocantins (Afastada para aprimoramento profissional). Não temos vínculo direto ao projeto EPDS, mas lidamos com coletivos empobrecidos. E-mail: rosienepc-barros@hotmail.com

**Tânia Regina Krüger:** Professora Doutora do Departamento de Serviço Social, da Universidade Federal de Santa Catarina (DSS/UFSC). Professora Pesquisadora do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade social da UFSC 2015–2017. E-mail: tania.kruger@ufsc.br

**Valder Almeida Nogueira:** Professor Efetivo da Rede Municipal de Educação de Canaã dos Carajás, Pedagogo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Para – UNIFESSPA e Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT valderalmeidanogueira@gmail.com

## OS ORGANIZADORES

**Juciley Silva Evangelista Freire:** Doutora e mestre em educação. Professora da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas. Pesquisadora e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED/UFT. Coordenou na UFT a pesquisa da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social do MEC, nos anos de 2016-2017 e, numa segunda etapa de 2018-2019, que contou com financiamento da MEC/Secadi e FNDE. E-mail: jucy@uft.edu.br

**João Nunes da Silva:** Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas, Professor do Programa de Prograduação em Serviço Social– PPGSS–UFT e do PROFNIT – Programa de Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação, Pesquisador do Grupo de Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED, do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino – OPAJE e do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Sexualidade, Corporalidade e Direitos. E-mail: joao.ns@uft.edu.br

**José Carlos da Silveira Freire:** Doutor em educação e professor da Universidade Federal do Tocantins, atuando no Campus de Palmas. É Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdade Social e Políticas Públicas – NEPED/UFT e atuou como Coordenador Adjunto dos Cursos de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, no período de 2016-2017 e o de Aperfeiçoamento EPDS/UFT, nos anos de 2018-2019, que contaram com financiamento do MEC/Secadi e FNDE. E-mail: cfreire@gmail.com

A obra *Trajatórias, temas e problemas da relação educação, pobreza e desigualdades sociais*, em formato de *E-book*, é fruto do trabalho acadêmico realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Desigualdades sociais e Políticas Públicas – NEPED, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, no âmbito da segunda fase do projeto da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) – *Trajatórias Escolares*, com apoio da Secadi/MEC e recursos do FNDE, nos anos de 2018-2019. Trata-se de textos que trazem reflexões sobre o fenômeno educativo e sua relação com a pobreza e as desigualdades sociais em várias partes de regiões do Brasil, e mais precisamente do Estado do Tocantins. O objetivo que permeou o processo investigativo foi o de desvendar os condicionantes sócio-históricos das trajetórias escolares causados pela pobreza e a desigualdade social. A leitura atenta dos textos deixa-nos entrever como a pobreza em suas múltiplas determinações afetam a qualidade dos processos de formação e aprendizagem desenvolvidos pela escola. Isso se deve em parte à estrutura social concentradora de riqueza e renda que condena a maioria da população a uma condição degradante de vida, expresso na falta de acesso aos direitos sociais básicos como educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia etc. Os textos desse *E-book* estão organizados em três partes, conforme a temática ou área em questão. A primeira parte intitula-se *Trajatórias escolares de estudantes em situação de pobreza na educação pública do Tocantins: resultados de pesquisa*. A segunda parte trata de *Temas e problemas da relação educação, pobreza e desigualdades sociais na escola* e, a última parte trata de questões sobre *Diversidade, desigualdades e suas relações com a educação*. Sua leitura é indicada a todos e todas interessados(as) na temática social e educacional, especialmente professores e professoras da Educação Básica que lidam em seu cotidiano pedagógico com crianças e jovens que vivenciam, nas escolas públicas desse país, as consequências das desigualdades sociais e da pobreza.

MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



Educação, Pobreza e  
Desigualdade Social



Núcleo de Estudo e Pesquisa em  
Educação, Desigualdade Social e  
Políticas Públicas - UFT  
**NEPED**

