

Silvia Cristina Yannoulas
(Coord.)

Dalila Andrade Oliveira | Natalia de Souza Duarte
Kelma Jaqueline Soares | João Luiz Horta Neto
Marcelo Siqueira Guilherme e Evilasio da Silva Salvador
Talita Santos de Oliveira | Alan Teles e Rosa Helena Stein
Camila Rosa Fernandes de Souza

Política Educacional e Pobreza

Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada

Realização:



Apoio:



Brasília, 2013

Copyright © 2013 Liber Livro Editora Ltda.

As ideias contidas e as opiniões emitidas neste livro são de responsabilidade dos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Conselho Editorial

Bernardete A. Gatti, Iria Brzezinski, Maria Celia de Abreu, Osmar Favero,
Pedro Demo, Rogério de Andrade Córdova, Sofia Lerche Vieira.

Projeto Gráfico

Samuel Tabosa de Castro

Revisão

Tereza Vitale

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769

POLÍTICA educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada / Silvia Cristina Yannoulas (coord.) — Brasília: Liber Livro, 2013. 280 p. (Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP; Edital 038/2010)

ISBN: 978-85-7963-113-9

1. Pedagogia. 2. Educação: fundamentos e teoria. 3. Política educacional. 4. Serviço Social. 5. Desigualdade social. 6. Pobreza. I. Universidade de Brasília. II. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IV. Silvia Cristina Yannoulas.

CDU – 37.014.5:330.59

Índices para catálogo sistemático:

1. Política educacional: Pobreza 37.014.5:330.59
2. Pobreza: Educação: Política 330.59:37.014.5

SHIN – CA 07 Lote 14 Bloco “N” Loja 02
Lago Norte – CEP 71503-507 – Brasília-DF
Fone: (61) 3965-9667 – Fax: (61) 3965-9668
editora@Liber Livro.com.br / www.Liber Livro.com.br

CAPÍTULO 9

COTIDIANO ESCOLAR E SITUAÇÃO DE POBREZA – CINCO DINÂMICAS OU MICROPOLÍTICAS DIFERENCIADAS¹

Silvia Cristina Yannoulas
Natalia de Souza Duarte²

Em 27 de maio de 1836, os alunos de Minas Novas foram submetidos a exame. O juiz de paz escreveu ao governo que os alunos 'se mostraram quase todos mais adiantados em doutrina e arithmetica que na leitura e escrita'. Depois do exame, o juiz procurou saber o motivo da falta de adiantamento na leitura e escrita e foi informado pelo professor que a pobreza de muitos pais e educadores não lhes permitia comprar papel para os meninos, o que dificultava a aprendizagem.

Faria Filho³

Introdução

Sem ser um reflexo perfeito, a baixa qualidade educacional, o fracasso escolar e a pobreza estão correlacionados. Sendo assim, a questão que interessa a esse projeto é: Qual a trama da relação estabelecida entre a educação formal e a população em situação de pobreza? Como ela se expressa no interior do espaço escolar, no cotidiano vivenciado, dia a dia, nas escolas

1 O texto foi apresentado em palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Espírito Santo (Ufes), no dia 11 de dezembro de 2012, com comentários das professoras Eliza Bartolozzi Ferreira (Educação) e Maria Lucia Teixeira Garcia (Serviço Social). Agradecemos também as observações da professora e assistente social Eliane Bollorino Martins (Unesp).

2 Colaboraram como assistentes de pesquisa Eliane Oliveira da Costa e Vanessa de Sousa Araújo. Contribuiu à formação em pesquisa qualitativa do grupo de professoras de Educação Básica a professora Wivian Weller (Faculdade de Educação da UnB).

3 Faria Filho, 2012, p. 56.

públicas? De que sociabilidade escolar estamos falando? Pensando com a perspectiva da micropolítica, no sentido explorado por Ball (1994), compreendemos o espaço escolar como campo de luta, onde se desenvolvem os conflitos e contradições entre os sujeitos envolvidos nele.⁴

O problema das escolas em territórios vulneráveis e dos “alunos difíceis” se impôs na sociologia da educação, explica Dubet (2003), como o ponto de concentração do conjunto das mazelas da sociedade capitalista: desemprego, periferia, delinquência, violência, abandono escolar, entre outros. As professoras passaram a se referir aos alunos pobres, eufemisticamente, como pessoas de regiões difíceis que devem ser (re)integradas à sociedade. De acordo com o primeiro capítulo do livro, a sociologia da educação mudou seu escopo dos grandes números para abordagens mais etnográficas, centradas na descrição de análise de práticas institucionais. E, nesse processo, a escola perdeu sua “inocência”: ela própria é um agente de exclusão, integra o panorama da crise que coloca em xeque sua própria finalidade e legitimidade.

O clássico livro de Patto (2010) convida a rever as explicações baseadas em teorias do déficit e da diferença cultural, para estudar, com mais atenção, os mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem. A autora afirma que o fracasso da escola pública é resultado de um sistema educacional que gera obstáculos à realização de seus objetivos, especialmente aos objetivos de progressão escolar da população em situação de pobreza, contrariando sua própria definição quanto a ser lócus privilegiado de atividades humano-genéricas. “Juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizados em preconceitos e estereótipos orientam práticas e processos que nela se dão” (p. 419).

O formato escolar que conhecemos registra uma cegueira epistemológica perante a situação de pobreza, negando-a sob o princípio da igualdade extrema e do mérito intelectual absoluto. O que deixamos de enxergar, o ponto cego, depende de como os outros são colocados diante de nós: “(...) de pé ou de joelhos, prostrados ou revoltados, quietos ou inquietos, nossa atenção só vem ver o que é para ser oficialmente visto, vem só ver e ouvir o que está autorizado ou vem reparar nas coisas e nos seres das margens e de meia-luz” (GONCALVEZ FILHO, 2004, p. 19). Documentar a trama

4 A escola, como organização, foi analisada historicamente desde uma perspectiva estruturalista e formal. Com base em Foucault, Stephen Ball (1994) inaugura um olhar diferenciado para o espaço escolar, focado na noção de “micropolíticas”, definidas como estratégias pelas quais indivíduos e grupos em contextos organizativos utilizam seus recursos de poder e influência para conseguir seus interesses.

desse processo de construção escolar do fracasso dos setores populares e de invisibilização da pobreza ao interior da escola pública massificada é um dos objetivos do nosso projeto.

Por que estudar a pobreza nas escolas do Distrito Federal? O DF possui a maior renda per capita do país, porém 10% da sua população (sem considerar aqui o Entorno) integram famílias com renda mensal de, no máximo, dois salários mínimos (o equivalente a 1.090 reais). Apesar de o DF ser mais rico que a maioria dos estados natais dos migrantes, não há diferença significativa entre quem veio de fora e os nascidos na capital, quando se trata do nível de escolaridade, e a diferença de renda é pouca, confirmando essa tendência (CODEPLAN, 2011). Duas unidades da Federação apresentam o maior impacto da população em situação de pobreza no Ideb das escolas: Roraima e DF (ver DUARTE, 2012).

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Foi desenvolvido um grupo de reflexão ou entrevista coletiva junto a sete professoras da Educação Básica (cinco inseridas em escolas do Distrito Federal e duas em escolas do Entorno), sendo as reuniões do grupo realizadas aos sábados, durante o segundo semestre de 2011. O grupo conversou intensamente sobre como a situação de pobreza está inserida no ambiente escolar, bem como desenvolveu consciência crítica sobre a escola no sistema capitalista e na sociedade de classes, ultrapassando a problemática técnica da pobreza (ver o Capítulo 8 deste livro). As reuniões dos sábados com as professoras foram mantidas no primeiro semestre de 2012, mas destinadas nesse momento, a exemplificar e discutir as diversas maneiras utilizadas pelas escolas para lidar com a situação de pobreza de seus alunos.

Conforme já explicado, no capítulo anterior, para selecionar as escolas, elegeu-se, cumulativamente, territorialidade e atendimento à população em situação de pobreza. Todas elas têm, dentre o contingente de seus alunos, beneficiários do Programa Bolsa Família em proporção maior que as de seus estados (GO = 27% e DF = 12%), e respectivos Idebs inferiores à média (GO = 4,4 e DF = 5,4). Um perfil comparado das escolas contempladas pelo projeto está incluído no Capítulo 8.

Para a realização do trabalho de campo, foram solicitada as devidas autorizações perante as Diretorias Regionais de Ensino do DF e as Subsecretarias Regionais, no caso do Entorno (GO). Em todos os casos, as solicitações foram aprovadas. Foram outorgadas garantias de sigilo e

anonimato, conforme normas da ética em pesquisa de práxis. Entretanto, não foi oferecida a garantia de controle de conteúdo e/ou divulgação dos dados pelas participantes, pois poderia significar mutilação ou modificação de partes do estudo (Cfr. ANDRÉ, 2005).

Após um breve processo de capacitação em técnicas de pesquisa, as professoras de Educação Básica se tornaram pesquisadoras nas suas escolas, e cada escola se transformou em um estudo de caso. Os estudos de casos múltiplos tornaram-se frequentes, especialmente na pesquisa sobre as inovações escolares na qual cada escola estudada adota alguma inovação, transformando-se em objeto de um estudo de caso, mas o projeto como um todo abarca várias escolas, usando um desenho de casos múltiplos. Para o trabalho de campo, privilegiamos a observação com registro por meio da técnica do diário de pesquisa ou diário de campo (BARBOSA; HESS, 2010), complementada com análise documental.

Pensando na experiência etnográfica tal como a descreve Elsie Rockwell (ver BUENO; SOUZA, 2011), queríamos documentar o não documentado, para descrever analiticamente as transformações recentes da escola massificada e (re)construir teoria, incluindo a visão dos sujeitos dessa experiência escolar contemporânea. O trabalho de grupo permitiu aumentar a probabilidade de que os dados relatados no estudo de caso tenham validade, mesmo que a generalização não seja o objetivo da pesquisa (ANDRÉ, 2005). Sendo uma pesquisa de corte etnográfico, seu problema foi concebido como a elaboração pelas professoras de uma possível versão do caso analisado, partindo do pressuposto de que a reconstrução feita pela professora pesquisadora não é a única possível ou correta, mas espera-se que ofereça elementos suficientes para que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinência das interpretações.

Após capacitação específica sobre pesquisa qualitativa, diário de campo e estudo de caso, foram definidos coletivamente alguns momentos específicos da vida escolar para a realização de observação e o registro nos diários de pesquisa, momentos propícios para captar as manifestações de pobreza com mais clareza: a merenda, a entrada e saída dos alunos, a reunião de pais/mães, as reuniões pedagógicas, a vivência dentro da sala de aula, entre outros momentos destacados pelo grupo para registro. Os diários de pesquisa, elaborados de maneira manuscrita pelas professoras, foram transformados posteriormente em documentos semipúblicos, digitalizados de maneira tal a constituir e explanar cada caso estudado, sempre mantendo o sigilo e o anonimato da professora e do caso.

Tais diários não possuem o objetivo de ser um diário íntimo/pessoal ou de viagem, e objetivam ultrapassar o subjetivo e a experiência pessoal, oferecendo elementos para a reconstrução científica do caso analisado. Barbosa e Hess (2010) utilizam a expressão *jornal de pesquisa*, para diferenciar a metodologia, por ser mais técnica, pública e crítica, diferente do diário íntimo. No caso, os diários manuscritos têm um caráter semipúblico ou de acesso restrito às pessoas do grupo de reflexão, no sentido de que o grupo possa avaliar o que está sendo registrado, no intuito de assessorar a observadora e também construir uma espécie de tipologia das dinâmicas escolares.

Há três elementos neles que gostaríamos de destacar: autoria (capacidade interpretativa, podendo ser uma coautoria), autonomia (capacidade reflexiva do autor) e cidadania (capacidade de expressar sentimentos, fatores externos e internos). Para Barbosa e Hess (2010) o processo de registro, de releitura individual e coletiva (nas sessões grupais), e finalmente “(...) de reescrita do texto, tem a ver com a criação da possibilidade do distanciamento, tão necessário para se formar um juízo sobre o tema em questão, mesmo que seja sobre nós mesmos” (p. 38).

Para a reconstrução das dinâmicas escolares perante a pobreza, procedemos à análise de conteúdo dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas e dos diários de pesquisa das professoras, análise orientada por Franco (2005) e Gibbs (2009), e, no presente capítulo apresentamos os resultados dessa análise. Com base nos registros e apresentações das professoras em reunião de equipe, constatamos a existência de cinco tipos de dinâmicas escolares, claramente diferenciadas quanto ao tratamento das situações de pobreza, dinâmicas que constituem o objeto do presente capítulo.

Lembramos aos leitores a advertência realizada na Apresentação do livro, no sentido de esclarecer que não estamos habilitadas para mencioná-las nominalmente, pois assim comprometeríamos o sigilo e anonimato garantido às escolas que generosamente abriram suas portas e participaram da pesquisa. Entretanto, elas fazem parte do autor coletivo refletido no capítulo, daí lhes reiterarmos o nosso agradecimento e admiração!

Dinâmicas escolares ou micropolíticas diferenciadas

Identificamos cinco diferentes dinâmicas ou modalidades de abordagem das situações de pobreza dos alunos, que denominamos da seguinte maneira: a Escola dos Iguais, a Escola Paraíso, a Escola Integral, a Escola Esconde-Esconde e a Escola Tomada.

Na **Escola dos Iguais** não há desigualdades entre os alunos: todos são igualmente pobres. Ela está localizada no Entorno do DF (estado de Goiás), em comunidade muito pobre e com pouca presença do poder público. Em 2011, havia 36 profissionais da educação efetivos,⁵ dez possuem pós-graduação. A escola contava com 372 discentes, todos beneficiários dos programas suplementares de material didático e alimentação escolar (merenda). Aproximadamente 30% eram beneficiários do Programa Bolsa Família. Não há distribuição gratuita de uniforme escolar ou transporte escolar gratuito, nem recreação ou assistência à saúde (kit bucal ou teste oftalmológico). Alguns alunos auxiliam na renda familiar, aos finais de semana, exercendo atividades como cuidar de porcos e capinagem. A escola é pequena, de formato retangular, com corredores estreitos, com uma única entrada/saída, chamada pela comunidade de “caixão”, sem biblioteca, parquinho, ludoteca, pátio ou quadra esportiva. Na escola há fartura de recursos tecnológicos, tais como: datashow, computador, entre outros, porém o espaço físico não permite sua completa utilização e aproveitamento pelo conjunto da comunidade escolar. Faltam cadeiras proporcionais à estatura das professoras, falta material de uso coletivo e uso individual como lápis, borracha e caderno. Não há modalidade de educação integral.

No PPP dessa escola há menção ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), à igualdade de oportunidades e à inclusão de alunos com deficiência, além de citar, como referência bibliográfica, a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, nos fundamentos epistemológicos e na bibliografia. São mencionadas a comunidade local e a família, no sentido de inserir a realidade ou contexto dos alunos nos temas transversais e no trabalho interdisciplinar. Entretanto, são poucos os esforços bem sucedidos de inserir a comunidade no cotidiano da escola (apesar da família participa bastante dos eventos festivos, como festas juninas), e apenas os alunos menores são levados e buscados por algum responsável da família (às vezes,

5 Incluímos aqui todas as pessoas que trabalham nas escolas, contemplando as seguintes categorias: Gestor (diretor/a e vice-diretor/a), Gestor de Apoio (supervisor/a pedagógico e supervisor/administrativo/a), Escrituração e Expediente Escolar (secretário/a, apoio técnico), Coordenação Psicopedagógica (coordenador/a pedagógico/a, orientador/a educacional, psicólogo/a escolar, psicopedagogo/a, professor/a da sala de recursos, professor/a da sala de integração inversa, professor/a da classe especial TGD), Conselho de Classe (professor/a em atividade, dentro e fora da sala de aula), e Apoio Técnico Pedagógico Administrativo (conservação e limpeza, serviços gerais, portaria, vigilância, copa e cozinha, assistente administrativo, monitor, bibliotecário, fonoaudiólogo, nutricionista, assistente social). Não desconhecemos o amplo debate sobre quem deveria ser considerado profissional da educação e na educação (ver CURY in OLIVEIRA, 2003). Entretanto, aos efeitos de compreender o funcionamento das escolas perante a situação de pobreza dos alunos, entendemos que é necessária a compreensão da totalidade do mundo escolar e suas relações sociais, e não apenas das atividades pedagógicas.

pessoas que supostamente foram condenadas por delitos diversos). Alguns alunos comparecem cansados à escola, por terem ajudado às famílias no trabalho durante o final de semana principalmente. Percebe-se, no relato da professora/pesquisadora, a pobreza como forte elemento precarizante da frequência dos alunos à escola. Nos dias de chuva, a frequência diminui em razão de não haver transporte (escolar ou público) disponível para os alunos. A situação de crianças, sozinhas em casa, também é observada e, com ela, toda a precariedade:

Observei que as crianças (alunos) são cuidadas por outras crianças, penso que isto ocorre pela necessidade dos pais de trabalharem fora (...). É preocupante essa ausência da família no acompanhamento da aprendizagem dos alunos, já que não apenas nós, professores, mas a família também é fundamental no desenvolvimento da aprendizagem dos mesmos, pois só dessa forma teremos êxito e sucesso na educação. E, mais uma vez, nos questionamos: o que fazer para sanar essas dificuldades? E os alunos, como ficam, sem a presença de seus familiares? E a aprendizagem dos alunos, como fica? E os professores, como ficam diante desse abandono da família?

Na segunda escola, a questão social também se apresenta de maneira intensa, porém procurando e contando com uma intensa presença do poder público, instituições de caridade e ONGs, o que ameniza a situação da própria escola e da comunidade que a frequenta. Na **Escola Paraíso** quase todos são igualmente pobres, há uma pequena proporção de filhos e filhas das próprias professoras,⁶ além de comerciantes da comunidade local. Sua equipe é maior e melhor qualificada que a escola anteriormente analisada: em 2011, havia 50 profissionais efetivos e 16 contratados (totalizando 66 pessoas). 11 completaram curso de aperfeiçoamento, 6 possuem especialização (3 em gestão escolar), 1 completou o mestrado (psicóloga). Localizada em região urbana pobre do DF, a escola é relativamente de fácil acesso, o que explicaria a numerosa equipe. Todos os alunos são beneficiários de quase todos os programas suplementares que chegam à escola. Em 2011, eram 710 estudantes, dos quais quase 40% eram beneficiários do Programa Bolsa Família. Apesar de parte da população escolar não ter acesso ao uniforme, as autoridades da escola exigem a obrigatoriedade do seu uso, assim sendo, a escola se utiliza do recorte de renda para fazer a distribuição gratuita do

6 Optamos por utilizar “professora” e não “professor” para nos referirmos ao conjunto da categoria docente, devido ao significativo número de mulheres no exercício da profissão docente.

uniforme. Apenas 5% dos discentes usufruem transporte escolar (moram a mais de 3 km), e não há ainda acesso à internet. Há assistência à saúde (kit bucal e teste oftalmológico, inclusive óculos gratuitos quando necessário). Sendo relativamente mais confortável do que a escola anterior, também não é a escola ideal, pois as salas são quentes e desconfortáveis, faltam salas de aula, refeitório, ludoteca, laboratório de informática, as paredes das salas são chapiscadas, entre outros fatores.

A escola possui um cheiro forte, pouco tempo depois do início das aulas os uniformes das crianças estão marrons, pois grande parte dos alunos trabalha no lixão como catadores com suas famílias. Há uma identificação positiva dos discentes com o espaço escolar: os alunos não querem sair da escola quando terminam as aulas, pois lá é melhor que em casa ou na rua. Muitos enxergam a escola como um refúgio a situações de risco social como trabalho infantil, violência doméstica. No relato da professora, a percepção dos programas sociais, por parte dos trabalhadores da escola, era preconceituoso:

(...) foi fácil perceber o quanto o preconceito acerca dele [PBF] permeia as relações entre os profissionais da área. Diante de conversas com algumas professoras, foi fácil perceber que muitas entendem que os benefícios sociais tendem a deixar a população pobre ‘mal acostumada’, pois entendem que os beneficiados por estes programas sociais recebem tudo muito facilmente, não têm que oferecer nada em troca e ficam cada vez mais acomodados.

No PPP da Escola Paraíso destaca-se o direito constitucional à educação. É uma escola com pouco tempo de existência e no PPP há menção explícita ao baixo poder aquisitivo da população que a frequenta, apontando problemas sociais, econômicos, familiares e diversidade cultural como fundamentos para a defasagem idade/série. Há especial atenção à questão da diferença no texto da proposta. Existe um projeto de Ação Social na Escola, com uma proposta geral interessante, mas a perspectiva de implantação, indicada posteriormente nos anexos, seria de caráter assistencialista: “Realizar uma ação social”, “Solidariedade”. Esse viés assistencialista e de caridade também é observado na maneira como a escola tenta resolver os problemas e dificuldades: procura ONGs e instituições de caridade que atuam intensamente na localidade. A escola enviou à Secretaria, em 2011, a documentação para aderir à modalidade integral de educação, a qual está sendo instituída gradativamente em 2012 apenas para os estudantes dos primeiros anos. Ela

foi implantada sem qualquer adaptação da escola para receber os discentes no contraturno, sem profissionais suficientes e sem monitores.

Essa é precisamente a característica diferenciada da **Escola Integral**. Encontra-se localizada em antiga cidade satélite (atualmente Região Administrativa) do Distrito Federal, com grande rotatividade de moradores, e significativa incidência de desemprego e subemprego. A mencionada escola está firmemente envolvida na implantação gradativa da jornada integral, desde 2008, visando atendimento prioritário de crianças que se encontram em defasagem idade/ano, que apresentam dificuldades de aprendizagem, e/ou que apresentam fator de risco social (critérios estabelecidos no seu PPP). Também trabalha na busca da integração de estudantes à escola, seja através de inclusão de alunos com deficiência intelectual e física ou portadores de transtornos específicos, ou reforçando o ensino das crianças na transição entre o primeiro e o segundo ciclos do ensino fundamental. Em 2011, havia 1.080 discentes, 92 pessoas integravam a equipe escolar, sendo 66 efetivas e 26 contratadas. 32 pessoas possuíam diploma de especialização. Apenas 19 alunos eram beneficiários do programa de transporte escolar, pois muitos alunos que poderiam utilizá-lo preferem dispensá-lo devido às características instáveis do serviço (atraso, falta etc.). A totalidade dos alunos recebiam alimentação (merenda), material escolar e livro didático e tinham acesso à recreação (bolas, parquinhos, quadra). Apenas 10% recebiam bolsas (programas de transferência condicionada de renda) e o uniforme escolar (entregue gratuitamente apenas aos beneficiários do PBF). A maior parte da população escolar não tinha acesso à internet: dos 1.080 discentes, apenas os 100 matriculados na educação integral tinham acesso ao laboratório de informática. Não há assistência à saúde.

O PPP da Escola Integral está muito bem elaborado e apresentado, contando a curta história da escola (menos de uma década). Na sua apresentação foi estabelecido que é vedada qualquer forma de discriminação e segregação, e nos objetivos específicos é salientada a necessidade de preservar a diversidade cultural e a recusa a qualquer forma de preconceito. A palavra integração é utilizada de maneira reiterada no conjunto do PPP, com diversos significados. Coloca-se como missão da escola a promoção da interação entre alunos, docentes e comunidade, dando a eles (os alunos) a oportunidade de acesso a todos os serviços especializados existentes. Entre os objetivos específicos destacam-se a implantação gradativa da educação integral e a realização de projeto específico para assegurar a passagem do primeiro ao segundo ciclo do ensino fundamental.

A importância de oferecer o atendimento em horário integral para a comunidade escolar, especialmente para a população em situação de pobreza, se dá na procura por uma vaga na escola integral. Segundo a professora/pesquisadora:

(...) a procura é grande, e levando em consideração os principais objetivos do projeto a disponibilidade deveria ser maior, mesmo havendo essa segregação dos alunos que deveriam ter sido contemplados; abre-se exceção para parentes de servidores participarem, mas esses não estão matriculados e não cumprem o horário como os demais alunos. Em geral, as crianças não faltam e preferem atividades artísticas como desenhar e pintar.

Na quarta escola estudada, a **Escola Esconde-Esconde**, há processos de discriminação encoberta, pois as intensidades ou níveis de pobreza aparecem, mas a tendência é o ocultamento e a invisibilização. Em 2011, a escola atendeu 824 discentes, porém há uma longa lista de espera e o número de alunos aumentou em 100, nos últimos três anos. 81 pessoas integram a equipe da escola, sendo 69 efetivas e 12 contratadas. 32 pessoas possuem diploma de especialização, e 1 de mestrado. Não há programa de transporte, recreação ou material escolar distribuído gratuitamente. Todos os discentes tinham acesso à internet e ao material didático. Alguns recebiam uniformes e assistência à saúde, quando cadastrados em programas de transferência condicionada de renda (aproximadamente 20%). É a única escola estudada que não exige ou pune a falta de uniforme. A assistência à saúde é irregular, e não acontece no próprio prédio escolar, mas na Regional de Ensino.

O PPP está muito bem elaborado e apresentado. Na história da instituição, conta-se que a comunidade na qual a Escola nasceu era constituída por famílias carentes, oriundas de invasões, cortiços e inquilinos de fundo de quintal, com baixa renda mensal por família e per capita. Os moradores da cidade lembram as dificuldades de outrora (década de 90), pelas carências materiais, porém com baixo nível de violência. No PPP aparece o tema da diversidade entendida como educação inclusiva para crianças com deficiência. Todo o texto passa a ideia de superação das carências econômicas pela comunidade: a pobreza teria ficado no passado ou seria matéria de situações pontuais – um ou outro aluno não pode comprar o material escolar individual ou o uniforme, e essas situações não são resolvidas institucionalmente, mas ocasionalmente atendidas de maneira assistencialista ou via caridade pela secretária da escola.

Nessa escola, percebe-se uma correspondência entre sua precariedade e a da comunidade. A precariedade da comunidade é sentida na condição edilícia da escola: parte era de alvenaria e parte de material provisório, com teto de zinco, salas quentes com a necessidade de as professoras redirecionarem as aulas segundo a posição do sol, sem parquinho ou ludoteca e a quadra esportiva totalmente deteriorada. O prédio escolar tinha um caráter supostamente provisório; no entanto, abrigou a escola por mais de 20 anos. Somente no segundo semestre de 2012, a escola entrou em processo de reconstrução física, e as turmas (docentes e discentes) foram remanejadas para outras cinco escolas. A precariedade não era apenas do prédio, mas das condições de trabalho que recaem, como sempre, sobre a professora:

Na escola, estão faltando mesas e cadeiras para os alunos. Tive que peregrinar em várias salas até encontrar e já iniciei a aula cansada e com atraso. Percebo que a falta de planejamento e organização prejudicam o trabalho pedagógico.

Se na escola anterior a pobreza da comunidade e dos alunos é escondida como um pecado do qual convém não falar ou é necessário colocar como situação longínqua, histórica, superada, na escola que analisaremos em continuidade há um especial interesse em frisar a condição de pobreza como característica específica da população escolar atual (em contraposição à alta renda histórica da comunidade escolar local). A **Escola Tomada**⁷ foi historicamente frequentada pela classe média da localidade, mas foi abandonada por essa classe social e “tomada” ou “ocupada” pela população mais pobre de localidade próxima. As professoras mais antigas da escola não aceitam muito bem essa mudança de população escolar e, às vezes, demonstram preconceito, pois alguns dos estudantes comparecem sujos à escola. Outras vezes, adotam uma postura assistencialista, comprando e dando o material escolar de uso individual que os alunos não possuem. A escola tem uma condição edilícia muito boa, possui duas quadras esportivas

7 O nome escolhido faz alusão ao conto realista-fantástico do autor argentino Julio Cortázar, Casa Tomada, que poderia ser entendido como uma metáfora da ocupação da Praça de Maio, centro de poder situado no centro da cidade de Buenos Aires, pelos pobres do interior do país, que na época do peronismo levantaram suas reivindicações e reclamaram por mais direitos sociais e econômicos. A produção de Cortázar registra o pânico das classes média e alta frente à irrupção massiva dos pobres, no espaço público urbano, resultante de um processo de migração interna que vem dos anos 30 e que se legitima em 1946 pela ascensão do peronismo ao governo. O conto pode ser lido em: <http://www.releituras.com/jcortazar_casa.asp>. A escola de referência seria uma metáfora do abandono das escolas públicas pelas classes médias, e sua ocupação pelos setores populares.

e pista de atletismo, sala de informática equipada, usada pouco por falta de profissional responsável. Localizada em área urbana de Brasília com alta concentração de renda, determina um corpo profissional maior e melhor qualificado ainda: 69 pessoas efetivas e 29 contratadas (totalizando 98 profissionais), 47 possuem especialização, 3 delas mestrado. Todos os 1.081 estudantes têm acesso à maioria dos programas suplementares (material didático, recreação, material escolar, internet), muitos deles usufruem o transporte escolar (aproximadamente 65%), menos de 20% têm acesso ao uniforme escolar gratuito, carteirinha escolar e à assistência à saúde. Já a merenda escolar (alimentação) foi comprometida pela falta de utensílios como: pratos, copos e talheres, os discentes precisam esperar desocupar os utensílios para poderem se alimentar. Não há modalidade de jornada integral.

As famílias dos estudantes não frequentam muito o espaço escolar, pois moram em locais distantes (o transporte escolar é exclusivamente utilizado pelos discentes), e os responsáveis pelos alunos trabalham nos horários de funcionamento da escola. No PPP, conta-se a busca constante de resultados pedagógicos significativos, diminuindo os índices de repetência e evasão escolar. Na função social da instituição é indicada frase de Paulo Freire sobre contribuir para a transformação de uma ordem social excludente. No seu histórico se dá importância à mudança no perfil dos estudantes por ela acolhidos. Inserida em local privilegiado, do ponto de vista econômico e cultural, a população escolar não é dali, o que, segundo o PPP, exige “habilidades e competências gerenciais que possibilitem dirimir conflitos de interesses. Além disso, exige dos profissionais uma atuação firme em prol da democratização do ensino, numa região de grandes diferenças sociais” (diagnóstico). Segundo o PPP, os alunos transferem a violência vivenciada nas suas comunidades e em suas famílias para a escola, o que resulta em utilização excessiva do tempo escolar em atendimento a situações de indisciplina. Essa situação seria a causa do baixo rendimento escolar dos discentes, e da baixa motivação dos docentes.

Para a professora/pesquisadora, os baixos proventos da família implicam em condições de existência inadequadas, mas que são entendidas mais como desresponsabilização da família do que atribuídas às precariedades que a situação de pobreza impõe:

(...) a ausência de um adulto responsável permite que, muitas vezes, os alunos chegam à escola sem almoço e até sem refeição matinal, apoiando-se na ideia de que a instituição educacional proverá tal alimentação (...). Apresentam-se, na escola, alunos de chinelo e com

uniforme sujo (camiseta e bermuda). Em alguns alunos, percebe-se coceira na cabeça, mau hálito, dentes careados, unhas sujas. A falta de higiene é visível, proveniente de falta de cuidado de familiares ou responsáveis, permitindo que os alunos tomem conta de si mesmos, ou até um menor de idade passa a ter o papel de cuidador.

Não foi objetivo, da nossa pesquisa atual, estudar a relação estabelecida entre as escolas e as secretarias estaduais ou municipais de Educação. Entretanto, percebe-se claramente que a relação das escolas com as secretarias é mais intensa quando a escola é geograficamente próxima, o que acontece, em maior medida, no caso das escolas do DF.

Os pobres invisíveis e os programas desconhecidos

Como apontado no capítulo anterior desse livro, registra-se uma tendência das escolas públicas a invisibilizar as problemáticas vinculadas com a situação de pobreza dos alunos, “de isso não se fala”, como se a pobreza fosse uma característica negativa, de responsabilidade individual, que irrompe na escola sem ser convidada, e que se deve evitar ser comentada. Pode-se perceber que o cotidiano escolar, além de invisibilizar a situação de pobreza, quando a põe em cena, como no último caso descrito, o faz por meio de compreensões acríicas, discriminatórias e de carência. Os profissionais da educação, atuantes nas escolas estudadas, demonstram dificuldades em tratar do tema, atuando por meio de interpretações da pobreza ora imprecisas ora negligenciadas ora quase discriminatórias. A situação de pobreza dos alunos não é abordada de maneira expressa nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), ainda que, no ambiente escolar brasileiro, funcionem, cada vez com mais intensidade, vários programas suplementares e programas de assistência social ou políticas de compensação. Quando mencionada nos PPPs, a pobreza aparece como empecilho, passado ultrapassado, contexto da limitação dos resultados pedagógicos, entre outras maneiras de menção.

Os programas federais e distritais de assistência ao educando são desconhecidos ou pouco conhecidos e, quando mencionados, por vezes, trazem em si um questionamento de sua legitimidade – resvalando em críticas que apontam o paternalismo e o assistencialismo envolvido na implementação das ações e programas. Ressaltamos que, no ensino fundamental, a omissão quanto à oferta dos programas suplementares ao ensino ou sua oferta irregular configura crime de responsabilidade da autoridade competente, nos mesmos termos da não garantia de vagas.

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

Os programas suplementares de ensino no Brasil foram definidos na Constituição Federal de 1988 (art. 208, VII), para garantia da gratuidade e da igualdade de condições de acesso e permanência no ensino fundamental regular, nas escolas públicas (art. 206). A garantia de atendimento ao educando, via programas suplementares, é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, art. 4º, VIII, e também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, art. 54, VII. Esses programas são geridos pela Diretoria de Ações Educacionais (Dirae) no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia do Ministério da Educação que substituiu a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

A assistência prestada por esses programas pode ser definida como assistência social, sustentada na noção técnica de pobreza, que envolve a compreensão de necessidades permeadas pela seletividade tecnicamente definida e que está direcionada para a satisfação de necessidades pontuais de ordem material; em contraposição à assistência social embasada na concepção de pobreza como um conjunto de necessidades humanas de ordem material e imaterial insatisfeitas, mantendo interfaces com todas as políticas sociais e setoriais, e também com as políticas de conteúdo econômico (ver PEREIRA, 1996).

Dentre os principais programas federais de assistência ao educando destacam-se:⁸ alimentação (criado em 1955, merenda), livro didático, uniforme escolar (por vezes atrelado ao Programa Bolsa Família), material

⁸ Para mais informações sobre os programas suplementares, ver o sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): <<http://www.fnde.gov.br/index.php>>.

didático, assistência financeira (criado em 1995),⁹ biblioteca da escola (criado em 1997), transporte escolar (criado em 2004, Caminho da Escola ou Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNate), equipamentos para educação infantil (criado em 2007),¹⁰ recreação (bolas, parquinhos, quadras), acesso à internet (Programa Banda Larga nas Escolas), assistência à saúde (por exemplo, kits de higiene bucal, teste oftalmológico, entre outros). Conforme comprovamos, muitos dos programas não atingem as escolas estudadas.

Além dos programas suplementares ao ensino, há também os programas de assistência social implementados pelo MDS no espaço escolar, tais como Bolsa Família¹¹ e BPC na escola,¹² e os programas próprios do GDF, dentre eles Educação Integral e Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF). Entretanto, as equipes das escolas normalmente não possuem informação detalhada ou compreensão ampla sobre o funcionamento e finalidade desses programas, mesmo sendo a frequência uma obrigação para o acesso, que acaba sendo mais uma tarefa para as professoras. Escolas e equipes escolares, não adequadas, foram obrigadas a assumir outras tarefas envolvidas nas condicionalidades dos programas de transferência de renda, precarizando ainda mais as qualidades do trabalho docente.

9 O **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)** tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

10 O **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância)**, foi criado para assistir financeiramente e com caráter suplementar à construção de creches e escolas de Educação Infantil, bem como à aquisição de equipamentos para a rede física escolar desse nível educacional. O programa é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. Os recursos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.

11 O **Programa Bolsa Família (PBF)** é um programa de transferência de renda que vincula o recebimento do auxílio financeiro ao cumprimento de compromissos (condicionalidades) nas áreas de Saúde e Educação, com a finalidade de reforçar o acesso das famílias em situação de pobreza aos direitos sociais básicos.

12 O **Programa BPC na Escola** integra o PDE, instituído pela Portaria Interministerial nº 18, de 2007. Contempla, por meio dos Ministérios de Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Saúde e Secretaria Especial de Direitos Humanos, ações direcionadas aos beneficiários do BPC (Benefício de Prestação Continuada) na faixa etária de 0 a 18 anos. Pretende contribuir para a elevação da qualidade de vida das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, ampliando o direito à educação inclusiva através da articulação intersetorial das três esferas de governo e da integração de políticas de educação, assistência social, saúde e direitos humanos.

Um antigo, porém, poderoso imaginário sobre a classe trabalhadora é convocado pela escola, explícita ou implicitamente, para interpretar os alunos pobres e suas famílias: preguiçoso, malandro, perigoso, indolente. Os preconceitos sobre a utilização dos recursos pelos beneficiários são a regra, e existe uma grande dificuldade em compreender o acesso à assistência social como um direito, inclusive pela falta de formação específica (ver ASSIS; YANNOULAS; 2012 e Capítulo 8 deste livro). Diferentes áreas da gestão escolar e da política educacional demonstram dificuldades para lidar com os beneficiários e o benefício, resgatando, num sentido negativo, as práticas de higiene social do passado, e sem discutir classe social e pobreza, no contexto do modo de produção capitalista, numa sociedade periférica. O serviço social é chamado a contribuir, em alguns casos, na compreensão de que sua missão fundamental seria “controlar os pobres” e “gerir a pobreza”, para que não contamine as práticas escolares ideais, e não no sentido de trabalhar pela integralidade das políticas conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e nas Leis Orgânicas.

Iniciando a construção de alternativas

A “escola justa” não seria apenas aquela que oferece igualdade de oportunidades, mas aquela que se preocupa com os processos no interior do ambiente escolar (DUBET, 2008). Esses processos estão condicionados pelas situações de pobreza, as quais, conforme demonstrado por Duarte (2012), chegam à escola de maneira avassaladora, enquanto a riqueza não o faz.

A escola pública elementar no Brasil, quanto mais incorporou os pobres, mais pobre se tornou – houve uma ampliação para menos, nas palavras de Algebaile (2003). Não foi somente pelo seu empobrecimento material objetivo, mas também por incorporar os pobres ao espaço escolar, respondendo, de maneira focalizada e restrita, aos problemas sociais tecnicamente definidos. Se a permeabilidade da escola é desejável, afirma Algebaile, porque garante a relação entre educação escolar e vida social, essa permeabilidade não deveria acontecer em detrimento do sentido formativo específico da escola.

Concordamos com a autora, mas entendemos que o sentido formativo específico não será atingido se o impacto da população pobre, nas escolas da rede pública, não for explicitado, visualizado e encarado política e pedagogicamente. Ao desvendar as maneiras como as escolas processam a situação de pobreza de grande parte do alunado, queremos contribuir para

uma formulação explícita e visível dessa problemática através de ações e projetos escolares organizados e deliberados. Isso não necessariamente significa a organização de um circuito diferenciado (ver Capítulo 8), o que contribuiria para aprofundar a fragmentação do sistema.

A pobreza nas escolas da rede pública está longe de representar uma minoria ou grupo “diferente”, como todos os capítulos do livro atestam. E, para além da definição técnica da pobreza, constitui reflexo e apoio da estrutura de classes na sociedade capitalista que a gera. Daí, e aplicando o esquema de análise tripartite da justiça, idealizado por Fraser (2008), a necessidade de trabalhar não apenas a redistribuição econômica através dos programas compensatórios (enfoque sobre o que constitui objeto de direitos), ou o reconhecimento simbólico através dos programas de diversidade (perspectiva de quem constitui sujeito de direitos), mas também as regras do jogo político que definem a dinâmica escolar no cotidiano (análise sobre como se constitui a dinâmica escolar).

A descentralização administrativa ampliou a autonomia das escolas, num contexto de mudança na composição social dos alunos que frequentam a escola pública. Segundo Oliveira (2011), “O grande desafio passa a ser: como construir um plano de ação em que os diferentes agentes se reconheçam, ou seja, um plano de ação que de fato contenha um sentido comum?” (p. 33). Como compor sociabilidades múltiplas entre docentes, alunos e funcionários, atribuindo um sentido comum aos diferentes segmentos?

Ainda que parcela da população que frequenta as escolas públicas estudadas seja pobre, na sua grande maioria, os PPPs não incluem como tema ou como problema as questões sobre pobreza dos estudantes. Na melhor das hipóteses, há uma caracterização da comunidade escolar sobre seus aspectos socioeconômicos, porém esse diagnóstico não se traduz em programas ou ações específicas do PPP. É necessário estimular especialmente a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP (SOUZA; YANNOULAS, 2010). Não apenas estimular: outorgar condições de possibilidade de participação na escolha de horários e locais propícios, na garantia de atenção às necessidades dos alunos durante as reuniões, entre outros aspectos importantes que viabilizam a participação de uma comunidade escolar em situação de pobreza.

A pesquisa relatada contribui aos debates sobre PPP, como instrumento fundamental de uma política educacional democrática (ver SOUZA; YANNOULAS, 2010; VAN ZANTEN, 2011). Os PPPs poderiam considerar a situação de pobreza dos alunos que frequentam a escola, não apenas

como uma constatação contextual ou ambiental, mas como um elemento determinante da dinâmica escolar, por ser constituinte do campo e das regras que dominam esse campo de atuação (ver Capítulo 10, a seguir). Os PPPs deveriam incluir na sua formulação os programas suplementares ao ensino, e também os programas de assistência social relacionados com o ambiente escolar. Mas, primeiro, precisam ser conhecidos, divulgados, corretamente apropriados pela comunidade escolar, constituindo sinergias entre os objetivos pedagógicos, sociais e políticos.

Também é necessário garantir não apenas o bom funcionamento dos programas suplementares e assistenciais no espaço escolar, como também condições objetivas mais amplas para que esse plano de ação em nível escolar funcione: tempo remunerado das professoras para o desenvolvimento das suas novas funções nas escolas públicas, novos atores no espaço escolar (psicólogas, assistentes sociais, entre outras), espaços físicos e equipamentos adequados para as novas tarefas e para a construção da mencionada sociabilidade, entre outros aspectos indispensáveis.

Com Frigerio (2007) e Tiramonti (2011), afirmamos que é necessário estremecer a inabalável estrutura escolar para incorporar a todos, redefinindo seus contornos, mas também, suas estruturas mais antigas. Multiplicar a oferta é necessário, porém não é suficiente, é preciso avançar na modificação do dispositivo escolar meritocrático, criado para selecionar e expulsar, e não para incluir. Pensar inovações no cotidiano, quanto à equipe escolar, aos tempos, aos espaços, analisar e modificar o formato escolar atual para incluir a todos.

O conjunto de estudos, reunidos no presente livro, aponta para uma interpretação na qual a escola, no modo de produção capitalista de uma sociedade periférica, instituição escolar particular e específica desse modo de produção, constitui muito mais do que um estudo de caso, é o próprio local dos embates e antagonismos que definem os resultados atingíveis por indivíduos (trajetórias), grupos e populações específicas (circuitos). A escola capitalista é multideterminada, reúne em si diferentes maneiras de exercício da discriminação presentes na sociedade. E, da correlação de forças no seu espaço interior, dependerão as trajetórias e circuitos habitados futuramente pelos estudantes, seus percursos, escolhas e desdobramentos no sistema educacional como um todo e posterior ou paralelamente no mundo do trabalho.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil. A ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. V. 13. Brasília: Editora Liber Livro, 2005.

ASSIS, Samuel G.; YANNOULAS, Silvia C. A pobreza na formação docente: a situação de pobreza na formação das futuras professoras. *Educação Unisinos*, n. 16, v. 3, p. 102-112, set-dez/2012.

BALL, Stephen. *Micro política en la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós, 1994.

BARBOSA, Joaquim G.; HESS, Remi. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu processo formativo*. Brasília: Liber Livro, 2010.

BUENO, Belmira O.; SOUZA, Denise T. R. de. Elsie Rockwell: por uma antropologia histórica. In: REGO, Teresa C. (Org.). *Currículo e política educacional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 145-174.

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal. *População de baixa renda no Distrito Federal*. Brasília/DF: Codeplan, 2012.

COSTA, Eliane O. da. *Relatório Final Individual. Análise da relação entre pobreza e Educação Básica nas sete escolas públicas do DF e Entorno*. Prática de Pesquisa 3, Departamento de Serviço Social, Grupo de Pesquisa TEDis, Brasília/DF: UnB, 07/2012.

DUARTE, Natalia de S. *Política social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília/DF: UnB, 04/2012.

DUBET, Francois. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 19, p. 29-45, 07/2003,

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

FARIA FILHO, Luciano M. *Educação pública: a invenção do presente*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Série Pesquisa em Educação, v. 6, 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

- FRASER, Nancy. *Escalas de Justiça*. Barcelona: Herder, 2008.
- FRIGERIO, Graciela (Comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante, 2007, p. 119-132.
- GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GONÇALVES FILHO, José Moura. A invisibilidade pública (Pref.) in: COSTA, F. B. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo, 2004. OLIVEIRA, Dalila (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- PEREIRA, Potyara P. *A Assistência Social na perspectiva dos direitos*. Brasília: Thesaurus, 1996.
- OEI – Organização para os Estados Ibero-Americanos. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número Especial: Micropolítica em la Escuela. Sept.-Dic./1997.
- SOUZA, Camila R. F.; YANNOULAS, Silvia C. Democratização da gestão nas escolas públicas brasileiras: a educação como intervenção participativa. *Argumentum*, v. 2, p. 71-93, 2010.
- TIRAMONTI, Guillermina (Dir.). *Variaciones sobre la forma de lo escolar*. Buenos Aires: Flacso-Homo Sapiens, 2011.
- VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- YANNOULAS, Silvia C.; DUARTE, Natalia de S. Conversando com as professoras de Educação Básica: a situação de pobreza no cotidiano escolar In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDESTRADO, 9. POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA AMÉRICA LATINA: PRAXIS DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. Santiago de Chile: Redestrado, 2012.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.