



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO (ECOE)**

**O PLANO PELA SUPERAÇÃO DA EXTREMA POBREZA NO DISTRITO
FEDERAL E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO: AS ESCOLAS PÚBLICAS DA
R.A. SOL NASCENTE/PÔR DO SOL**

CAROLINA DE VASCONCELOS BARRETO

**Brasília-DF
Agosto, 2023**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FAÇULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO (ECOE)**

CAROLINA DE VASCONCELOS BARRETO

**O PLANO PELA SUPERAÇÃO DA EXTREMA POBREZA NO DISTRITO
FEDERAL E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO: AS ESCOLAS PÚBLICAS DA
R.A. SOL NASCENTE/PÔR DO SOL**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE), como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Benedetta Bisol

**Brasília-DF
Agosto, 2023**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B273p	<p>Barreto, Carolina de Vasconcelos O Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal e seu impacto na educação: as escolas públicas da R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol / Carolina de Vasconcelos Barreto; orientador Benedetta Bisol. -- Brasília, 2023. 125 p.</p> <p>Dissertação(Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2023.</p> <p>1. Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal. 2. Pobreza. 3. Direito à educação. 4. Educação comparada. I. Bisol, Benedetta, orient. II. Título.</p>
-------	---



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA ESTUDOS COMPARADOS EM EDUCAÇÃO (ECOE)**

**O PLANO PELA SUPERAÇÃO DA EXTREMA POBREZA NO DISTRITO
FEDERAL E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO: AS ESCOLAS PÚBLICAS DA
R.A. SOL NASCENTE/PÔR DO SOL**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), na Linha de pesquisa Estudos Comparados em Educação (ECOE), como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca examinadora

Professora Doutora Benedetta Bisol (PPGE/UnB)
(Orientadora)

Professora Doutora Etienne Baldez (PPGE/UnB)
(Examinadora Interna)

Professora Doutora Gionara Tauchen (PPGEC/FURG)
(Examinadora Externa)

Brasília, DF, 24 de agosto de 2023.

A minha querida avó Domingas (*in memoriam*), com todo amor e gratidão por tudo que fez por mim ao longo da vida e por olhar por mim, todos os dias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu pai, Graciliano, por me mostrar a importância do estudo e me proporcionar educação necessária para chegar até aqui. Além do constante incentivo, encorajamento, amor e dedicação irrestrita.

À minha mãe, Carmen, pelo amor e compreensão quando minha ausência se fez necessária durante esta longa jornada.

À Renata, minha irmã, pelo carinho e apoio em todos os momentos, por me encorajar a não desistir, tornando o caminho mais leve e divertido. E ao meu irmão, Fábio, que mesmo mais distante, se faz sempre presente.

Ao meu companheiro Marcelo, sempre ao meu lado nos momentos de angústia e nas conquistas. Por todo o amor, paciência e auxílio nas várias etapas deste processo.

Aos amigos de todos os tempos e de todos os espaços, por me fazerem perceber que sou uma pessoa querida.

À minha orientadora, Prof. Dr.^a Benedetta Bisol, por toda generosidade em partilhar seu conhecimento.

À banca, composta pela Prof. Dra. Etienne Baldez, Prof. Dra. Gionara Tauchen, que gentilmente aceitaram o desafio de contribuir para o aperfeiçoamento deste estudo.

Aos colegas e professores do PPGE, que com competência e profissionalismo repassaram e compartilharam importantes ensinamentos. Sou grata, também, a toda equipe administrativa da FUP/UnB e colaboradores da Faculdade de Educação.

A todos os colegas da Secretaria de Desenvolvimento Social, por serem profissionais dedicados e incentivadores desta jornada.

RESUMO

O Distrito Federal instituiu o Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal – “DF sem Miséria”, em 2011, com o objetivo de combater a pobreza e reduzir as desigualdades sociais. O Plano proporcionava acesso às famílias em situação de extrema pobreza aos direitos sociais básicos, como saúde, educação, assistência social. O Plano tinha como uma de suas condicionalidades a educação. O que significa que tanto a família quanto o poder público devia garantir a frequência escolar das crianças. Essa condicionalidade é fundamental para romper o ciclo da pobreza e proporcionar melhores perspectivas de vida para a família. Em 2021, o Plano foi revogado, dessa forma a pesquisa teve como problema central identificar quais os impactos que o Plano teve nas condições do direito à educação e na superação da situação de pobreza no território do Sol Nascente/Pôr do Sol, durante os dez anos de sua implementação. Trata-se de um estudo de educação comparada, que tem como perspectiva de comparação a dimensão temporal, considerando como marcos de referência início e fim do Plano DF sem Miséria (2011-2021). A pesquisa foi desenvolvida a partir de levantamento bibliográfico sobre o tema abordado; avaliação dos dados coletados sobre educação, assistência social, trabalho infantil, saneamento básico e cobertura vacinal, na região especificada. Como resultados, constatamos que o Plano auxiliou na permanência das crianças/adolescentes na escola, porém não se mostrou efetivo nas taxas de reprovação e de distorção idade-série. Bem como, o Plano não foi eficiente na superação da pobreza da população estudada. Conclui-se que a integralização entre as políticas públicas e a coleta de dados pelos órgãos públicos é essencial para avaliar os próximos programas sociais, bem como garantir que a população consiga ser atendida plenamente em suas necessidades.

Palavras-chave: Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal; pobreza; direito à educação; educação comparada.

ABSTRACT

The Federal District instituted the Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal – "DF sem Miséria," in 2011, with the objective of combating poverty and reducing social inequalities. The Plan provided access to basic social rights for families in extreme poverty, such as health, education, and social assistance. The Plan had education as one of its conditions, meaning that both the family and the public authorities had to ensure the school attendance of children. This conditionality is fundamental to break the cycle of poverty and provide better life prospects for the family. In 2021, the Plan was revoked; thus, the research had as its central problem to identify the impacts that the Plan had on the conditions of the right to education and overcoming poverty in the territory of "Sol Nascente/Pôr do Sol" during its ten years of implementation. This is a comparative education study, comparing the temporal dimension, considering the starting and ending points of the "DF sem Miséria" Plan (2011-2021). The research was developed based on a bibliographical survey of the addressed topic and evaluation of the collected data on education, social assistance, child labor, basic sanitation, and vaccination coverage in the specified region. As a result, it was found that the Plan assisted in keeping children/adolescents in school; however, it has not proven effective in reducing retention and grade-level distortion rates. Additionally, the Plan was not efficient in overcoming poverty among the studied population. It is concluded that the integration of public policies and data collection by public organizations is essential to assess future social programs and ensure that the population is fully served in their needs.

Key words: Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal; poverty; right to education; comparative education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADE	Área de Desenvolvimento Econômico
ARIS	Área de Regularização de Interesse Social
BSM	Plano Nacional para Superação da Extrema Pobreza – Brasil sem Miséria
CAESB	Companhia de Saneamento Ambiental
CEF 32	Centro de Ensino Fundamental 32 de Ceilândia
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CODESE	Conselho de Desenvolvimento Econômico, Sustentável e Estratégico do Distrito Federal
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado da Assistência Social
DF	Distrito Federal
DFSM	Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal – DF sem Miséria
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EC 66	Escola Classe 66 de Ceilândia
EC 67	Escola Classe 67 de Ceilândia
EC 95/2016	Emenda Constitucional do Teto de Gastos
EC JK	Escola Classe Juscelino Kubitscheck
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do DF
IPEDF	Instituto de Pesquisa e Estatística
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social do DF
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
NOB/SUAS	Norma Operacional Básica da Assistência Social
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não-Governamentais

PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PBF	Programa Bolsa Família
PIB	Produto Interno Bruto
PM	Polícia Militar
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PTCR	Programa de transferência condicionada de renda
R.A.	Região Administrativa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDES	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SES	Secretaria de Estado de Saúde
SLU	Serviço de Limpeza Urbana
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SUS	Sistema Único de Saúde
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIEB	Unidade Básica de Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de ligação de água R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, nos anos de 2006, 2011, 2015, 2021, 2022 e 2023	73
Gráfico 2 - Quantidade de ligação de esgoto R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, nos anos de 2006, 2011, 2015, 2021, 2022 e 2023	73
Gráfico 3 - Quantitativo de beneficiários do DFSM e do DF Social na R.A. Ceilândia em situação de trabalho infantil.....	77
Gráfico 4 - Quantitativo de alunos da EC JK com marcação de trabalho infantil, nos anos de 2021 a 2023.....	78
Gráfico 5 - Quantitativo de alunos da EC 66 com marcação de trabalho infantil, nos anos de 2015, 2021, 2022 e 2023	79
Gráfico 6 - Quantitativo de alunos do CEF 32 com marcação de trabalho infantil, nos anos de 2015, 2021, 2022 e 2023.....	80
Gráfico 7 - Porcentagem de distorção idade-série na EC JK, de 2021 e 2022	82
Gráfico 8 - Porcentagem de movimento e rendimento na EC JK, durante os anos de 2010 a 2021.....	83
Gráfico 9 - Porcentagem de distorção idade-série na EC 66, de 2011 a 2022	84
Gráfico 10 - Porcentagem de movimento e rendimento na EC 66, durante os anos de 2010 a 2021.....	85
Gráfico 11 - Porcentagem de distorção idade-série no CEF 32, de 2011 a 2022	86
Gráfico 12 - Porcentagem de movimento e rendimento no CEF 32, durante os anos de 2010 e 2021.....	87
Gráfico 13 - Quantitativo de famílias beneficiárias do Plano DFSM – dados comparativos entre o DF e a IX R.A. Ceilândia, de 2013 a outubro/2021	89
Gráfico 14 - Percentual de alunos da EC JK beneficiários do Plano DFSM, nos anos de 2020 e 2021	91
Gráfico 15 - Percentual de alunos da EC 66 beneficiários do Plano DFSM, nos anos de 2013 a 2021.....	92
Gráfico 16 - Percentual de alunos do CEF 32 beneficiários do Plano DFSM, nos anos de 2013 a 2021.....	92
Gráfico 17 - Taxa de cobertura vacinal infantil na R.A. Ceilândia, nos anos de 2006, 2011, 2015, 2021 e 2022.....	94
Gráfico 18 - Relação abandono escolar e beneficiários do Plano DFSM na EC JK, nos anos de 2020 e 2021.....	96

Gráfico 19 - Relação reprovação e beneficiários do Plano DFMS na EC JK, nos anos de 2020 e 2021.....	97
Gráfico 20 - Relação distorção idade-série e beneficiários do Plano DFMS na EC JK, nos anos de 2020 e 2021	97
Gráfico 21 - Relação abandono escolar e beneficiários do Plano DFMS na EC 66, nos anos de 2013 a 2021	98
Gráfico 22 - Relação reprovação e beneficiários do Plano DFMS na EC 66, nos anos de 2013 a 2021	98
Gráfico 23 - Relação reprovação e beneficiários do Plano DFMS na EC 66, nos anos de 2013 a 2021	99
Gráfico 24 - Relação abandono escolar e beneficiários do Plano DFMS no CEF 32, nos anos de 2013 a 2021	100
Gráfico 25 - Relação reprovação e beneficiários do Plano DFMS no CEF 32, nos anos de 2013 a 2021	100
Gráfico 26 - Relação distorção idade-série e beneficiários do Plano DFMS no CEF 32, nos anos de 2013 a 2021	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Divisão político administrativa do Distrito Federal – 2018 e 2019 56

Figura 2: Mapa com localização dos equipamentos públicos relacionados à assistência social, educação e saúde na RA Sol Nascente/Pôr do Sol 60

Sumário

1. Considerações iniciais	15
2. DF sem Miséria: a interlocução histórica entre educação e política social	20
3. Eixos conceituais sobre pobreza e educação	31
3.1. Pobreza	32
3.2. Assistência social	35
3.2.1. Proteção social	38
3.2.2. Transferência de renda	39
3.2.3. Condicionalidades do Programa Bolsa Família	41
3.2.4. Matricialidade familiar	45
3.2.5. Território	47
3.3. Direito à educação	49
4. Caracterização e delimitação da área de estudo	55
4.1. R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol	57
4.2. Escola Classe Juscelino Kubitscheck – Sol Nascente	62
4.3. Escola Classe 66 de Ceilândia	64
4.4. Centro de Ensino Fundamental 32 de Ceilândia	65
5. Metodologia	67
5.1. Educação Comparada.....	67
6. Resultado e discussão dos dados	70
6.1 Saneamento básico.....	71
6.2 Trabalho infantil.....	75
6.3 Defasagem escolar	81
6.4 Plano DF sem Miséria	88
6.5 Cobertura vacinal	93
6.6 Discussão.....	95
7. Considerações finais	105
Referências Bibliográficas	110

1. Considerações iniciais

Esta pesquisa se iniciou no primeiro trimestre de 2020, em um momento que, de modo geral, o neoliberalismo¹ e o congelamento de verbas para as políticas públicas no Brasil estavam em encrudescimento. Tal tendência pôde ser observada também relativamente a políticas públicas no campo da educação. Ao longo do período em que a pesquisa foi desenvolvida, as perspectivas para a educação brasileira continuaram em apreensão, com propostas legislativas que acabaram reduzindo significativamente a autonomia das instituições de ensino e dos docentes. Entre as medidas adotadas nesta direção, no que tange ao Ensino Médio, podemos lembrar a militarização de diversas escolas, “caracterizando-se uma situação de interferência da PM² nas políticas públicas de educação, prerrogativa da secretaria da área que, ao concordar com essa apropriação, deserta parcialmente de seu dever legal de prover o direito subjetivo à educação.” (Mendonça, 2019, p. 606). Compreendida a partir de um discurso conservador, a educação pública vai perdendo o seu papel universal e de desenvolvimento humano (Lima, Hypolito, 2020).

Observamos igualmente, ao longo deste período, como as políticas socioassistenciais foram sendo esvaziadas e reduzidas, como o Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal - DF sem Miséria (DFSM), objeto de estudo nesta pesquisa, iniciado em 2011, foi revogado em 2021. Essas políticas se tornaram altamente seletivas, pelo fortalecimento de discursos meritocráticos³. Em que os cidadãos brasileiros são vistos, apenas, como consumidores e não como sujeitos com direitos e as políticas públicas transformam-se em produtos para serem entregues a quem se encaixa para recebê-los (Koga, 2013).

De acordo com isso, a responsabilidade pela situação de pobreza é considerada como individual, sendo o pobre o único culpado pelo seu

¹ O neoliberalismo é um sistema que pressupõe a liberação de espaços econômicos para a iniciativa privada, enquanto diminui o investimento e presença do Estado (Teixeira; Lima, 2019).

² Polícia Militar

³ De acordo com Wayne e Cabral (2021), a meritocracia reforça as desigualdades, imputando ao indivíduo a responsabilidade por sua situação social, financeira, sem considerar a sociedade e o sistema em que estão inseridos.

desenvolvimento social e financeiro mal sucedido e não levando em consideração o sistema social em que está inserido como fator significativo para a geração da pobreza. De acordo com o discurso meritocrático,

(...) o motivo de alguns serem privilegiados em detrimento de outros não seria mais uma ordem divina superior à humanidade, como no antigo regime, mas seria uma ordem “divina” interna aos indivíduos – os talentos inatos. A palavra dom, que se refere a uma perspectiva divina, é substituída pela palavra aptidão, que carrega uma perspectiva biológica. As diferenças sociais estariam nas aptidões individuais. As habilidades desenvolvidas por cada um não seriam mais percebidas como decorrência de uma conjuntura social, mas como resultantes de capacidades supostamente inerentes ao indivíduo (Lima, 2019, p.101).

Em outras palavras, o discurso da meritocracia indica a causa da pobreza e, de modo geral, do insucesso do indivíduo e de suas habilidades inatas, de forma que o coletivo e a realidade social em que esse indivíduo se insere seriam indiferentes para sua ascensão ou garantia de direitos (Wachelke *et al.*, 2020).

Nesta perspectiva, as políticas sociais acabam sendo consideradas como assistencialistas, até mesmo por quem necessita delas, com práticas fiscalizatórias e punitivas, em que os usuários devem cumprir regras para ter direito aos benefícios, bem como, caso haja descumprimento são aplicadas penalidades, como advertência, suspensão, etc. (Reis, 2018). Apesar de essas políticas serem garantidas pela Constituição Federal, o discurso meritocrático desconhece, portanto, seu caráter de direito (Duarte; Amaral; Cardoso, 2020). Ainda neste sentido, as reformas econômicas neoliberais comprometem os serviços públicos de maneira substancial, diminuindo a garantia de direitos prevista na Constituição. Os direitos sociais estão, portanto, mais seletivos, por não conseguirem atender a toda a demanda da população, ocasionando em uma precarização do acesso e do serviço prestado.

Para completar este pano de fundo, se faz necessário, ainda mencionar os efeitos socioeconômicos e psicossociais gerados pela pandemia de COVID-19, uma infecção respiratória com sintomas parecidos aos da gripe, que afetou a população mundial e também a brasileira a partir de março 2020. As medidas tomadas para reduzir o contágio, a saber, visavam reduzir o contato direto entre as pessoas: por longos períodos o comércio foi limitado à mercadoria de primeira necessidade, foi introduzido quando possível o

teletrabalho e a possibilidade de encontro das pessoas em lugares públicos foi limitada. De modo geral, o comércio foi fortemente afetado por essas medidas (Houvèssou; Souza; Silveira, 2020). No Brasil não houve auxílios social e financeiro suficientes para as famílias de média e baixa renda, com quase 700 mil (setecentos mil) mortos⁴ e aumento expressivo de pobreza e fome, conforme aponta Henning:

A letargia nas ações relativas ao fortalecimento do SUS para a pandemia; a lentidão na liberação do “auxílio” econômico federal a necessitados(as); a continuidade de assassinatos racistas por agentes do Estado nas periferias; e a proposital negligência desse governo federal em relação a favelas, quilombos e povos indígenas do país são hipervisíveis e impossíveis de ignorar. (Henning, 2020, p.151)

Além disso, para crianças e jovens ela significou, também, a suspensão do ensino presencial e a introdução do ensino remoto. Isso prejudicou fortemente os estudos de crianças/adolescentes, também pela falta de acesso à internet ou a dispositivos digitais. Além disso, em muitos casos não houve capacitação/treinamento para os professores de escolas públicas em relação ao ensino remoto: “88% dos professores no Brasil relataram que nunca haviam ensinado remotamente antes da pandemia” (UNESCO, 2020, p. 119). O que aumentou as desigualdades já existentes, e fez com que muitos alunos abandonassem a escola (UNESCO, 2020).

Durante os anos mais complexos da crise sanitária (2020 e 2021), o Distrito Federal foi onde teve o maior aumento da pobreza no Brasil⁵. A forma em que o governo respondeu a essa crise aumentou os impactos econômicos, sociais e de saúde na população, e vemos o aumento da população vulnerável nas ruas das cidades (Alpino *et. al.*, 2020). Durante esses anos, o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro cresceu 4,6% em 2021⁶, enquanto a fome atingiu

⁴ Coronavírus Brasil. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em 18 de jun. 2022.

⁵ DF registra maior crescimento da pobreza no país durante pandemia, diz FGV. **G1**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/08/31/df-registra-maior-crescimento-da-pobreza-no-pais-durante-pandemia-diz-fgv.ghtml>. Acesso em: 30 de março de 2022.

⁶ PIB cresce 4,6% em 2021 e supera perda provocada em 2020 pelos efeitos da Covid-19. **Governo do Brasil**, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/financas-impostos-e-gestao-publica/2022/03/pib-cresce-4-6-em-2021-e-supera-perda-provocada-em-2020-pelos-efeitos-da-covid-19>. Acesso em: 02 de abril de 2022.

19,1 milhões de pessoas⁷. Como responsabilizar ou cobrar dessas pessoas um desenvolvimento social e financeiro, sendo que elas não têm acesso ao mínimo para sobreviver?

Sem dúvida, no caso extremo dos grupos humanos expostos à fome prolongada, o desejo intenso de comida ou, em termos mais gerais, de sobrevivência física pode realmente ter prioridade sobre todas as outras metas. (...) O alimento, a satisfação das necessidades materiais, é realmente básico (Elias; Scotson, 2000, p. 34).

Vemos que a alimentação é o início para que uma pessoa possa ter o mínimo para sobreviver e realizar atividades diárias básicas.

Tendo em vista todos os elementos apresentados acima, escolhemos como campo da nossa pesquisa a XXXII Região Administrativa do Distrito Federal (R.A.) Sol Nascente/Pôr do Sol.

Tal região foi recentemente criada por meio da Lei nº 6.359, de 14 de agosto de 2019. Em 2013, já foi considerada a maior favela da América Latina⁸. Sucessivamente, a Rocinha (Rio de Janeiro) voltou a ser a maior do país⁹ -, porém, de acordo com a prévia do Censo 2022, na região Sol Nascente/Pôr do Sol está situada a maior concentração de aglomerados subnormais do Brasil¹⁰. Ainda, de acordo com os dados de Extração do Cadastro Único¹¹, em 15/02/2020, a Região Administrativa de Ceilândia - incluindo Área de Desenvolvimento Econômico (ADE), Sol Nascente/Pôr do Sol -, é onde se concentra o maior número de famílias beneficiárias do Plano DF sem Miséria (DFSM), objeto de estudo nesta pesquisa.

Visamos, por um lado, reconstruir um pano de fundo teórico-conceitual que permita identificar categorias pertinentes para compreender a pobreza e seus efeitos sobre a educação, sendo estruturado em seis capítulos.

⁷ Rocha, Rayane. Fome avança e atinge 19,1 milhões de brasileiros. CNN Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/fome-avanca-e-atinge-mais-9-milhoes-de-brasileiros-nos-ultimos-dois-anos/>. Acesso em: 02 de abril de 2022

⁸ Maior favela da América Latina: Sol Nascente toma posto da Rocinha. Jornal Correio Brasiliense, Brasília, 28/09/2013. Seção Cidades.

⁹ Rocinha: maior favela do país. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 17/09/2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/rocinha-maior-favela-do-pais-21834104>. Acesso em: 25 de abril de 2023.

¹⁰ Reis, Anna; Doyle, Luísa. Sol Nascente, no DF, se torna a maior favela do Brasil, segundo prévia do Censo 2022. Portal G1 DF. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/03/17/sol-nascente-no-df-se-torna-a-maior-favela-do-brasil-segundo-previa-do-censo-2022.ghtml>. Acesso em: 03 de abril de 2023.

¹¹ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso à Informação (Lei nº. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 15/02/2020.

Depois de ter apresentado sucintamente, nestas considerações iniciais, o tema da pesquisa, abordamos no segundo capítulo, intitulado “DF sem Miséria: a interlocução histórica entre educação e política social”, a questão central do estudo, a partir do contexto e do histórico em que foi suscitada. Nesse sentido, buscamos analisar a cronologia da implementação do DFMS e a inter-relação dos programas socioassistenciais com a educação. Discutimos pobreza e vulnerabilidade social no Brasil contemporâneo, levando em consideração as políticas públicas de proteção social instituídas para enfrentar essa situação. São apresentados, também, os objetivos que a pesquisa visa alcançar. De modo geral, neste capítulo pretendemos ilustrar o pano de fundo em que se situa a pesquisa e as questões que nortearam o desenvolvimento do estudo.

No terceiro capítulo, intitulado “Eixos conceituais sobre pobreza e educação”, apresentamos o levantamento bibliográfico, dividido em três seções, para a discussão dos conceitos utilizados na pesquisa: pobreza; assistência social (proteção social, transferência de renda, condicionalidades e matricialidade familiar); direito à educação. No quarto capítulo, intitulado “Caracterização e delimitação da área de estudo”, procuramos analisar o lócus da pesquisa, isto é, a XXXII R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol do Distrito Federal, bem como, as escolas que atendem aquela comunidade: Escola Classe Juscelino Kubitschek, Escola Classe 66 de Ceilândia, e Centro de Ensino Fundamental 32 de Ceilândia. Em outras palavras, situamos histórica e socialmente o território para identificar o contexto analisado.

No capítulo quinto, intitulado “Metodologia”, expomos a metodologia utilizada neste trabalho, desenvolvido a partir de uma abordagem de educação comparada. A educação comparada nasce na França no começo do séc. XIX, a partir do interesse pelos sistemas educacionais de outros países (Goergen, 1991). A referência ao estado nacional e uma idealização da proposta comparatista entre dois sistemas educacionais, considerando semelhanças e diferenças, era o pressuposto forte da abordagem comparatista do século XX. Diversamente, os estudos educacionais comparativos contemporâneos, levam em conta as transformações geopolíticas, sobretudo o “enfraquecimento dos Estados-Nações que acompanhou a consolidação de territórios identitários supranacionais (como a Europa) ou infranacionais (como as regiões) e fenômenos de expansão e interdependência cultural (globalização)” (Malet,

2004, p.1301), assim como mudanças culturais ligadas a fenômenos de globalização e surgimento de problemáticas educacionais transculturais (Malet, 2004). Neste trabalho utilizaremos, especialmente, a dimensão temporal da educação comparada, dado que analisaremos os dados durante 10 (dez) anos de existência do Plano DFMS (2011-2021).

No sexto capítulo, intitulado “Resultado e discussão dos dados”, apresentamos os dados coletados e dedicamos um espaço significativo para sua análise, dividindo em cinco seções, para a discussão dos dados utilizados na pesquisa: saneamento básico; trabalho infantil; defasagem escolar; Plano DF sem Miséria; cobertura vacinal. Utilizamos a metodologia de educação comparada, bem como os conceitos e contextos apresentados durante todo o trabalho, com um processo de análise em que são identificamos alguns padrões, tendências e relações entre os indicadores analisados.

Por fim, nas considerações finais, recuperamos o problema central da pesquisa e, a partir do arcabouço teórico, dos dados e das reflexões obtidas, apresentamos uma análise final do estudo, por meio de suas contradições e mediações sobre a realidade de uma comunidade.

2. DF sem Miséria: a interlocução histórica entre educação e política social

A desigualdade social está historicamente presente no desenvolvimento do Brasil. A promulgação da Constituição Federal de 1988 reforçou a importância de se assegurar os direitos sociais aos cidadãos, e, em seu Título VIII, tratou da Ordem Social elencando a assistência social dentro da seguridade social. A Constituição de 1988 foi definida como “Constituição Cidadã”, em que, pela primeira vez, os direitos sociais foram mencionados em um texto constitucional¹²:

A nova constituição apresenta avanços que só podem ser entendidos se é considerada a potência de toda essa efervescência social. No mesmo período, setores conservadores também se reorganizaram, vencendo inúmeras disputas relativas aos princípios e regras que constariam do texto constitucional. Mas são inegáveis as ampliações

¹² Câmara dos Deputados. <https://www.camara.leg.br/>, 2018. O Brasil em construção: 30 anos da Constituição Cidadã. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/atividades-antiores/exposicoes-2018/o-brasil-em-construcao-30-anos-da-constituicao-cidada>. Acesso em: 16 de fev. de 2022.

na formulação dos direitos, os avanços na elaboração dos mecanismos jurídicos e institucionais para seu asseguramento e o alargamento dos canais democráticos para seu debate, disputa e controle. (Algebaile, 2009, p. 245).

A Constituição de 1988, após o fim da ditadura militar, foi escrita por um amplo debate e assegurou diversos direitos e garantias aos cidadãos.

A inclusão da noção de seguridade social na Constituição tornou o Estado responsável pela promoção dos direitos sociais, norteadores do sistema de proteção social.

Nessa perspectiva, intensificou-se no país uma agenda pública de discussões sobre programas de proteção social. A partir daí, foram definidas políticas com o objetivo de assegurar o direito à assistência social, que se tornou devida a qualquer cidadão que dela necessitasse, independente de contrapartida.

Em 1993, com a publicação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a proteção social começou a ser considerada um direito. A partir desse marco legislativo, houve vários programas governamentais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) objetivando a garantia desse direito à população mais vulnerável, bem como a redução da desigualdade social.

Entretanto, apenas em 2004, com a aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) e a criação do Programa Bolsa Família (PBF) – unificando todos os programas socioassistenciais – que o direito à assistência social começou a ser consolidado.

Dessa forma, em 2005, foi implementado o *Sistema Único de Assistência Social (SUAS)*, através da *Norma Operacional Básica da Assistência Social (NOB/SUAS)*, que disciplina a gestão da PNAS em todas as unidades federativas.

Assim, a política social deixou de ser apenas uma ação assistencialista¹³ realizada individualmente ou por Organizações Não-Governamentais (ONGs) e tornou-se uma política de Estado. Dessa forma, a assistência social ganha relevância e se transforma em um instrumento de

¹³ O assistencialismo não visa à garantia de direitos, apenas auxilia o usuário em solicitações esporádicas. (Barbosa, 2019).

ação do Estado para o cumprimento de determinados objetivos (Bucci, 1997), regida por princípios que fundamentam sua atuação:

Art. 4º A assistência social rege-se pelos seguintes princípios:
 I - supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica;
II - universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas;
 III - respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como à convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade;
 IV - igualdade de direitos no acesso ao atendimento, sem discriminação de qualquer natureza, garantindo-se equivalência às populações urbanas e rurais;
 V - divulgação ampla dos benefícios, serviços, programas e projetos assistenciais, bem como dos recursos oferecidos pelo Poder Público e dos critérios para sua concessão. (Brasil, 1993) (grifo nosso).

Vemos, assim, que um dos princípios da assistência social é a universalização dos direitos sociais - dentre eles consta a educação¹⁴ - e, é por meio dos princípios que os valores fundamentais são alocados na legislação, sendo uma direção que se deve tomar (Gabrich, 2007).

De acordo com a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social, a política amplia a promoção dos direitos sociais, ou seja, a política de assistência social contribui diretamente para o acesso à educação de uma parte da população brasileira:

A proteção social de Assistência Social, em suas ações, produz aquisições materiais, sociais, socioeducativas ao cidadão e cidadã e suas famílias para suprir suas necessidades de reprodução social de vida individual e familiar; desenvolver suas capacidades e talentos para a convivência social, protagonismo e autonomia. (Brasil, 2004, p.89) (grifo nosso).

Ou seja, a Proteção Social previne situações de risco ao desenvolver e fortalecer os vínculos familiares e comunitários, bem como, as potencialidades individuais e coletivas, auxiliando as famílias e indivíduos a serem os próprios protagonistas e terem autonomia em seu cotidiano.

Vemos que a NOB/SUAS vai ao encontro do que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) firma como finalidade e princípios da educação, em que dispõe que a educação “tem por finalidade o pleno

¹⁴ Constituição Federal, Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988) (grifo nosso).

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, p. 1).

A Política Nacional de Assistência Social, quando determina os princípios organizativos do SUAS, estabelece como necessária a articulação entre os dois sistemas (assistência social e educação):

São princípios organizativos do SUAS: (...)

- A articulação intersetorial de competências e ações entre o SUAS e o Sistema Educacional por intermédio de serviços complementares e ações integradas para o desenvolvimento da autonomia do sujeito, por meio de garantia e ampliação de escolaridade e formação para o trabalho. (Brasil, 2004, p. 87-88) (grifo nosso).

Dessa forma, vemos que a educação é entendida como o pilar principal para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do cidadão. E, para que isso seja alcançado é necessária uma articulação intersetorial entre as políticas de assistência social e de educação. Logo, não apenas a permanência das crianças na escola ou a transferência de renda isoladamente é suficiente para que as famílias garantam sua “condição de cidadão”, bem como saiam do ciclo da pobreza, sendo necessária uma articulação entre essas políticas:

Aprender os sentidos dos programas de transferência de renda sobre a educação implica assumir o movimento que estes programas realizam sobre o sujeito e que se desdobram nos processos de ensinar e aprender, fato que exige um olhar ampliado desse movimento contraditório, que não permite a redução dos sujeitos a esta ou aquela dimensão. (Paiva, 2009, p.171).

Ou seja, a renda extra dos benefícios pode incentivar a permanência das crianças pobres nas escolas, porém, o acompanhamento psicossocial da família pela assistência social, através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)¹⁵, também é necessário para garantir a proteção social e auxiliar em um melhor aproveitamento escolar, porquanto esse atendimento contribui para a democratização de conhecimentos sobre os direitos das famílias atendidas (Faermann, Nascimento, 2016).

¹⁵ O CRAS é uma unidade de gestão territorial da rede socioassistencial de proteção social básica, que tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidades e riscos sociais nos territórios, por meio de oferta de serviços e ações de acolhimento, inserção, encaminhamento e acompanhamento dos usuários do SUAS. (Brasil, 1997, p. 9)

Porém, mesmo com estas normatizações, os resultados do Censo 2010 mostraram que ainda havia mais de 10 milhões de brasileiros vivendo em situação de extrema pobreza¹⁶ (IBGE, 2013):

Contudo, a despeito dos avanços políticos e institucionais, da redução contínua da pobreza e da melhoria dos indicadores de renda da população, a extrema pobreza ainda atingia quase 10% da população no início da nova década. O Censo de 2010 veio revelar que restavam mais de 16,2 milhões de brasileiros com renda per capita inferior a setenta reais. (Fonseca, A.; Jacoud, L.; Karam, 2018, p. 57).

Assim, em 2011, instituiu-se o Plano Nacional para Superação da Extrema Pobreza – Brasil sem Miséria (BSM), com o objetivo de superar essa situação em todo o território nacional, suplementando o valor do PBF para as famílias extremamente pobres, as quais a renda *per capita* estava abaixo de setenta reais. O BSM é executado pela União em colaboração com Estados, DF e Municípios.

Considerando que o DF, em 2011, abarcava 31 (trinta e uma) Regiões Administrativas, nas quais a população se mostrava bastante distinta, variando desde a renda familiar até o acesso aos serviços públicos, se fez necessária uma suplementação diferenciada do valor do Programa Bolsa Família. O governo do Distrito Federal publicou a Lei nº 4.601, de 14 de julho de 2011, que criou o Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal – DF sem Miséria (DFSM). A lei distrital reprisava parte dos dispositivos estabelecidos pelo BSM, dentre os quais a garantia de renda, acessibilidade aos serviços públicos e inclusão produtiva (Distrito Federal, 2011).

O DFSM tem por objetivo a redução das desigualdades sociais e a superação da pobreza, assim a educação torna-se uma condicionalidade essencial dessa política, como forma de proporcionar aos estudantes condições melhores de vencer esse ciclo:

Assim, 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. (Campello; Neri, 2013, p. 112).

¹⁶ Renda *per capita* abaixo de setenta reais mensais, em 2010. Atualmente, a legislação considera extrema pobreza renda familiar *per capita* mensal de até cem reais.

Tal fato é importante, pois a educação contribui para o desenvolvimento do território, transforma o indivíduo em cidadão daquela sociedade. Por esse motivo, a condicionalidade da educação é uma obrigação assumida tanto pelas famílias beneficiárias, quanto pelo poder público, que deve assegurar o acesso aos direitos prescritos na legislação (saúde, educação e assistência social):

Art. 3º A concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber, de condicionalidades relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde, à frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de ensino regular, sem prejuízo de outras previstas em regulamento. (Brasil, 2004)

Vemos que o DFMS não se limita a um programa de transferência de renda, mas sim, associa a transferência de renda à garantia de direitos básicos, por meio da integração e articulação de diversas políticas públicas.

Sabemos que apenas a educação não consegue reduzir a pobreza, há outros elementos necessários (emprego, crescimento econômico, aumento real do salário mínimo, etc.) que auxiliam para isso (Rocha *et al.*, 2014).

Contudo, a condicionalidade da educação é importante, pois a desigualdade social dificulta a permanência dos estudantes na escola, afetando ainda mais as famílias em situação de extrema pobreza, já que muitas crianças entram precocemente no mundo do trabalho para ajudar na renda familiar, e a importância da educação fica incompreendida. Assim, a extrema pobreza intensifica e torna mais duro o caminho da autonomia para esses jovens.

Nesse sentido, destaca-se o entendimento de Fernandes (2015) de que a educação pode ser a forma mais eficaz para superar a desigualdade social, sendo uma ação estratégica para o rompimento desse ciclo. A importância da educação como direito social é ressaltada, também, por Campello e Neri (2013):

É sobre esta realidade injusta que a conquista ao direito à educação torna-se, cada vez mais, uma exigência a ser observada, para que se possa preparar sujeitos escolares capazes de transitarem no mundo social em geral e, em particular, no mundo do trabalho. Os desafios para a universalização da educação obrigatória são muitos e complexos. (Campello; Neri, 2013, p. 112).

Assim, as condicionalidades são importantes para tentar alcançar os objetivos das políticas sociais e educacionais. Com o seu acompanhamento, o poder público consegue identificar quais são as dificuldades de acesso aos serviços, bem como, por quais vulnerabilidades as famílias estão expostas, e elaborar ações para auxiliá-las, por exemplo, construções de creches e escolas mais próximas à residência, atendimento psicossocial nos CRAS, condução aos demais serviços públicos (saúde, saneamento, agência do trabalhador, cursos profissionalizantes, etc.):

Assim, o adequado monitoramento das condicionalidades permite a identificação de vulnerabilidades que afetam ou impedem o acesso das famílias beneficiárias aos serviços a que têm direito, demandando ações voltadas para o seu acompanhamento. O combate à evasão e o estímulo à progressão escolar, por meio do encaminhamento individual dos motivos da não frequência ou da baixa frequência do estudante, bem como a superação das dificuldades identificadas, estão em sintonia com os objetivos do Plano Nacional de Educação para o período de 2014 a 2024 (PNE 2014/2024), principalmente em relação às metas estruturantes para a garantia do acesso à educação básica. (Brasil, 2020, p. 8-9)

A educação representa um papel fundamental dentro dessas políticas públicas, é uma área estratégica, que integra diferentes segmentos sociais. Algebaile (2009) pondera sobre a escola ser a porta de acesso dos projetos sociais, garantindo uma presença maior do Estado em locais mais vulneráveis, sendo uma ferramenta para melhoria dos níveis socioeconômicos, nem que seja para “transmutar as desigualdades sociais, produzidas pela própria atuação do Estado nas esferas econômicas e social, e carência educacional e cultural do povo” (Algebaile, 2009, p. 217).

Sendo assim, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender o papel do Plano DF Sem Miséria, enquanto política social, no direito à educação e na superação da pobreza pelas famílias beneficiárias em 10 (dez) anos de sua instituição, de 2011 a 2021, quando o Decreto nº 10.852, de 8 de novembro de 2021, revogou o Programa Bolsa Família e, conseqüentemente, o Plano DF sem Miséria - por ser uma lei vinculada ao PBF -, em um momento em que o país vivenciava um cenário de pandemia (COVID-19), retração econômica, elevação das taxas de desemprego, insegurança

alimentar¹⁷ e fome, aliado a um discurso conservador e à lógica neoliberal, resultando em uma tendência de aumento da população vulnerável e em situação de pobreza. As políticas sociais são imprescindíveis para tentar remediar a crise provocada, porém, as diretrizes governamentais foram na contramão.

Além disso, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, (Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos) os direitos sociais foram precarizados, para atender a lógica da redução de gastos, em que não são vistos como investimentos, e sim como custo.

Há, ainda, o crescimento do discurso meritocrático, em que ocorrências isoladas de superação da pobreza são vistas de forma generalizada, em que qualquer pessoa pode alcançar determinado patamar de sucesso, caso se esforce para tal.

Portanto, sendo a pobreza uma situação estrutural no Brasil – onde é vista como algo normalizado, parte da cidade (Koga, 2013) -, tal qual, não sendo concretizada a universalização da educação, “é válido pensar que escola pública e pobreza se fazem, a ponto de suas histórias resultarem, em boa parte, de um profundo e mútuo atravessamento” (Algebaile, 2009, p.26), propõe-se analisar e estudar se o Plano DF sem Miséria, durante seus dez anos de existência, cumpriu seu objetivo de garantir o direito à educação na vida das famílias beneficiárias, residentes na XXXII RA Sol Nascente/Pôr do Sol.

A análise sobre a relação entre a pobreza e a educação no Distrito Federal se torna importante pelo fato de ser uma das unidades da federação mais desigual do país, possuindo 33 (trinta e três) Regiões Administrativas com diferentes perfis socioeconômicos, resultante de um significativo grau de desigualdade interna, conforme Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) de 2022, elaborada pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal - CODEPLAN (CODEPLAN, 2022).

¹⁷ Falta de acesso a uma alimentação adequada, condicionada, predominantemente, às questões de renda, que se expressam em situações de vulnerabilidade e/ou risco social (Nascimento; Janczura, 2020, p. 9).

A PDAD 2022 divide a população do DF em 04 (quatro) grupos conforme a renda, de forma que o Grupo 1, que comporta aproximadamente 18% da população do DF (Águas Claras, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way, Plano Piloto e Sudoeste/Octogonal), considerado de alta renda, atinge a renda domiciliar média de R\$ 15.159,22, quase 06 (seis) vezes maior do que a renda domiciliar média, R\$ 2.860,08, do Grupo 4 (Brazlândia, Fercal, Itapoã, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo II, Sol Nascente/Pôr do Sol, São Sebastião, SCIA-Estrutural e Varjão), definido como o Grupo de baixa renda, com mais de 28% da população do DF (CODEPLAN, 2022).

A significativa desigualdade social existente fica ainda mais clara quando comparado o rendimento bruto domiciliar mensal médio por Região Administrativa. A R.A. Lago Sul possui um rendimento bruto domiciliar mensal médio (R\$ 31.322,91) correspondente a aproximadamente 14 (quatorze) vezes do rendimento bruto domiciliar mensal médio da R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol (R\$ 2.188,30) (CODEPLAN, 2022). Ao mesmo tempo, considerando os dados da PDAD 2022, percebe-se correlação entre o grau de instrução e a renda domiciliar. Em regiões com alta renda (Grupo 1), 76,9% da população com 25 anos ou mais possui ensino superior completo, enquanto que no Grupo 4, caracterizado como baixa renda, apenas 14,4% daqueles com 25 anos ou mais concluíram o ensino superior (CODEPLAN, 2022).

Além do mais, levando em consideração que para se encaixar no público-alvo do Plano DFSM, as famílias deveriam possuir uma renda mensal *per capita* abaixo de R\$140,00 (cento e quarenta reais)¹⁸, nos perguntamos se as que recebem acima desse valor, conseguiam garantir suas necessidades e ter acesso aos seus direitos:

Mesmo aqueles que estariam acima da linha de pobreza, a luta diária por abastecimentos primordiais configura-se como principal preocupação da grande massa da população devido à falta de garantias de acesso a conquistas humanas tais como eletricidade, água encanada, gás, saneamento (Lima, 2019, p. 10).

¹⁸ Art. 2º, Parágrafo único. Para fins desta Lei, considera-se em situação de pobreza a família cuja renda familiar mensal per capita seja de até R\$140,00 (cento e quarenta reais), e de extrema pobreza a família cuja renda mensal per capita seja de até R\$70,00 (setenta reais). (Distrito Federal, 2011).

O valor do benefício DFSM foi o mesmo desde a sua criação, não apresentando nenhum reajuste durante seus dez anos. Apesar de esse valor ser entendido como uma garantia de atendimento ao mínimo de subsistência, não é possível alcançar a proteção social necessária para essas famílias (Algebaile, 2009).

Conforme a Pesquisa Nacional da Cesta Básica de Alimentos¹⁹, realizada mensalmente pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o valor do salário mínimo necessário para uma família composta por quatro pessoas era, aproximadamente, cinco vezes o valor do salário mínimo real, durante esses dez anos (2011-2021). O Distrito Federal, em 2021 (último ano do Plano DFSM), apresentou um aumento de 4,28% nos produtos da cesta básica (DIEESE, 2021):

Quando se compara o custo da cesta e o salário mínimo líquido, ou seja, após o desconto de 7,5% referente à Previdência Social, verifica-se que o trabalhador remunerado pelo piso nacional comprometeu em média, em março de 2022, 58,57% do rendimento para adquirir os produtos da cesta, mais do que em fevereiro, quando o percentual foi de 56,11%. Em março de 2021, quando o salário mínimo era de R\$ 1.100,00, o percentual ficou em 53,71% (DIEESE, 2022, p. 2).

Temos que levar em conta, que apesar do benefício do DFSM complementar o Programa Bolsa Família, o seu valor estava muito aquém do mínimo necessário para uma família sobreviver com dignidade. Assim, podemos ponderar qual educação está sendo proporcionada e, ainda, como é o ambiente de estudo que esses alunos possuem, apesar do maior acesso à educação.

Será possível que tal benefício auxiliou o desenvolvimento escolar dessas crianças? Com a conclusão da educação básica, houve oportunidades de melhoria na situação dessas famílias?

Atualmente, mesmo com a pandemia, o Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro aumentou 3,9% no terceiro trimestre de 2021 (IBGE, 2021)²⁰, porém, a riqueza produzida não é acessível à maior parte da população. Enquanto uma pequena parcela da população brasileira teve aumento em sua renda,

¹⁹ Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos. **DIEESE**, 2021. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html#2021>. Acesso em: 14 de fev. de 2022.

²⁰ Produto Interno Bruto – PIB. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 15 de fev. de 2022.

mais da metade da população apresenta algum grau de insegurança alimentar (Paula; Zimmermann, 2021).

A pandemia do COVID-19 aprofundou mais o abismo social presente no Brasil. A crise sanitária agravou as recorrentes crises sociais, políticas e econômicas que o país atravessa. Por meio de uma política econômica neoliberal, os recursos para os programas sociais foram reduzidos, aumentando o desemprego, o número de famílias em situação de rua, “houve, assim, um deslocamento social para baixo de grupos da classe média rumo à pobreza, e daqueles já vivendo precariamente, rumo à extrema pobreza.” (Paula; Zimmermann, 2021, p. 61):

Dessa forma, não se deve interpretar a fome e a pobreza como eventos espontâneos incontornáveis, mesmo em circunstâncias de crises severas, mas como resultado de opções políticas e de organização de um sistema econômico que negligenciaram deliberações presentes na constituição de 1988, que preconizava a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais. Para tanto, reconhecia-se a necessidade de políticas inclusivas, orientadas pelo direito humano a uma alimentação saudável, à saúde, à educação universal, a condições satisfatórias de habitação e de saneamento básico, etc. Entretanto, os governos pós 2016 optaram por trilhar um caminho oposto abrindo um terreno fértil para o avanço da pandemia através de um modelo econômico que concentrou a renda, aumentou o desemprego e a informalidade, e desativou políticas e programas de proteção social (Paula; Zimmermann, 2021, p. 58).

Os serviços públicos de garantia de direitos sociais no Brasil ainda não são acessíveis a toda a população e não têm a qualidade necessária para atendimento. Com a orientação econômica neoliberal, o alcance e inovação necessários a esses serviços são desconsiderados. Com a falta de recursos, o Estado não consegue atender a grande demanda que surge progressivamente, por insuficiência de servidores, equipamentos e a precarização dos serviços (Wanderley; Martinellia; Paz, 2020).

Assim, o problema central dessa pesquisa será: Quais os impactos do Plano DF sem Miséria no direito à educação e na superação da situação de pobreza no território do Sol Nascente/Pôr do Sol?

Como objetivos específicos, teremos:

- Compreender conceitualmente pobreza, assistência social e direito à educação;

- Comparar os indicadores de vulnerabilidade social, na R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, durante os 10 anos de vigência do Plano DFMS (2011 - 2021).

3. Eixos conceituais sobre pobreza e educação

Pobreza, assistência social e direito à educação são os três tópicos escolhidos neste trabalho como diretrizes para compreender a relação entre educação e pobreza.

Esses tópicos são importantes para a pesquisa, para compreendermos cada parte e aprofundarmos no todo: analisar o impacto do Plano DF sem Miséria sobre o direito à educação das famílias beneficiárias da comunidade escolar Sol Nascente/Pôr do Sol.

Para tal, utilizamos livros, artigos científicos, teses, dissertações, leis, entre outros, com as categorias teóricas citadas acima: pobreza, assistência social e direito à educação.

Para o aprofundamento do tema, o corpus de análise adotado foi nos seguintes bancos de dados: Catálogo de teses e dissertações da CAPES, BASE – Bielefeld Academic Search Engine, BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT, Scielo – Scientific Electronic Library Online, NDLTD – Networked Digital Library of Theses and Dissertations e LA Referencia. Escolhemos as referidas bases de dados por suas relevâncias nacionais.

Após, definirmos os termos e/ou expressões que seriam pesquisados. Entretanto, ao realizar a busca, percebemos que não há nada específico relacionado ao Plano DFMS, dessa forma, buscamos por Plano para Superação da Extrema Pobreza – Brasil sem Miséria e/ou Programa Bolsa Família. Além disso, relacionamos, também, os temas pobreza e educação, o que abrangeu um maior número de publicações.

Realizamos a seleção dos artigos com os seguintes passos, conforme Yannoulas, Assis e Ferreira (2012):

- 1º. Resumo da publicação, bem como das palavras-chave;
- 2º. Sumário;
- 3º. Leitura do capítulo relacionado ao tema da pesquisa.

Primeiramente, precisamos estudar a pobreza intrínseca à sociedade brasileira, tais quais os motivos que levam a uma família/indivíduo ser considerada pobre.

Deste modo, é necessário compreender a fenomenologia da assistência social no Brasil, o surgimento da política nacional e os termos conceituais utilizados por ela. E, por fim, iremos examinar e entender o direito à educação.

3.1. Pobreza

Ao se propor analisar a integração entre as políticas de assistência social e de educação, inicialmente, é necessário entender o contexto socioeconômico do país e das famílias beneficiárias, bem como sua relação com a pobreza. E, apesar do Brasil apresentar uma grande produção de riqueza, a pobreza atinge uma parcela significativa de sua população.

Historicamente, conforme Castel (2015) nos informa, a pobreza sempre existiu no mundo, sendo entendida pela ausência de recursos básicos, como vestuário, alimentos e materiais, nas sociedades antigas. Com a modernização da sociedade, a pobreza se tornou uma questão estrutural, se relacionando à desigualdade social e à organização socioeconômica (Castel, 2015).

Porém, após a Segunda Guerra Mundial, esse quadro se agravou (Aranha, 2019). Com o agravamento da crise econômica no pós-guerra, houve a adoção de uma política econômica com cortes de gastos governamentais, privatizações, fortalecimento do capital e desregulamentação do mercado de trabalho (Accorssi; Scarparo; Guareschi, 2012).

Na década de 1970 - com a nova crise do sistema monetário internacional junto com os choques petrolíferos -, ocorreu uma grande recessão econômica mundial, e a solução encontrada pelo sistema foi substituir o Estado de bem-estar social²¹ por um Estado neoliberal, mais correspondente às novas demandas de acumulação de capital (Algebaile, 2009). Importante

²¹ O Estado de bem-estar social se dá quando o Estado “é responsável por aumentar as capacidades políticas e reduzir as divisões sociais, na medida em que busca extinguir a pobreza, o desemprego e a dependência de salários” (Thomsen, 2018, p. 2).

lembrarmos que não houve um Estado de bem-estar social no Brasil, pois quando a Constituição de 1988 foi aprovada com as características de um bem-estar social, os demais países já estavam em transição para o Estado neoliberal e já na década de 1990, o Brasil adere a esse modelo neoliberal (Vazquez, 2012).

Isso agravou a desigual distribuição de riqueza e a redução das políticas sociais, sobretudo nos países de capitalismo periférico:

(...), o modelo neoliberal é um modelo de acumulação que inclui por definição a informalidade no trabalho, o desemprego, o subemprego, a falta de proteção trabalhista e, como consequência, a produção de uma nova pobreza. (...) Os pobres passam a ser uma nova categoria classificatória, alvo das políticas focalizadas de assistência, mantendo a sua condição de pobre por uma lógica coerente com o individualismo que dá sustentação ideológica a esse modelo de acumulação (ganhadores e perdedores) (Accorssi; Scarparo; Guareschi, 2012, p. 655).

Em outras palavras, a acumulação da riqueza produzida é acessível a uma minoria da população, enquanto ao restante não há garantias de segurança econômica e social, “os pobres são os que se situam na camada inferior da distribuição de renda em comparação com os membros melhor aquinhoados da sociedade nessa distribuição” (Romão, 1982, p. 358).

A exclusão social é própria do capitalismo, ou seja, “o que de fato ocorre é uma inclusão precária, é uma inclusão que se dá na esfera do econômico, mas não ocorre do ponto de vista moral, ético e político” (Paiva, 2009, p. 97). É próprio do sistema econômico o aumento das desigualdades entre as classes (Piketty, 2014), assim, todos estão inclusos no sistema, porém, em condições antagônicas.

A pobreza é sempre associada a uma renda insuficiente, apesar de não podermos estudá-la somente sobre esse viés (Rego; Pinzani, 2014). Pela falta de renda, ou de uma renda mensal constante, muitas crianças são obrigadas a trabalhar para ajudar suas famílias, o que leva ao abandono da escola. Sem uma qualificação mínima acabam exercendo atividades desgastantes e mal remuneradas, sendo difícil ter condições para sair do ciclo da pobreza. A desigualdade educacional mantém a desigualdade social.

Dessa forma, embora o Programa Bolsa Família²² e o Plano DF sem Miséria²³ conceituasse a pobreza somente relacionada à renda familiar, ela não deve ser, apenas, assim considerada. É necessário compreender suas várias dimensões, além da material.

Pançardes e Pinheiro (2019) entendem que a pobreza não é definida apenas pelo acesso a bens materiais, mas sim uma ausência de direitos. Mota, Carneiro e Brilhante (2019) especificam a pobreza na supressão política e na desigualdade social:

Tendo em vista, que a desigualdade gera a condição de inferioridade trazendo o indivíduo a se colocar em situação de “falta”, ou seja, falta conhecimento, falta melhor condição de vida, falta oportunidade, falta renda, falta alimento, entre outros, resumindo a situação em piora nas condições da cidadania (Mota; Carneiro; Brilhante, 2019, p. 104-105).

A pobreza, também, é conceituada por Faria e Dias (2016) como a ausência de capacidade pessoal para o trabalho, onde o indivíduo é excluído no sentido moral e não, apenas, material. “Na pobreza há homens e mulheres destituídos de direitos, destituídos de voz e destituídos de respeito próprio, o que solapa sua capacidade de construção de autonomia e cidadania” (Faria; Dias, 2016, p. 158).

Vemos, assim, que apenas a definição de pobreza relacionada à renda não engloba sua totalidade, ainda, mas em uma sociedade extremamente desigual como a brasileira²⁴. A desigualdade faz com que essa parte da população não possua acesso a diversos direitos, mesmo garantidos pela Constituição:

Portanto, ainda que se deva ter em conta que a noção de pobreza não deve ficar restrita às referências instituídas pelos restritos índices de renda, que no fim das contas são o que baliza a maioria dos programas governamentais do tipo renda mínima, é evidente que os contingentes de pobres dos países centrais são bem menores que nos países periféricos, onde a pobreza é um dado estrutural de grandes proporções. Em países onde os reconhecidos como pobres representam grandes parcelas da população, o enfrentamento à pobreza tende a requerer maior volume de recursos e ações e maior ímpeto nas mudanças. Isso significa que as maiores tarefas, nesse campo da ação, especialmente porque, na ordem política global, os

²² Pobreza: renda mensal *per capita* familiar até R\$ 178,00; extrema pobreza: renda mensal *per capita* familiar até R\$ 89,00.

²³ Pobreza: renda mensal *per capita* até R\$140,00; extrema pobreza: renda mensal *per capita* até R\$70,00.

²⁴ De acordo com dados de 2014 – 17 para 18 países, o Brasil é o país mais desigual da região (América Latina e Caribe), com os 10% de domicílios mais ricos concentrando 38% da renda total (UNESCO, 2020, p. 05).

países mais pobres são os que menos dispõem de autonomia para propor seus rumos. (Algebaile, 2009, p. 260).

Vemos que em países como o Brasil se faz necessário maiores recursos e condutas para enfrentar a pobreza, tendo em mente as políticas públicas não devem focar apenas no aumento da renda. Pois, há, também, uma exclusão social e política, em que as pessoas em situação de pobreza aparecem como objeto das políticas públicas, e não como sujeito. A pobreza, assim, é:

(...) um estado de carência, de privação, que pode colocar em risco a própria condição humana. Ser pobre é ter, portanto, sua humanidade ameaçada, seja pela não satisfação de necessidades básicas (fisiológicas e outras), seja pela incapacidade de mobilizar esforços e meios em prol da satisfação de tais necessidades (Lavinias, 2003, p. 29).

Isto é, a pobreza marca a identidade dessas pessoas, sendo desvalorizadas como indivíduos, estigmatizadas como inferiores, excluída e negada a elas a cidadania (Lavinias, 2003). A população pobre é a mais exposta às vulnerabilidades sociais, bem como, possui pouca ou nenhuma autonomia sobre a própria vida, passa por condições de total carência, onde não consegue manter um padrão mínimo de vida.

A pobreza é derivada das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais, determinando o lugar do pobre na sociedade e caracterizando-o como indesejável, “nesse sentido, a própria trama social é sustentadora das desigualdades” (Sicari; Oliveira; Pereira, 2015, p. 95).

A pobreza, como Wachelke *et. al.* (2020) nos lembram, provém da ausência de uma rede social e de empregos que ofereçam salários justos.

O pobre é incapaz de se manter/sobreviver sem ajuda – doações e/ou benefícios governamentais -, tornando-se extremamente dependente. A pobreza é definida, também, “pela falta de autonomia no suprimento de necessidades, tendo em vista a ameaça constante de privação, caso cesse o suprimento realizado pelo outro” (Algebaile, 2009, p. 152).

3.2. Assistência social

A Constituição Federal de 1988 tornou a assistência social um direito assegurado, dentro do rol da seguridade social, sendo uma política social não

contributiva, não compensatória, redistributiva, garantida a quem dela necessitar:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - o amparo às crianças e adolescentes carentes;

III - a promoção da integração ao mercado de trabalho;

IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária;

V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.

VI - a redução da vulnerabilidade socioeconômica de famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza. (Brasil, 1988).

Apesar de a Constituição ter assegurado o direito à assistência social, o Estado brasileiro não a implementou de imediato. No governo Collor, as prioridades foram as políticas econômicas e de ajuste fiscal, e a Lei Orgânica da Assistência Social foi vetada, apesar da crise social e do desemprego crescente nessa época (Sposati, 2013).

Apenas, no ano de 1993, no governo de Itamar Franco que a Lei Orgânica da Assistência Social foi aprovada, porém, durante essa década, as ações de caráter mais caridosas e prestadas por entidades religiosas eram a regra. A política social era voltada para demandas pontuais, com seu acesso restrito a grande parte da população, não contribuindo de forma efetiva para a sociedade em geral. Não levava em conta, a intersectorialidade com os demais serviços públicos, eram ações conservadoras, que não objetivavam transformar a vida dos pobres, apenas davam um alívio por certo período (Algebaile, 2009).

Este fato se justificava pela exploração econômica que é própria do sistema capitalista, e, para isso, a existência de trabalhadores dependentes é imperativa, “que, coagidos pela necessidade, se submetessem às mais adversas condições de trabalho e às mais baixas remunerações” (Algebaile, 2009, p. 94). Tal fato auxilia na reprodução da pobreza, e impulsiona as ações extrinsecamente assistencialistas e de caridade, sem alterações profundas no sistema atual:

Inserido no contexto latino-americano, o Brasil percorre caminhos semelhantes na controversa estruturação da política de proteção social. A forma como são introduzidas as políticas sociais no Brasil, bem como o desenho traçado por essas ao longo do processo de

implantação, especialmente a partir dos anos 30 do século XX, faz com que se estabeleçam profundas controvérsias acerca da existência de um estado de bem-estar social brasileiro. (Paiva, 2009, p. 71).

Ou seja, a pobreza, bem como a desigualdade social, é o padrão vigente na sociedade. A concentração de renda pouco se altera e a maioria da população se mantém pobre.

Dessa forma, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome e os programas de transferência de renda Bolsa Alimentação, Bolsa Escola e Auxílio-Gás. Apesar de tal fato, por conta das políticas de ajuste fiscal não houve avanços significativos na área da assistência social (Vazquez, 2012).

Pensando nessa demanda social ainda crescente, em 2004, no governo Lula, houve a aprovação da PNAS e a criação do SUAS, e com isso, a assistência social assume o caráter de política social pública, direito do cidadão e responsabilidade do Estado. A pobreza começa a ser reconhecida como uma questão social, como um problema de Estado e, assim, há a institucionalização de políticas públicas responsáveis por tentar modificar essa realidade.

Essa nova visão de direito público sobre a assistência social inovou na sua finalidade e na forma de sua execução, ampliando e reconhecendo a legitimidade das demandas dos usuários de seus serviços (Brasil, 2004). O Sistema Único de Assistência Social criou uma rede integrada de proteção e promoção social, articulando a política de assistência social com outras políticas públicas (saúde, educação, trabalho, segurança alimentar, etc.), além de possuir uma capilarização significativa, com os serviços ofertados por todos os entes federados e por uma rede complementar²⁵ (Salgado, 2020).

Igualmente, fez necessário integrar os serviços com as famílias/pessoas e o território, para garantir uma maior aproximação com o seu cotidiano e conhecer quais os riscos e vulnerabilidades que ocorrem ou poderão ocorrer:

A nova concepção de assistência social como direito à proteção social, direito à seguridade social tem duplo efeito: o de suprir sob dado padrão pré-definido um recebimento e o de desenvolver capacidades para maior autonomia. Neste sentido ela é aliada ao desenvolvimento humano e social e não tuteladora ou

²⁵ A Rede Complementar Socioassistencial é um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, que ofertam e operam benefícios, serviços, programas e projetos.

assistencialista, ou ainda, tão só provedora de necessidades ou vulnerabilidades sociais. O desenvolvimento depende também de capacidade de acesso, vale dizer da redistribuição, ou melhor, distribuição dos acessos a bens e recursos, isto implica incremento das capacidades de famílias e indivíduos. (Brasil, 2004, p. 15-16).

Essa nova visão da política de assistência social traz uma alteração em suas ações, uma vez que seu objetivo agora é desenvolver pessoas e garantir seus direitos e não mais, apenas, atender a necessidades emergenciais. Através dessa política pública, os indivíduos têm acesso a serviços, que anteriormente eram negados, bem como, é proporcionado o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários (Anjos, 2015). E para que isto seja alcançado é necessário articulação de várias políticas públicas.

Ou seja, a política social, ao oferecer os serviços públicos e ao proporcionar uma renda aos usuários, impacta em seu bem-estar, pois garante que tenham condições menos desiguais, efetivando seus direitos sociais (Algebaile, 2009). Além da transferência de renda, os programas sociais abrangem as áreas de assistência social, segurança alimentar e nutricional, cidadania e renda.

3.2.1. Proteção social

A proteção social é um dos objetivos da Assistência Social, que tem por fim reduzir danos e prevenir a incidência de riscos, principalmente:

- a) a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;
- b) o amparo às crianças e aos adolescentes carentes;
- c) a promoção da integração ao mercado de trabalho;
- d) a habilitação e reabilitação das pessoas com deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; e
- e) a garantia de 1 (um) salário-mínimo de benefício mensal à pessoa com deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família; (Brasil, 1993).

Ou seja, a proteção social é responsável por garantir a segurança de renda e de autonomia, bem como o convívio familiar e de acolher o cidadão que dela necessitar. Desse modo, a proteção social é uma ferramenta para a efetivação dos direitos sociais (Anjos, 2015). A Política Nacional de Assistência Social nos traz como proteção social, os serviços instituídos para resguardar a

população de suas inconstâncias - velhice, privações, doenças, etc. (Brasil, 2004).

A Lei Orgânica da Assistência Social nos traz dois tipos de proteção social: básica²⁶ e especial²⁷. Na pesquisa, daremos atenção à proteção social básica, por ser a ofertada pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) – por ser a porta de entrada para a Política de Assistência Social, onde é realizado o Cadastro Único para programas sociais -, e por não ser objeto dessa pesquisa o rompimento de vínculos familiares e de violações de direitos.

Os CRAS são unidades públicas que coordenam a rede de serviços socioassistenciais, localizados em áreas de vulnerabilidade social, e que executam a proteção social básica. Por oferecer a proteção social básica, os CRAS devem se articular com as demais políticas públicas do território (educação, saúde, esporte, etc.), para garantir o protagonismo de seus usuários, auxiliar na superação das vulnerabilidades e prevenir potenciais riscos sociais. O CRAS é, então, a porta de entrada para os demais serviços e, recorrentes vezes, para as demais políticas públicas:

Promove também o encaminhamento da população local para as demais políticas públicas e sociais, possibilitando o desenvolvimento de ações intersetoriais que visem a sustentabilidade, de forma a romper com o ciclo de reprodução intergeracional do processo de exclusão social, e evitar que estas famílias e indivíduos tenham seus direitos violados, recaindo em situações de vulnerabilidades e riscos (Brasil, 2004, p. 35-36)

Em outras palavras, as ações intersetoriais colaboram para a inclusão social de uma parcela da população que antes não tinha acesso a serviços públicos e direitos básicos.

3.2.2. Transferência de renda

No Brasil, o Estado de Bem Estar Social não foi integralmente implementado, e as políticas sociais têm características compensatórias e

²⁶ Art. 6º-A, I – proteção social básica: conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios da assistência social que visa a prevenir situações de vulnerabilidade e risco social por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições e do fortalecimento de vínculos familiares e comunitários; (Brasil, 1993).

²⁷ Art. 6º-A, II – proteção social especial: conjunto de serviços, programas e projetos que tem por objetivo contribuir para a reconstrução de vínculos familiares e comunitários, a defesa de direito, o fortalecimento das potencialidades e aquisições e a proteção de famílias e indivíduos para o enfrentamento das situações de violação de direitos. (Brasil, 1993).

produtivistas (Thomsen, 2018). Desta maneira, foram criados vários programas em que a transferência de renda era o principal objetivo. As políticas sociais acabaram se adequando aos objetivos econômicos de governo, assumindo o caráter compensatório, em que sua dimensão universal foi ofuscada por focar apenas em uma camada da sociedade (pessoas extremamente pobres), e sua finalidade resumida a garantir condições de sobrevivência à população vulnerável (Paiva, 2009).

Porém, sabemos que a transferência de renda é importante para atingir os objetivos das políticas sociais, pois:

A falta de renda está diretamente ligada à insegurança alimentar, as más condições de higiene, a inexistência de água potável, a baixa ingestão de calorias e as más condições sanitárias em uma família. Assim, é conceitualmente apelativo que as melhorias na distribuição da renda de uma sociedade, e/ou o aumento da sua renda média, possibilitem, por exemplo, as crianças adquirirem importantes atributos de longo prazo em termos de produtividade quando na sua fase adulta. (Assis; Medeiros; Nogueira, 2017, p. 181).

Os programas de transferência de renda foram a principal solução encontrada para lidar com a situação de pobreza enfrentada pela população, pois permitiu que seus beneficiários escolhessem como utilizar o valor recebido (Rocha *et. al.*, 2014). Porém, essa não deve ser a única alternativa para combater a pobreza, deve-se assegurar, também, a autonomia dos cidadãos, bem como, auxiliar no convívio em família e comunidade – atuando em rede com os demais serviços públicos (saúde, educação, esporte, trabalho, etc.):

Esses programas envolvem atividades específicas relativas à sobrevivência dos grupos atendidos e, também, atividades referentes à constituição de uma melhor qualidade de vida em médio e longo prazo, como as atividades de saúde, muitas delas de caráter preventivo, e as atividades educativas. (Paiva, 2009, p. 114).

Dessa forma, pelo Brasil ser um país periférico do capitalismo e extremamente desigual, programas de transferência de renda são essenciais no combate à pobreza, pois “quanto mais alto o grau de desigualdade de um país, (...), menor a contribuição do crescimento econômico na redução da pobreza” (Lavinias, 2003, p. 50). A desigualdade no Brasil se deve a várias causas, especialmente a escravidão que perdurou por mais de três séculos, ao regime militar e a elevada inflação até o início dos anos 90 (Suplicy; Buarque, 1997). Por conta disso, o apoio financeiro do Estado é fundamental para um

cidadão ter autonomia em sua vida, ter chance de se desenvolver e realizar um plano de vida:

Medidas como a concessão de ajudas econômicas, a introdução de uma renda básica mínima ou a aplicação de programas governamentais como o Bolsa Família deveriam ser vistas como tentativas de ajudar os indivíduos a desenvolver suas *capabilities* quando não dispõem da possibilidade de fazê-lo autonomamente. (Rego; Pinzani, 2014, p. 73).

Por assim dizer, a transferência de renda tem por objetivo imediato a redução da pobreza, e como objetivo em longo prazo, o rompimento do ciclo da pobreza. Para alcançar o objetivo de longo prazo, se fez necessário condicionar o recebimento dos benefícios - educação, saúde, etc. (Amaral; Monteiro, 2013). As políticas públicas de assistência social e de educação são essenciais para esse fim, pois sua intersectorialidade promove a autonomia de seus usuários (Paiva, 2009).

3.2.3. Condicionalidades do Programa Bolsa Família

Com a criação do Programa Bolsa Família, em 2004, houve a adoção de condicionalidades para o recebimento dos benefícios financeiros, quais eram: exame pré-natal, acompanhamento nutricional, acompanhamento de saúde, frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) para alunos de até 15 anos e de 75% (setenta e cinco por cento) para alunos de 16 e 17 anos, em estabelecimento de ensino regular. Assim, após o Programa Bolsa Família (PBF), os demais programas vinculados a ele, também trouxeram as mesmas condicionalidades, como o Plano DF sem Miséria.

As condicionalidades fazem com que esses programas tenham, além do alívio imediato da pobreza, outras dimensões em longo prazo, como o rompimento com o ciclo da pobreza e a ampliação de demais políticas sociais para o melhor desenvolvimento dos beneficiários (Amaral; Monteiro, 2013).

Porém, as condicionalidades trazem algumas questões sobre os direitos sociais garantidos a todos pela Constituição Federal. Pelo fato do descumprimento de alguma condicionalidade acarretar penalidades às famílias (advertência, suspensão, bloqueio ou cancelamento do benefício), as políticas sociais assumem caráter fiscalizatório e punitivo. Assim, a transferência de

renda não atinge a todos que dela necessitem, pois é necessário satisfazer as condicionalidades para ter o acesso, sendo uma limitação ao direito (Paiva, 2009).

Sendo um direito, não há como impor a responsabilidade aos beneficiários, apenas a condição de pessoa deve bastar para ser titular do direito, não devendo ser condicionada essa titularidade, “a condicionalidade imposta parece importar menos pela sua eficácia e mais pelo seu papel moralizador dos bons costumes e práticas por parte dos pobres, a quem se exige prestar contas do que recebe” (Lavinias, 2014, p. 69). Portanto, a condicionalidade dificulta o acesso a um direito constitucional, a uma população que já se encontra vulnerável (Monnerat *et. al.*, 2007). O Estado é quem deve garantir o acesso e a qualidade aos serviços públicos, sendo assim, o cumprimento das condicionalidades deve ser responsabilidade do Estado (Reis, 2018):

Essa é, aliás, a visão da revista inglesa *The Economist*, ressaltada por Lavinias (2013), para quem as condicionalidades deveriam ser dispensadas, pois dar renda é o grande diferencial para ampliar mercados e promover o crescimento. Condicionalidades, que elevam os custos-meio, manter-se-iam apenas por força das exigências das classes médias, contrárias a garantir aos pobres um benefício sem contrapartida com base em valores “meritocráticos”, associados ao esforço. (Lavinias, 2014, p. 69).

Contudo, devemos entender que o objetivo principal da política é o enfrentamento às desigualdades socioterritoriais e a universalização dos direitos sociais (Brasil, 2004), assim a transferência de renda incondicionada não conseguiria atingi-lo. Para tal, é necessário “elaborar estratégias para quebrar o ciclo vicioso que envolve as gerações das famílias pobres, seria necessário pensar em estratégias de investimento em capital humano das crianças oriundas dessas famílias.” (Amaral; Monteiro, 2013, p. 533). Os programas como o Bolsa Família e o DF sem Miséria focam nas condicionalidades para que seja possível desenvolver a autonomia de seus beneficiários, quando o dinheiro não vem apenas como caridade, altera a percepção de quem o recebe, transforma a forma como se enxergam (Rego; Pinzani, 2014).

O Relatório de Monitoramento Global da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de

2020 mostra que as “transferências condicionais de renda na América Latina desde a década de 1990 ajudaram a aumentar o nível de escolaridade em até 1,5 ano” (UNESCO, 2021, p. 09).

As condicionalidades são vistas, também, como compromissos assumidos tanto pelo Estado, quanto pelas famílias. Ao mesmo tempo em que os beneficiários devem cumpri-las para receber o benefício, o Estado deve garantir a oferta de saúde, educação e assistência social na localidade de residência delas, e que sejam acessíveis e adequadas às suas necessidades. (Brasil, 2020).

As condicionalidades são necessárias para reforçar o acesso dos beneficiários aos direitos sociais, pois eles têm menos acesso, ou por falta de conhecimento próprio ou por falta de ofertas disponíveis. Com o acompanhamento das condicionalidades, o Estado pode identificar onde é necessário agir para garantir o acesso a esses serviços e auxiliar na superação das vulnerabilidades:

O principal objetivo das condicionalidades, portanto, é contribuir para a ruptura do ciclo intergeracional da pobreza, partindo do pressuposto de que o acesso a melhores condições de saúde, educação e de convivência familiar e comunitária aumentam as oportunidades de desenvolvimento social. Em outras palavras, as chances de crianças e jovens terem uma vida melhor do que a de seus pais são ampliadas. (Brasil, 2020, p. 7).

Ou seja, a renda condicionada faz com que seus beneficiários se enxerguem como cidadãos, traz um sentimento de inclusão em uma nação. É uma via de mão dupla em que suas necessidades viram objeto das políticas públicas, pelo que eles podem exigir seu cumprimento, bem como assumem responsabilidades perante sua comunidade:

As duas dimensões são necessárias para que os indivíduos se considerem cidadãos, isto é, membros ativos do corpo político, e não meros clientes que recebem passivamente os serviços oferecidos pelo Estado (Rego; Pinzani, 2014, p. 83).

Pois, a transferência condicionada de renda não visa apenas ao alívio da pobreza, mas a tornar seus beneficiários possuidores de direitos e obrigações (Lavinhas, 2003).

O acompanhamento das condicionalidades é realizado tanto pela assistência social, quanto pela saúde (Sistema de Gestão do Programa Bolsa Família na Saúde) e pela educação (Sistema Presença), dessa forma, é

efetivada uma gestão compartilhada (governo federal, estadual, distrital e municipal) e intersetorial (assistência social, saúde e educação) para atender as famílias e auxiliar em suas vulnerabilidades.

Sendo assim, por conta desse acompanhamento é possível ampliar a oferta de educação básica em mais territórios, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira pressupõe. Além disso, poderão ser criadas ações para redução da evasão e abandono escolar quando identificadas as suas causas e motivos. Ainda - apesar da legislação assistencial não ter como objetivo, de forma explícita, o combate ao trabalho infantil - por conta da obrigação de frequência escolar, houve a redução dele (Paiva, 2009):

Esse fato (condicionalidade da educação), para as crianças que advém das classes populares, pode se constituir um diferencial entre o sucesso ou o fracasso escolar, principalmente se considerarmos que para elas a escola é o lócus privilegiado de construção do conhecimento sistematizado, pois são muitas as dificuldades que esta parcela da população enfrenta para ter acesso a outras estruturas de educação formal, para além da escola (Paiva, 2009, p. 116).

Em outras palavras, a escola, muitas vezes, é o único local de conhecimento formal que as crianças de classes populares terão acesso.

Em relação à condicionalidade da saúde, auxilia em garantir atenção básica e a melhoria das condições de nutrição da população. Com o acompanhamento do calendário vacinal infantil e do pré-natal de gestantes, a mortalidade materna e infantil, bem como casos de desnutrição e obesidade infantil são reduzidos.

A assistência social é favorecida com o acompanhamento das condicionalidades, por ser mais fácil identificar onde estão os beneficiários que a descumprem. Logo, o poder público poderá ampliar a oferta dos serviços socioassistenciais em determinado território e planejar ações para prevenção de riscos e vulnerabilidades:

Embora na área de assistência social não exista uma condicionalidade por parte da família, compete ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS) realizar o trabalho social com as famílias que descumprem as condicionalidades para que sejam identificados os reais motivos que estão interferindo no acesso regular das crianças e adolescentes à escola e das crianças e gestantes aos cuidados básicos de saúde. (Brasil, 2020, p. 10).

Melhor dizendo, o SUAS, responsável pela proteção social, deve realizar trabalho social com as famílias que recebem os benefícios para

promover o acesso aos seus direitos e prevenir situações de vulnerabilidade social.

Nessa pesquisa, será dada atenção à condicionalidade de educação e o papel da assistência social em seu acompanhamento.

3.2.4. Matricialidade familiar

A política socioassistencial atua com famílias em seu contexto comunitário, tendo por objetivo o convívio sociofamiliar. Há uma nova compreensão da família, onde não existe um modelo único de família nuclear. São reconhecidos os diferentes arranjos familiares, onde a família é aquela que promove a proteção de seus membros, que são as referências morais e de vínculos afetivos e sociais. (Brasil, 2004).

A família assume centralidade na proteção social, em que tem por objetivo prevenir a ruptura de seus laços, fortalecer sua função protetiva e melhorar a qualidade de vida de seus membros, pois é dentro dela que ocorre o impacto de decisões políticas, econômicas, sociais. “Ao pensar nas ações voltadas às necessidades das famílias, o SUAS considera que suas relações estão condicionadas às transformações sociais” (Faermann; Nascimento, 2016, p. 159):

O Ministério do Desenvolvimento Social, através das Orientações Técnicas do CRAS (BRASIL, 2009), menciona a centralidade da família como uma forma de o Estado, em nível municipal, dar condições às famílias exercerem, por exemplo, as funções de proteção e serem um espaço de socialização dos seus membros. Assim, sendo a família o centro da elaboração e da implementação dos serviços, benefícios e projetos, evita-se a fragmentação no atendimento, reforça-se o atendimento integral e fortalecem-se os vínculos familiares, prevenindo-se os agravamentos ou a ocorrência de situações de vulnerabilidade social. (Guimarães; Nascimento; Janczura, 2020, p. 4).

Ou seja, a matricialidade sociofamiliar é o núcleo social fundamental para todas as ações e serviços da política de assistência social. Ela é uma das diretrizes estruturantes da gestão do SUAS, o qual deve auxiliá-la na busca pelo seu protagonismo, e seu reconhecimento como ser político (Faermann; Nascimento, 2016). Além disso, a LDB, também, traz a educação como dever da família, em conjunto com o Estado, e como objetivo do ensino fundamental o fortalecimento dos vínculos familiares:

Conhecer a família significa pensá-la na inserção com seu meio social, em suas configurações contemporâneas e em suas funções, sem deixar de considerar sua historicidade. Assim, é fundamental entendê-la em seu contexto histórico-social e adentrar os vários fatores que compõem sua formação na atualidade. (Gueiros; Santos, 2011, p. 80).

Em outras palavras, a família é uma instituição social, influenciada por fatores externos (políticas, economia, cultura, etc.), e para compreendê-la é necessário analisar o contexto em que está inserida e suas diversas configurações.

Por haver diversos tipos de famílias, a política de assistência social utiliza o termo “matricialidade sociofamiliar”, porém não há, ainda, um conceito definido. Porém, vemos que conforme a legislação e as ações sobre a política de assistência social, a família é formada tanto por laços consanguíneos, quanto por laços afetivos:

Qualquer forma de atenção e, ou, de intervenção no grupo familiar precisa levar em conta sua singularidade, sua vulnerabilidade no contexto social, além de seus recursos simbólicos e afetivos, bem como sua disponibilidade para se transformar e dar conta de suas atribuições (Brasil, 2004, p. 35).

Isto é, por ser um produto do nosso sistema, a família repercute as relações e condições sociais, assim, a base para a atuação das políticas públicas, e seu trabalho deve tê-la como referência. Por ser uma instituição social, a família está em constante movimento - não se trata de algo estático – e é influenciada pela cultura, política, economia da sociedade que a cerca. Deve-se compreender a família como uma instituição em que as vulnerabilidades sociais são produzidas, e, desse modo, torna-la um espaço de resistência e proteção (Faermann; Nascimento, 2016):

Nesse sentido, os marcos legais no Brasil indicam a construção de políticas que encarem a família como eixo básico de atuação, na medida em que é em seu interior que os indivíduos formam-se e onde se reproduzem suas condições de existência. Como instituição contraditória, tanto na sua dimensão interna (como grupo particular), quanto na externa, (como grupo coletivo), a família contém e expressa os antagonismos da sociedade. Dessa forma, é possível vislumbrar como as determinações sociais interferem na construção dos fenômenos que as envolve (Faermann; Nascimento, 2016, p. 153-154).

Logo, as políticas públicas devem considerar todas as influências internas e externas a famílias em suas ações, para que possam desenvolver melhores estratégias durante o seu atendimento.

3.2.5. Território

A Lei Orgânica de Assistência Social estabelece o território como base de organização dos serviços do SUAS. O eixo de territorialização reconhece a existência de múltiplos fatores sociais e econômicos que levam o indivíduo e a família a uma situação de risco social, assim a distribuição e atuação dos serviços socioassistenciais devem ser planejados em territórios com maior vulnerabilidade²⁸.

Esse eixo é importante, pois os serviços ofertados devem se atentar para as particularidades e diversidades de cada grupo atendido, bem como, para o território em que vivem. O território é um item que se relaciona com o cotidiano dos indivíduos, integrando suas histórias e vivências (Koga; Alves, 2015). As informações prestadas e a articulação em rede com as outras políticas públicas devem ser orientadas em cada território de abrangência, facilitando assim, os vínculos familiares e comunitários. Assim, o território se faz além do espaço físico, é uma manifestação das relações políticas, sociais, econômicas, culturais da sociedade; não podendo ser rotulado apenas como uma divisão geográfica (Koga, 2013):

O território é a face vivida do poder que se manifesta em todas as escalas, desde as relações pessoais e cotidianas até as complexas relações sociais e que se fundamenta na identidade e pode repousar na presença de um estoque cultural que resiste à reapropriação do espaço, em uma identidade de base territorial (Fuini, 2018, p. 42).

Nesse sentido, as relações políticas, culturais, econômicas, etc. são próprias de cada espaço local, onde há movimentos sociais, religiosos, comunitários que possuem laços de identidade de base territorial (Fuini, 2018). O território reúne a concretude e a vida das pessoas que ali moram, incluindo o

²⁸ Art. 7º, § 1º Os territórios de vulnerabilidade social constituem-se em espaços que se caracterizam pelo conjunto de situações que podem levar à exclusão social, em virtude das fragilidades das famílias, grupos ou indivíduos, bem como nas deficiências da oferta e do acesso à rede de serviços e políticas públicas. (Distrito Federal, 2011).

cotidiano, as relações de poder, a educação, a cultura, os movimentos sociais, as reivindicações cidadãs, os direitos, etc. (Bijos; Silva-Santos, 2021).

O território inclui as relações de pertencimento da comunidade, é um espaço social onde acontecem as relações cotidianas, com seus limites, influências e controles (Fuini, 2018):

Entre eles, a Norma Operacional Básica (NOB/SUAS, 2005) traz o princípio da territorialização, que significa o reconhecimento da presença de múltiplos fatores sociais e econômicos que expõem os sujeitos a uma situação de vulnerabilidade ou de risco pessoal e social. Essa concepção possibilita uma visão de vigilância socioassistencial que enfoque o planejamento e a localização da rede de serviços a partir dos territórios de maior incidência de vulnerabilidade e de riscos. (Guimarães; Nascimento; Janczura, 2020, p. 10).

Portanto, ao atuar especificadamente no território, no cotidiano das famílias, a política socioassistencial implanta uma nova forma de atuação dos serviços públicos, “ao tornar visíveis aqueles setores da sociedade brasileira tradicionalmente tidos como invisíveis ou excluídos das estatísticas – população em situação de rua, adolescentes em conflito com a lei, indígenas, quilombolas, idosos, pessoas com deficiência.” (Brasil, 2004, p. 16).

Assim, através da territorialização, é possível melhorar a prestação dos serviços públicos, pois, dessa forma, o território de convívio das famílias, suas culturas e suas realidades são melhores conhecidas pelo Estado. Baseando os serviços no território, é possível aplicar os recursos orçamentários com mais eficiência e realizar um diagnóstico socioterritorial para atender especificadamente as demandas e necessidades da população local (Guimarães; Nascimento; Janczura, 2020):

A rede socioassistencial, com base no território, constitui um dos caminhos para superar a fragmentação na prática dessa política, o que supõe constituir ou redirecionar essa rede, na perspectiva de sua diversidade, complexidade, cobertura, financiamento e do número potencial de usuários que dela possam necessitar. (Brasil, 2009, p. 20).

Dessa forma, a territorialização informa ao governo onde é preciso investir recursos financeiros e humanos, bem como, onde é necessário aumentar e/ou melhorar a prestação dos demais serviços públicos (esporte, educação, saúde, etc.). Com isso, os serviços públicos devem trabalhar articulados e integrados para atender as necessidades de determinada comunidade.

Os serviços do SUAS são, assim, organizados de acordo com a realidade de cada território. Cada unidade configura suas equipes e programa suas ações buscando se adequar àquela comunidade, constituindo vínculos com a população.

Quando a política pública baseia suas ações a partir do território, é preciso realizar uma revisão histórica e do cotidiano da população que o habita, para aprender sobre sua concepção, bem como auxiliar sua reconstrução (Guimarães; Nascimento; Janczura, 2020).

3.3. Direito à educação

O direito à educação está garantido na Constituição Federal, em seu artigo 205, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando à preparação para o exercício da cidadania e para qualificação ao trabalho. A educação é um bem jurídico constitucional, em razão de ser essencial para o desenvolvimento do país e da sociedade, é um direito fundamental, universal e indisponível, devendo ser prestado igualmente a todos (Ranieri, 2019).

A educação, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, envolve vários processos formativos que ocorrem, além das instituições de ensino, na família, comunidade, manifestações culturais, dentre outros, e tem por objetivo a qualificação para o trabalho e o preparo para a cidadania. Nessa pesquisa iremos nos referir à educação escolar quando falarmos sobre o direito à educação, e não faremos diferenciação entre educação, ensino, formação.

A LDB instituiu o acesso à educação básica como direito público subjetivo:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Brasil, 2022).

Ou seja, o direito à educação é individual e coletivo, prevalecendo acima dos demais direitos fundamentais²⁹. Além disso, é um direito que exige

²⁹ É direito fundamental, categoria jurídica de direito subjetivo que se reveste dos elementos estruturantes próprios dos sistemas de direitos fundamentais em regimes democráticos

prestação do Estado, podendo exigir uma intervenção estatal caso não haja acesso (Barbosa, 2013):

O ensino básico obrigatório é sem dúvida a redistribuição eficiente mais importante, e os trabalhos sobre crescimento e convergência sugerem que, sem essas políticas, não teria havido a progressão considerável dos padrões de vida nos países ocidentais a partir do século XIX (Piketty, 2014, p. 95).

Entretanto, apenas o acesso à escola, não garante que o direito à educação esteja posto, conforme Paiva (2009), para que a educação seja democratizada é necessária que a qualidade seja referenciada na permanência. Assim, o direito à educação se faz com acesso, permanência e qualidade:

Marcado, por essa lógica, não é de se estranhar que os indicadores sociais no campo educacional demonstrem que, passados 500 anos o país continua realizando uma educação que, ainda que tenha se tornado mais acessível, mantém o caráter histórico de seletividade. Ao contrário de assegurar direitos, o Estado brasileiro continua em dívida com os membros da classe trabalhadora que, ou não conseguem sequer iniciar a sua escolaridade, ainda hoje permanecem fora da escola 16% dos jovens até 17 anos (15,8 milhões), ou, quando o fazem, não conseguem concluir sua formação sem interrupções, repetências e defasagens entre idade e a série cursada. (Paiva, 2009, p. 87).

Nesse sentido, a desigualdade educacional continua presente no país, e muitas crianças e adolescentes, principalmente de famílias periféricas, não têm assegurado o seu direito à educação. Devemos lembrar, também, que o ensino brasileiro foi pensado para as classes mais afortunadas, e não houve uma escuta das classes vulneráveis, como ponderam Duarte, Amaral e Cardoso (2020).

Para entendermos o direito à educação, temos que ter como referência as necessidades básicas humanas e sociais, e a forma de regular os meios para satisfazê-las. A educação deve ser tratada conforme seus diferentes níveis e modalidades, pois em uma sociedade extremamente desigual e com grupos sociais diferenciados, a política educacional deve ser assim também (Algebaile, 2009).

substantivos, quais sejam, a universalidade, a igualdade, a indisponibilidade e a natureza constitucional, com a finalidade de assegurar interesses e necessidades identificadas como vitais e, por isso, fundamentais. Sua concepção é regida pelo conceito de dignidade humana, apresentando-se nos textos constitucionais, de modo geral, inserido no conjunto de valores básicos e, ao mesmo tempo, nos marcos de proteção de situações jurídicas subjetivas, próprios do Estado Constitucional de Direito (Ranieri, 2009, p. 280).

A concretização do direito à educação favorece tanto o indivíduo quanto a coletividade, pois promove a dignidade humana individual, bem como, o desenvolvimento social e político da comunidade:

Não por outras razões, ao contrário dos demais direitos sociais, o direito à educação é compulsório (pelo menos nos 1º níveis de ensino), não sendo dada aos indivíduos, nesta fase, a opção de exercê-lo ou não; por isso é gratuito e deve ser universalizado. Daí se seguem as correlatas obrigações dos demais sujeitos passivos do direito à educação: o Estado (que deve promovê-lo, protegê-lo e garanti-lo), a família (a quem incumbe promover o acesso à educação) e a sociedade (que o financia), traduzidas em deveres também fundamentais (Ranieri, 2009, p. 281).

Em outras palavras, esse direito deve ser obrigatório para que todos tenham acesso, sendo responsabilidade solidária do Estado, família e sociedade.

A adoção no Brasil de uma política de transferência condicionada de renda foi em razão disso, de que a permanência das crianças na escola até o final do ensino fundamental se tornasse mais factível. Ademais, para atenuar a desigualdade social são necessárias diversas ações, além de benefícios financeiros, e a educação é um meio eficiente de redistribuição (Piketty, 2014).

Araújo e Souza (2019) estudaram os impactos da educação sobre a pobreza, e concluíram que o aumento da escolaridade é um elemento importante para redução da pobreza, no longo prazo.

Vemos a importância da condicionalidade da educação nos programas de transferência de renda, por trazerem efeitos positivos sobre matrícula, evasão e conclusão escolar (UNESCO, 2020). A educação se torna um meio de mudança socioeconômica da família, por terem melhores condições de romper com ciclo de pobreza:

Várias são as concepções da relação educação-pobreza, e estas dimensionam os efeitos da educação e da falta dela sobre a condição de pobreza. As pesquisas de enfrentamento da pobreza pela educação, geralmente propõem mudanças no sistema escolar, com medidas compensatórias no campo da assistência social (Araujo; Souza, 2019, p. 13).

Assim, a integração dessas políticas tem por objetivo inserir o hábito escolar nas famílias, diminuindo a evasão e o abandono escolar. Segundo a Portaria da Secretaria de Estado de Educação do DF nº 33, de 12 de fevereiro de 2020, evasão é quando um aluno regularmente matriculado no início de ano letivo não se matricula no ano seguinte. Já no abandono escolar, o aluno

apresenta 25% de faltas consecutivas e não retorna até o final do ano letivo. Nesse estudo não iremos distinguir os termos evasão, abandono e fracasso escolar, pois o nosso estudo é sobre a garantia do direito à educação. Assim, utilizaremos o termo “abandono escolar” por entender que remete a concepção de ausência do aluno de maneira mais ampla.

Conforme Relatório de Monitoramento Global da Educação/2020 da UNESCO, a América Latina e o Caribe deram prioridade aos gastos com a educação, bem como, foi uma das primeiras regiões a interligar os gastos sociais com os educacionais, “os programas de proteção social, no entanto, apresentam um exemplo fundamental de como a colaboração intersetorial pode contribuir para a inclusão na educação” (UNESCO, 2020, p. 50).

Todavia, apesar da frequência escolar ter aumentado nos últimos vinte anos, a população vulnerável e pobre continua excluída do real acesso à educação. Pois, mesmo com o aumento do acesso à educação, houve uma expansão de escolas precárias para atender as regiões pobres (Algebaile, 2009), além disso, o orçamento repassado a essas regiões é restrito. A escola não leva em consideração as características desses alunos e de seu território, assim como, professores e demais funcionários não são preparados para lidar com esse público (Reis, 2018).

As políticas socioassistenciais aumentaram a procura por matrícula nas escolas, de um público que, até então, não tinha acesso. Entretanto, as escolas não foram adequadas para atender a esse público:

O desligamento da escola é uma experiência multidimensional e gradual que afeta negativamente as trajetórias de educação dos alunos e pode resultar no abandono escolar precoce. Tais resultados surgem de vários fatores interligados, incluindo aqueles relacionados a condições individuais, como a pobreza, bem como aqueles relacionados a características do sistema educacional, como currículos irrelevantes e um descompasso entre as condições econômicas e culturais das comunidades. Quaisquer que sejam os fatores, as atitudes dos colegas, pais, membros da comunidade e professores são cruciais para a inclusão; elas podem ser fundamentais para perpetuar a discriminação ou para lutar contra ela. (UNESCO, 2020, p. 99).

Dessa forma, vários fatores afetam a aprendizagem desses alunos, segundo o Relatório da UNESCO, “pelo menos 1 em cada 5 estudantes de 15 anos na Argentina, Brasil e México não tinha um lugar tranquilo para estudar em casa” (UNESCO, 2020, p. 113). Quando os responsáveis pelas crianças

possuem poucos recursos, é mais complicado prestar o apoio necessário para a educação, ou por não terem as condições necessárias para tal coisa, ou pelo ambiente doméstico/familiar não ser propício para o estudo.

Um ambiente familiar desestruturado pode afetar a saúde mental de suas crianças, repercutindo negativamente em sua educação. A aprendizagem da criança é influenciada pela situação de pobreza em que vive, “se o contexto social do estudante for desconsiderado pela escola, abrem-se as portas para que índices de fracasso, evasão e repetência escolar se reproduzam” (Reis, 2018, p. 55).

Ou seja, a escola, também, é um fator que pode levar a perpetuação da desigualdade social. Por estar em uma sociedade desigual, a estrutura escolar, bem como, o currículo, acabam reproduzindo esses moldes. Algebaile (2009) e Paiva (2009) nos mostram que o fracasso escolar acaba se resumindo a um problema apenas da escola, além de ser visto como comportamento típico das classes populares e serem de responsabilidade do aluno e de sua família, apenas:

Evasão e repetência constituem-se, pois, em movimentos “naturais” no sistema educacional brasileiro, quando deveriam ser tratados como excrescências numa sociedade que se autointitula democrática. Entretanto, em consonância com a lógica que rege esta sociedade, tais resultados não estão em descompasso com o ordenamento previsto, ao contrário são previsíveis e necessários (Paiva, 2009, p. 87).

Em outras palavras, não se leva em conta os problemas sociais que atingem determinada parcela da população, pois a frequência escolar isoladamente não tem como resolver a pobreza e a desigualdade social. Mesmo que consiga o acesso à educação, as condições de permanência são fragilizadas, com desvantagem em relação à outra parcela da população. “Interessa destacar que a diferença nas condições estruturais, em geral, provoca reflexos significativos nas questões pedagógicas provocando um diferencial de qualidade claramente favorável às classes mais abastadas da sociedade.” (Paiva, 2009, p. 99).

Assim, mesmo com o acesso à educação, o direito a ela não está plenamente assegurado. Uma vez que o ensino precário não garante uma distribuição igualitária de oportunidades (Freire, 2017), pois acaba por ser uma educação informativa onde não há diálogo entre professor e aluno, perdendo

seu papel político (Lima; Carloto, 2009). Sendo a educação um ato de intervenção, ela deveria possibilitar aos jovens o desenvolvimento de suas capacidades, para conhecer e compreender o mundo, ou seja, uma forma de conscientização quanto à sociedade como um todo (Freire, 2017):

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a história e manter a ordem injusta (Freire, 2017, p. 106-107).

Em outras palavras, a educação pode auxiliar em mudanças na sociedade, sendo crítica e transformadora, como pode auxiliar a manter o sistema já posto.

Vemos que, apesar da Constituição e diversas leis brasileiras garantirem o direito à educação, a execução desse direito não atende aos marcos legais, pois a escola não é capaz de se inovar para atender essa população (Algebaile, 2009), bem como, apenas aumentar a oferta de vagas não implica na qualidade da educação e na garantia que haverá a conclusão do ensino (Reis, 2018). A escola acaba por apenas cumprir os objetivos do sistema social e mesmo que seja proposto um trabalho crítico, a prática não condiz com isso (Schlesener; Masson; Subtil, 2016).

Atento a esses fatos, é importante que a escola assuma sua função social, onde não tenha apenas como objetivo o processo educativo (Algebaile, 2009). Adorno (2020) nos faz refletir sobre esse objetivo, onde a educação não deve ser vista como transmissora de conteúdo, mas sim como produtora de consciência, “a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento do mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos”. (Adorno, 2020, p. 153). Ao ignorar essa função, a educação se torna ineficaz, não conseguindo se incorporar a realidade dos seus alunos e do território em que esteja.

Para alcançar isso, a escola deve se estruturar com essa base e construir sua prática reflexiva em conjunto com a comunidade que a cerca (Paiva, 2009):

Uma educação sem indivíduos é opressiva, repressiva. Mas quando procuramos cultivar indivíduos da mesma maneira que cultivamos plantas que regamos com água, então isso tem algo de quimérico e de ideológico. A única possibilidade que existe é tornar tudo isso

consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isso é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive como núcleo impulsionador da resistência. (Adorno, 2020, p. 166).

Apesar desses entraves, é extremamente importante ter a escola em locais vulneráveis. Quando chega um equipamento público – principalmente que atenda crianças - em uma comunidade em que até então não havia, outras mudanças chegam conjuntamente, como saneamento, iluminação pública, segurança, e mesmo que não abranja toda a região, já inicia o desdobramento para acesso as demais políticas (Algebaile, 2009):

Vencido o obstáculo da universalidade do acesso, importa, naturalmente, o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que almejem a redução das diferenças de aprendizagem dos alunos, com redução do hiato de equidade interescolar existente. Diante disso, conclui-se que há que se pensar a escola em um contexto mais largo e promover, por um lado, a qualidade, por meio de políticas públicas de melhoria das condições de ensino, permanência dos alunos, fluxo escolar e desempenho, de modo a que as escolas consigam, de forma mais eficaz, cumprir seu amplo papel, e por outro o fortalecimento da equidade entre as escolas, por meio de investimentos contínuos que colaborem com a progressão e redução das desigualdades sociais (Santos, 2021, p. 21).

Isto posto, é fundamental pensar a escola como um espaço amplo, para além da simples permanência de alunos. Mas um espaço que desenvolva seu papel na redução das desigualdades e de progressão social.

4. Caracterização e delimitação da área de estudo

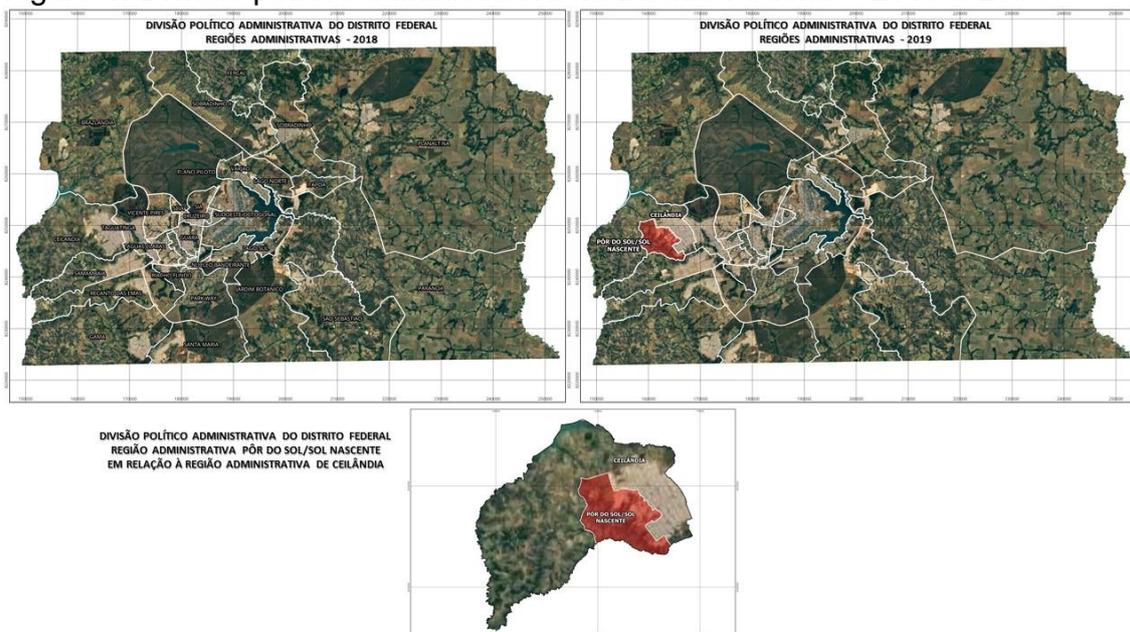
Antes de ilustrar a pesquisa desenvolvida de forma mais pormenorizada, precisamos conhecer a história do território que corresponde hoje à XXXII R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol e o histórico de criação das Regiões Administrativas no DF.

Inicialmente, convém lembrarmos que a Constituição Federal de 1988 vetou a divisão do DF em municípios. Dessa forma, a Lei Orgânica do DF organiza administrativamente o Distrito Federal em Regiões Administrativas “com vistas à descentralização administrativa, à utilização racional de recursos para o desenvolvimento sócio-econômico e à melhoria da qualidade de vida” (Distrito Federal, 1993, p. 3).

O início das R.As. no DF vem antes da inauguração de Brasília, em vista de abrigar os trabalhadores que vieram construir a nova capital da República, iniciando, também, um processo de segregação socioespacial, pois esses trabalhadores residiam bem distantes do centro da cidade (Maniçoba, 2019). Antes eram denominadas como “cidades-satélites”, até que o Decreto 19.040, de 18 de fevereiro de 1998 proibiu a utilização desse termo para designá-las. As R.As. possuem autonomia administrativa, com suas próprias referências culturais e sociais.

No caso específico do Sol Nascente/Pôr do Sol, trata-se de uma ocupação que teve início na área referente à R.A. da Ceilândia, criada em 25 de outubro de 1989, por meio da Lei nº 11.921/1989, conforme demonstra a Figura 1 abaixo:

Figura 1: Divisão político administrativa do Distrito Federal – 2018 e 2019



Fonte: GeoPortal/GDF, 2023.

Porém, com o crescimento populacional e a necessidade de investimentos voltados à infraestrutura e regularização do Sol Nascente/Pôr do Sol, a região foi transformada em R.A., sendo desmembrada da R.A. Ceilândia através da Lei nº 6.359, de 14 de agosto de 2019.

Na primeira seção deste capítulo apresentaremos os aspectos principais do processo de regularização da região administrativa, descrevendo em seguida as escolas que atualmente compõe a oferta educacional da rede pública de ensino.

4.1. XXXII R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol

O conhecimento do território é parte integrante do planejamento e da realização de políticas sociais, para que consigam uma vinculação com a comunidade atendida, considerando as condições de acesso aos direitos, às informalidades presentes, às estratégias utilizadas. Como escreve Koga (2013, p. 33), “o território embute as rugosidades da realidade”:

Os problemas em pequena escala do desenvolvimento de uma comunidade e os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país são inseparáveis. Não faz muito sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico (Elias; Scotson, 2000, p. 16).

Assim, é necessário, primeiramente, compreendermos a história habitacional do Distrito Federal como um todo, para entendermos suas particularidades e como as políticas públicas influenciam a comunidade da R.A. estudada nesta pesquisa.

O Distrito Federal apresenta vários problemas habitacionais, desde a sua fundação. Refletindo a problemática do país como um todo, onde o custo de moradia é bastante elevado e a política fundiária é frágil. Nesse sentido, considerando a realidade do país, Melo destaca que:

O contexto da desorganização espacial nas cidades do país é produto, dentre outros aspectos, de uma dificuldade de acesso à terra legalizada pela população pobre, pela condição de informalidade na economia, pelo desemprego e pela postura negligente do Estado em relação aos danos causados pelo setor privado, restando aos mais carentes ocuparem áreas sensíveis no aspecto ambiental agravando a já precária forma de morar e aumentando a segregação espacial tanto intra-urbana quanto periférica. (Melo, 2019, p. 22-23).

Brasília é uma cidade segregadora, desde o início da sua construção, na década de 1960 (Souza, 2018). Os trabalhadores que vieram construí-la, não tiveram o direito à moradia. Assim, iniciaram as ocupações ao redor do Plano Piloto, dando início às cidades-satélites³⁰. Compreender a história e a situação destas cidades é fundamental, para compreender a história do DF: “Diagnosticar os sintomas da crise das cidades-satélites de

³⁰ Nomenclatura usada antigamente para se referir às Regiões Administrativas ao redor do Plano Piloto.

Brasília é, ao mesmo tempo, reconhecer os problemas políticos-estruturais, de afirmação e do exercício da cidadania” (Bijos; Silva-Santos, 2021, p.191). As cidades-satélites passam a existir pela lógica da modernização excludente, a qual não tem obrigação com a realidade em si, mas apenas a uma ordem em um pedaço específico da cidade (Bijos; Silva-Santos, 2021). Esse modelo de exclusão territorial está em prática até hoje em Brasília. Mesmo após a transformação das cidades-satélites em Regiões Administrativas, com autonomia administrativa, ainda há grandes vulnerabilidades na maioria delas, e a XXXII R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol é um dos exemplos mais significativos disso.

A história do seu território teve início em uma ocupação próxima a IX R.A. Ceilândia, em razão de um loteamento das chácaras que existiam na região. Foi durante os anos 1990, que iniciou a ocupação irregular em Sol Nascente. Com algumas poucas moradias, porém, sem um planejamento adequado, houve rapidamente um aumento exponencial das ocupações. Diversos problemas se tornaram cada vez mais urgentes e intensos: fragilidades do sistema viário, da infraestrutura, qualidade dos espaços públicos, desequilíbrios ambientais (Rocha, 2021).

Apenas em 2008, através da Lei Complementar nº 785, de 14 de novembro de 2008, foi instituído o Setor Habitacional Sol Nascente e a Área de Regularização de Interesse Social (ARIS) Pôr do Sol, ambos ainda pertencentes à IX Região Administrativa de Ceilândia, sendo também o Setor Habitacional Sol Nascente, posteriormente transformado em Área de Regularização de Interesse Social³¹ (CODEPLAN, 2022).

Já nessa época, a região apresentava os piores índices de infraestrutura e isso não mudou muito atualmente. Conforme PDAD 2021, 44,5% dos moradores informaram que as ruas próximas a suas residências alagam na época de chuva. 56% apresentam ruas esburacadas. Ainda, há 8,9% de ruas com áreas em processo de erosão e 6,2% de locais que apresentam riscos aos moradores (CODEPLAN, 2022). Por não apresentar

³¹ O PDOT/DF estabelece 3 categorias de núcleos urbanos para os fins de regularização, sendo uma delas as Áreas de Regularização, que “correspondem a unidades territoriais que reúnem assentamentos irregulares ocupados com características urbanas, a partir de critérios como proximidade, faixa de renda dos moradores e similaridade das características urbanas e ambientais, com o objetivo de promover o tratamento integrado no processo de regularização” (Distrito Federal, 2012).

rendimento imobiliário relevante para o sistema capitalista, não há interesse em desenvolver a comunidade das favelas. “Esta população excluída da regularidade produziu a ‘cidade fora da cidade’” (Koga; Alves, 2010, p. 74). Vemos isso na prévia do Censo 2022, em que Sol Nascente foi considerada a maior favela do Brasil³², com uma população de 93.217 moradores (CODEPLAN, 2022), e ainda, conforme a PDAD 2021, 12,7% de seus moradores estão com insegurança alimentar grave³³ (CODEPLAN, 2022). As condições de vida dos moradores do Sol Nascente estão muito aquém do que a própria Constituição Federal coloca como nível a ser garantido por direito:

Apesar de a Constituição Federal prever que o Estado e a sociedade têm o dever de garantir o direito à moradia, em nível de vida adequado com a condição humana e conforto ambiental, respeitando os princípios fundamentais da cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e a efetivação dos direitos fundamentais através de políticas públicas, podemos concluir que os problemas habitacionais acontecem em proporções diferentes em todo país, evidenciando áreas onde a moradia é muito precária e sem infraestrutura de rede de água, esgoto e energia, à exemplo do Sol Nascente (Melo, 2019, p. 55).

Apesar de a moradia ser um direito constitucional, a realidade de cada região traz à tona a diferença e dificuldade da população em ter esse direito garantido. Nesse sentido, encaixa-se o Sol Nascente/Pôr do Sol, em que, em 2018, 15% de suas moradias eram consideradas inadequadas³⁴ (CODESE, 2022).

Podemos considerar agora um pouco mais pormenorizadamente o processo de regularização das ocupações, que a ocupação Sol Nascente/Pôr do Sol foi transformada em Região Administrativa em 2019, pela Lei nº 6.359, de 14 de agosto de 2019. Seu processo de regularização começou dez anos antes, por um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) 003/2008, assinado entre o Ministério Público e o Governo do Distrito Federal (Lima, 2018):

³² Reis, Anna; Doyle, Luísa. Sol Nascente, no DF, se torna a maior favela do Brasil, segundo prévia do Censo 2022. Portal G1 DF. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/03/17/sol-nascente-no-df-se-torna-a-maior-favela-do-brasil-segundo-previa-do-censo-2022.ghtml>. Acesso em: 03 de abril de 2023.

³³ Redução quantitativa de alimentos também entre as crianças, ou seja, ruptura nos padrões de alimentação resultante da falta de alimentos entre todos os moradores, incluindo as crianças. Nessa situação, a fome passa a ser uma experiência vivida no domicílio (CODEPLAN, 2022, p. 82-83).

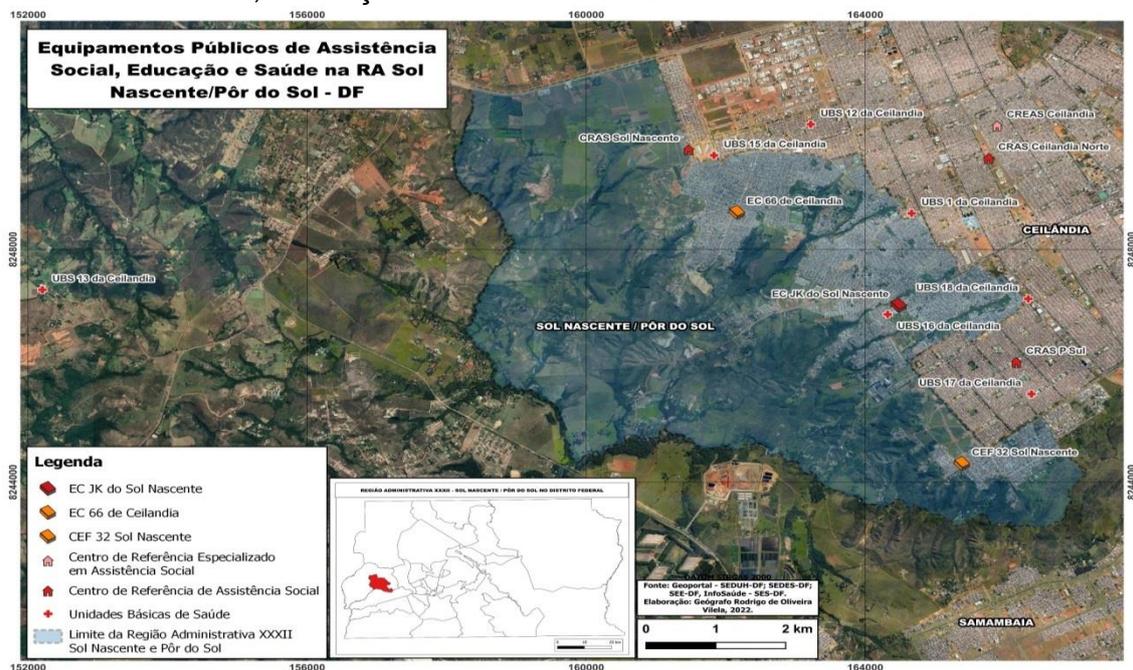
³⁴ Ausência de banheiro ou sanitário de uso exclusivo do domicílio; paredes externas construídas predominantemente com materiais não duráveis (taipa não revestida, madeira aproveitada e outros materiais); adensamento excessivo (proporção de moradores por dormitório maior do que três); ônus excessivo com aluguel (proporção do preço do aluguel em relação à renda efetiva domiciliar maior ou igual do que 30%). (CODESE, 2022, p. 109).

O TAC também concede licenciamento provisório para instalação dos sistemas de: esgotamento sanitário, drenagem pluvial, abastecimento de água, pavimentação e iluminação pública nas habitações. Ou seja, esse projeto abrange a identificação das habitações, o inventário socioeconômico, o estudo urbanístico e o projeto de regularização fundiária, com a efetiva participação da comunidade, conforme determinações legais, e os projetos de drenagem pluvial e pavimentação (Lima, 2018, p. 85).

Porém, os problemas constantes no TAC não foram sanados, antes da publicação da lei acima referida. Em 2018, apenas 9,6% de pessoas tinham acesso ao saneamento básico (CODESE, 2022). O local ainda apresenta várias questões fundiárias e de infraestruturas sem solução, “faltando saneamento básico, esgotamento sanitário, má qualidade da água para consumo, presença de lixo, ausência da rede de canalização das águas pluviais” (Lima, 2018, p. 87).

Com relação à oferta de serviços públicos relacionados à assistência social, educação e saúde na Região Administrativa (R.A.) Sol Nascente/Pôr do Sol, vemos no mapa abaixo a estrutura existente na região do Sol Nascente/Pôr do Sol, em 2023:

Figura 2: Mapa com localização dos equipamentos públicos relacionados à assistência social, educação e saúde na RA Sol Nascente/Pôr do Sol.



Fonte: GeoPortal/GDF, 2021

Como é possível verificar na Figura 01, a R.A. conta com um Centro de Referência da Assistência Social e uma Unidade Básica de Saúde (UBS). O

Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) que atende a região se localiza na IX R.A. Ceilândia. Mais duas Unidades Básicas de Saúde de Ceilândia estão bem próximas ao Sol Nascente/Pôr do Sol. Há três escolas que atendem Sol Nascente/Pôr do Sol, nas seguintes etapas de ensino:

- Escola Classe Juscelino Kubitschek: anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Escola Classe 66 de Ceilândia: Educação Infantil; anos iniciais do Ensino Fundamental; 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA); e
- Centro de Ensino Fundamental 32 de Ceilândia: pré-escola; Ensino Fundamental.

Entre 2015 e 2020, a região apresentava uma taxa de crescimento populacional anual de 1,77% (CODEPLAN, 2019), contando, atualmente, com mais de 90 mil moradores (CODEPLAN, 2022). Dessa forma, observamos que a comunidade desse território vulnerável não tem garantido, ainda, o pleno acesso às políticas e serviços públicos, tendo que buscar atendimento em outras regiões administrativas limítrofes. Isso é observado na PDAD 2021: mais de 85,1% dos estudantes frequentam escolas localizadas na R.A. Ceilândia; 48% dos moradores de Sol Nascente/Pôr do Sol utilizam as UBS, também, localizadas em Ceilândia (CODEPLAN, 2022).

Além disso, a região Sol Nascente/Pôr do Sol fica em uma área de proteção ambiental e de risco. Já teria sido necessária a remoção de algumas edificações e famílias, por questões de segurança, o que não foi realizado por inabilidade da gestão em lidar com o tamanho da ocupação já posta (Guimarães, 2019). O governo desconsiderou o Estudo de Impacto Ambiental e as condições das famílias nas áreas de risco (Lima, 2018):

A ilegalidade urbanística, muitas vezes associada a uma ocupação inadequada do meio ambiente urbano, que sujeita seus ocupantes aos piores dramas relacionados às catástrofes naturais, resulta também de padrões de legalidade limitativos e inflexíveis que não estão ao alcance de grande parte da população. Quanto mais urbano, mais propícias as condições para que mercados de terras especulativos, sistemas políticos clientelistas e regimes jurídicos elitistas desorganizem as bases adequadas do acesso à terra e à moradia por parte dos grupos sociais de menor poder aquisitivo (Brito, 2009, p. 30).

Assim, a especulação imobiliária e a ausência de uma política pública de moradia universal ocasiona a expansão de uma ocupação urbana desordenada e sem infraestrutura adequada, expondo seus moradores a catástrofes naturais.

4.2. Escola Classe Juscelino Kubitschek – Sol Nascente

A Escola Classe Juscelino Kubitschek (EC JK) foi construída por meio de um acordo judicial de compensação ambiental entre o Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT) e a construtora Paulo Octávio. Ela foi inaugurada em fevereiro de 2020, para atender, inicialmente, até 950 (novecentos e cinquenta) estudantes do ensino infantil ao fundamental – anos iniciais (PPP EC JK, 2022).

A Escola possui 4,5 mil m² de espaço e 16 (dezesesseis) salas de aula. No momento da inauguração, contava com laboratórios de informática, ciências e artes, sala de música, cozinha experimental, quadra poliesportiva, dois pátios e um teatro de arena (PPP EC JK, 2022). O Projeto Político Pedagógico 2022 da escola ilustra a missão da instituição escolar:

Oferecer educação pública gratuita, democrática e de qualidade social para todas as crianças/estudantes, buscando garantir o acesso, permanência e êxito em seus estudos, tornando-os protagonistas de sua própria história com responsabilidade, autonomia, criticidade, proatividade, de forma que se sintam capazes de intervir e transformar positivamente o ambiente em que vivem. (PPP EC JK, 2022, p. 17).

A missão da escola vai ao encontro do que preconiza os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação³⁵. Importante ressaltar que a escola

³⁵ Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018) XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (Brasil, 1996).

foi pensada para ter uma proposta diferenciada, sem muros e com salas de aula e laboratórios mais lúdicos (PPP EC JK, 2022):

Importante ressaltar também que, em decorrência da construção de uma escola diferenciada, não somente pela estrutura física, mas principalmente pela proposta pedagógica, a primeira equipe de docentes foi instituída por processo específico de seleção, conforme Portaria nº 17, de 30 de janeiro de 2020 que dispõe sobre critérios para concessão de aptidão para os servidores integrantes da Carreira Magistério, com entrevista realizada por representantes da Subsecretaria de Educação Básica-SUBEB, da Unidade Básica de Educação-UNIEB da CRE de Ceilândia e da Equipe Gestora da EC JK (PPP EC JK, 2022, p. 11-12).

Entretanto, apesar da proposta diferenciada, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o corpo docente é, majoritariamente, composto por professores temporários, sem vínculo permanente, e não há professores das áreas de música, arte, educação física, ciências, inglês e informática. Além disso, por conta da excessiva demanda por vagas, as salas multiusos foram transformadas em salas de aula.

Apesar da sua inauguração em fevereiro de 2020, a escola só iniciou as aulas presenciais em 2022. Pois, em março de 2020, em razão do Decreto nº. 40.509, de 11 de março de 2020, entraram em vigor as medidas de enfrentamento à emergência de saúde pública, geradas pela difusão dos contágios pela COVID-19. Isso determinou, inicialmente por poucos dias, a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino.

Art. 2º Ficam suspensos, no âmbito do Distrito Federal, pelo prazo de cinco dias, prorrogáveis por igual período: (...)
II – atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada; (Distrito Federal, 2020, p. 1)

Após, o Decreto nº 40.539, de 19 de março de 2020, antecipou o recesso escolar de julho, suspendendo as aulas por mais 15 dias e, em seguida, o Decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020, suspendendo as aulas até 31 de maio. Em maio, houve a publicação do Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020, suspendendo por tempo indeterminado as atividades educacionais presenciais.

Durante esse período de aulas remotas, as atividades escolares foram realizadas de modo virtual (utilizou-se plataforma Google Sala de Aula, grupos de WhatsApp, interações via meet, vídeo chamadas e atividades

impressas aos estudantes com dificuldades de acesso), até o início do ano letivo de 2022, que retornou o formato presencial.

A Escola recebe, hoje, 1.050 (mil e cinquenta) alunos, divididos em 42 (quarenta e duas) turmas. A maior parte de seus alunos é do território de Sol Nascente, porém, atende também outros territórios próximos à escola (PPP EC JK, 2022).

4.3. Escola Classe 66 de Ceilândia

A Escola Classe 66 de Ceilândia (EC 66) foi inaugurada em 2009 (Distrito Federal, 2009), para atender a população da ocupação do Sol Nascente, com uma estrutura provisória e poucos servidores (PPP EC 66, 2022).

Atualmente, a escola atende 1.353 (mil, trezentos e cinquenta e três) estudantes, divididos em 52 (cinquenta e duas) turmas, de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e do primeiro segmento da educação de jovens e adultos, nos períodos matutino, vespertino e noturno (PPP EC 66, 2022). Nesta pesquisa não serão considerados os dados referentes à educação de jovens e adultos, por não serem parte do objeto deste estudo.

A EC 66 conta com 24 (vinte e quatro) salas de aula, sala de reforço, quadra de esporte, mesas de ping pong e pebolim, e parquinho para atendimento dos estudantes.

A EC 66 tem como missão:

(...) se firmar como uma instituição pública de ensino de qualidade, que visa servir com excelência por meio da educação. Tem como missão a formação de cidadãos criativos, críticos, responsáveis e que valorizem a democracia, a verdade, o respeito e a solidariedade (PPP EC 66, 2022, p. 13)

Assim como as duas outras escolas do território, a EC 66, também, está de acordo com a LDB e percebe a importância do seu papel em uma comunidade bastante vulnerável:

Não existem quadras esportivas, nem campos de futebol ou outros espaços de lazer como praças públicas com brinquedos infantis, cinema, teatro, clubes. Por essa razão, sendo a Escola Classe 66, a única representação do Estado nesta região, faz-se necessário o envolvimento da Instituição no cotidiano dessa comunidade com projetos que visem à aproximação de todos os sujeitos com: oficinas lúdicas e de artesanato, de reciclagens de materiais descartáveis,

ações sociais promovidas com parcerias de outras instituições e empresários locais (PPP EC 66, 2022, p. 7).

Assim, pelo público ser uma população vulnerável, tanto social quanto culturalmente, a escola trabalha em conjunto com a comunidade, para ampliar a participação nos espaços escolares (PPP EC 66, 2022).

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola (2022), muitos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina e agressividade, para tentar diminuir essa situação, a EC 66 tem uma Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e Atendimento Educacional Especializado que atende o aluno junto com a sua família. Esta equipe, também, realizou as reuniões na época do ensino remoto - por conta da pandemia COVID-19 - por meio do Whastapp, e, com isso, percebeu que muitos alunos não tinham acesso às tecnologias necessárias para acompanhar as aulas e suas famílias não tinham condições para auxiliá-los (PPP EC 66).

Assim, além de utilizar plataformas online (Whatsapp, vídeo chamadas, Google Meet), a escola entregava materiais impressos para os alunos.

Por conta dos alunos terem sua aprendizagem prejudicada durante o ensino remoto, a EC 66 tem como meta ampliar o atendido da Equipe Especializada em conjunto com outros órgãos governamentais, por exemplo, Conselho Tutelar, Tribunal de Justiça, dentre outros (PPP EC 66). Isso se deve, também, ao fato da escola constatar o atendimento precário dos demais serviços públicos no território (PPP EC 66).

4.4. Centro de Ensino Fundamental 32 de Ceilândia

O Centro de Ensino Fundamental 32 de Ceilândia (CEF 32) é a antiga Escola Classe 67 de Ceilândia (EC 67), alterado o nome em 2013 (Distrito Federal, 2013). A escola foi inaugurada em 2009 para atender a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, diminuindo o tempo de deslocamento das crianças moradoras do Condomínio Pôr do Sol, que tinham que deslocar até o Setor P Sul da Ceilândia para conseguirem estudar (Distrito Federal, 2009). A escola, inicialmente, tinha treze turmas para atender a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, com

funcionamento pela manhã e a tarde. Em 2010, iniciou, também, o atendimento aos anos finais do ensino fundamental (PPP CEF 32, 2022).

Atualmente, o CEF 32 atende 898 (oitocentos e noventa e oito) estudantes da educação infantil até os anos finais do ensino fundamental, em trinta e oito turmas e uma classe especial, contando com duas orientadoras e uma psicóloga para auxiliar docentes e alunos, porém há falta de professores para a sala de recursos³⁶ (PPP CEF 32, 2022). Há educadores sociais voluntários para auxiliar com os estudantes do ensino especial, porém, durante o período de ensino remoto, não houve a contratação deles.

O centro de ensino conta para atendimento aos alunos com vinte e cinco salas de aula; uma sala para atendimento aos alunos especiais e orientação educacional; uma sala de reforço; uma biblioteca; uma quadra de esportes. Na época de inauguração, havia um laboratório de informática, porém foi transformado em sala de aula para atender a grande quantidade de alunos.

Na época da pandemia, com a publicação do Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020, suspendendo por tempo indeterminado as atividades educacionais presenciais e adoção do ensino remoto, foram utilizadas as seguintes estratégias para ministrar o conteúdo: aplicativo Google Meet, fotos, WhatsApp, ligações de vídeo, conversa com a família, entrega de atividades impressas.

O Projeto Político Pedagógico apresenta como missão da escola:

(..) pleno desenvolvimento do cidadão como ser crítico, atuante e preparado para os desafios que o mundo globalizado possa proporcionar, garantindo qualidade de ensino, valorizando a educação dentro do Condomínio Pôr do Sol, respeitando e assegurando, efetivamente, a participação coletiva na Gestão Democrática (PPP CEF 32, 2022, p. 7).

Dessa forma, respeita o que a LDB traz em seus princípios, “(...) a escola cumpre nesse espaço importante função social, que extrapola a relação pedagógica e torna-se ferramenta fundamental para identificar violações de direitos e acionar a rede de apoio” (PPP CEF 32, 2022, p. 11).

³⁶ Ambientes destinados ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, onde são implementados serviços de apoio pedagógico especializado, visando favorecer a inclusão gradativa desses alunos em classes comuns de escolas regulares (Golçalves; Duarte; Vieira, 2010, p. 1).

O CEF 32, assim como as duas escolas da região, atende uma população bastante vulnerável, tendo uma função social importante, principalmente para identificar violações de direitos, como, por exemplo, o abandono material e intelectual dos pais em relação aos seus filhos (PPP CEF 32).

5. Metodologia

5.1. Educação Comparada

Para atender aos objetivos propostos, a pesquisa será estruturada como uma análise teórica e de dados, que terá por fim responder o problema central da pesquisa, durante os dez anos de existência do DFSM, apontando perspectivas para futuros programas sociais interligados à política educacional. Com isso, os eixos temáticos da dissertação serão em torno de pobreza, assistência social e direito à educação.

Como bem nos lembra Yang (2014), as políticas públicas não podem ser vistas de forma individualizadas, pois sua atuação em conjunto é necessária para a emancipação humana.

Por ser uma pesquisa complexa que envolve o dinamismo de duas políticas públicas em uma região bastante vulnerável do Distrito Federal, durante uma década, utilizaremos como método de abordagem a educação comparada em sua dimensão temporal. O que será necessário para compreender e refletir sobre os obstáculos e soluções do contexto educativo no território estudado:

O intuito era que os projetos comparativos trouxessem contribuições para esses frequentadores da escola, de modo que eles tivessem mais consciência e pudessem contribuir para sua emancipação. A ruptura teórica está ligada a não aceitação de vários fatores que o funcionalismo estrutural trazia nas configurações anteriores, a saber a ordem “social injusta e desigual” bem como a dependência mundial e a negligência dos processos educacionais, uma vez que se valorizava apenas a análise dos produtos da escola (Madureira; Brandão; Laham, 2021, p. 1888).

A Educação Comparada analisa o contexto cultural, político e socioeconômico do sujeito pesquisado, “deste modo, o estudo das problemáticas estabelecidas pelos sistemas educacionais, precisam ter relação

com o contexto e realidades de seu país”. (Peixoto, Silva; Salotti, 2021, p. 1920).

Esse método apresenta várias dimensões (temporal, espacial, metodológica, etc.), conforme Peixoto, Silva e Salotti (2021). Como iremos utilizar a dimensão temporal, iniciaremos a pesquisa em um tempo histórico em movimento, para realizar a análise dos dados de forma comparativa. A educação comparada possibilita a compreensão das dinâmicas do sistema educacional, facilitando o entendimento de seus processos internos (Silva, 2019). Os estudos comparados na dimensão de tempo são importantes para compreender as diferentes etapas do desenvolvimento educacional (Sweeting, 2007):

Assim, os estudos comparados devem refletir não somente em que circunstâncias os modelos podem ser desenvolvidos visando sua plena eficácia, mas também a que objetivo está servindo o processo educativo. Essa reflexão conduz ao estabelecimento de uma educação que corresponda não somente aos interesses globais, mas que alcance os interesses individuais daqueles que recebem o legado educativo (Silva, 2019, p. 5).

Ou seja, a educação comparada nos leva a refletir sobre uma educação que seja relevante para a comunidade escolar.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, em que irá se basear nas relações sociais e políticas, “aspectos que não podem ser palpáveis ou mensurados, e ainda com significados, crenças e valores” (Barbosa, 2019, p. 23).

Assim, a pesquisa teórica será realizada conforme abaixo:

A. Compreensão do significado de direito à educação:

B. Assimilação da relação entre direito à educação e superação da pobreza, que se desdobra em:

B.1 Histórico e desenvolvimento da relação entre educação e pobreza;

B.2 Atual panorama da compreensão da relação entre educação e pobreza.

C. Compreensão sobre o direito à educação, o Plano DF sem Miséria e a superação da pobreza, com a análise acerca dos elementos e dados encontrados.

Para desenvolver a pesquisa, será realizado um estudo comparado entre tempos sobre o Plano DFSM e sua condicionalidade educação. Silva (2019) nos lembra da importância de ponderar a realidade da escola e sua comunidade para que a pesquisa seja realizada.

Essa comparação entre tempos se justifica pelo Plano DF Sem Miséria ter completado 10 (dez) anos de sua instituição, em um momento em que o país vivencia um momento de crise econômica, social e sanitária, atrelado a um discurso político neoliberal, de retiradas de direitos, refletindo nas políticas de assistência e educação do país:

- 2011: fortalecimento da Política Nacional de Assistência Social; criação do Plano DFSM, com o objetivo de superação da extrema pobreza; aumento do número de beneficiários.
- 2021: enfraquecimento da Política Nacional de Assistência Social; pandemia do novo coronavírus; retorno do Brasil ao mapa da fome, fim do Programa Bolsa Família e, conseqüentemente, do Plano DFSM.

Assim, verifica-se a necessidade de se fazer essa análise, a fim de promover uma reflexão sobre as conquistas que o DFSM trouxe para a educação das famílias beneficiárias e contribuir com o aprimoramento das ações educacionais e da assistência social, tendo em vista o enfrentamento da desigualdade social no DF como um todo:

Quando rigorosamente efectuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto. A comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural, etc. a que pertencem. Daí a necessidade de outros dados, da compreensão de outros discursos (Ferreira, 2008, p. 125).

A educação comparada auxilia a análise de vários eixos (econômico, social, político, etc.), o que traz uma possibilidade de compreender a realidade como um todo.

Será realizado um levantamento bibliográfico e de dados e uma análise documental. Usaremos, também, alguns indicadores de desenvolvimento, desigualdade e pobreza, conforme Índice de Vulnerabilidade

Social do DF (IVS)³⁷ (CODEPLAN, 2022³⁸), durante a implementação do Plano DF sem Miséria:

- a) Saneamento básico (rede de água e esgoto; coleta de lixo)
- b) Trabalho infantil
- c) Defasagem escolar
- d) Plano DF sem Miséria
- e) Cobertura Vacinal

Propomos esses indicadores por conta das ações que o DFSM abrangia: elevação do nível de escolaridade; acesso aos serviços de saúde; melhoria das condições das habitações; acesso à água e esgoto (Anjos, 2015). Além disso, o Plano DF sem Miséria (DFSM) tinha como objetivos a ampliação dos serviços públicos, dentre eles a ampliação da rede de saúde nos territórios mais vulneráveis, ênfase na educação e acesso a habitações com infraestrutura urbana adequada (Azevedo, 2015).

Igualmente, esses indicadores são importantes, pois cada um deles se articula com o todo, a fim de integrá-los ao contexto do nosso foco de estudo, bem como auxiliar na análise da situação da pobreza para embasar políticas públicas (IPEA, 2022). Ainda os investimentos em educação, saúde, saneamento e assistência social são essenciais para a redução da pobreza (Torres, 2019):

Nesse sentido, as políticas públicas de assistência social, de educação, de saúde e de saneamento constituem um núcleo expresso por meio de ações e serviços públicos que garantem ao conjunto da sociedade um patamar de vida que funciona como uma espécie de “ponto de largada”, a partir do qual os diferentes grupos e classes sociais, independente da posição ocupada nas relações econômicas, atuam, em condições menos desiguais, na vida política e social (Lucena, 2015, p. 94-95).

6. Resultado e discussão dos dados

Apresenta-se a seguir a análise dos dados obtidos, a partir das discussões apresentadas acima e dos indicadores do Índice de Vulnerabilidade

³⁷ O índice de vulnerabilidade social é um indicador composto por uma cesta de indicadores simples que retratam aspectos da vulnerabilidade social vivenciada pela população do Distrito Federal, desagregados por Região Administrativa (CODEPLAN, 2020, p. 12)

³⁸ CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Índice de Vulnerabilidade Social. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/IVS-DF-Resultados-2020.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

Social do DF/IVS³⁹, considerando que o IVS demonstra a ausência ou insuficiência de bens e serviços públicos no território (IPEA, 2022). O Distrito Federal apresenta o IVS de 0,34, indicando uma região de média vulnerabilidade social (CODEPLAN, 2020).

Nesta seção são apresentados os resultados da análise dos dados coletados nos seguintes órgãos do Distrito Federal: Secretarias de Estado de Educação (SEE), Desenvolvimento Social (SEDES) e Saúde (SES), Companhia de Saneamento Ambiental (CAESB), Serviço de Limpeza Urbana (SLU) e Instituto de Pesquisa e Estatística (IPEDF), no período de vigência do Plano DF sem Miséria. Primeiramente, é apresentada uma análise descritiva de cada índice de vulnerabilidade que mostra um panorama geral da situação do território estudado, para, em seguida ser apresentada uma análise de todos os dados, conjuntamente.

6.1. Saneamento básico

Inicialmente, faz-se necessário entender que o saneamento básico abrange os serviços de abastecimento de água, esgotamento sanitário e coleta de lixo, sendo, assim, um direito fundamental social (Oliveira, 2022):

O saneamento básico é um serviço público de natureza essencial, cuja importância começa na garantia da saúde da pessoa que recebe água potável, o tratamento da água permite a manutenção de um meio ambiente urbano limpo e salubre. A disponibilidade dessa infraestrutura constitui um indicador das suas condições de desenvolvimento, os investimentos em infraestrutura favorecem as condições de desenvolvimento socioeconômico regional, enquanto sua ausência ou deficiência em algumas regiões restringem as suas possibilidades de desenvolvimento (Venson, Jacinto, Sbicca, 2019, p. 202).

Posto isto, o saneamento básico é essencial para usufruto de outros direitos fundamentais, como o direito à saúde e ao meio ambiente (Venson; Jacinto; Sbicca, 2019). Dessa forma, neste capítulo, iremos tratar da rede de água e esgoto e coleta de lixo:

³⁹ Para os municípios que apresentam IVS entre 0 e 0,200, considera-se que possuem muito baixa vulnerabilidade social. Valores entre 0,201 e 0,300 indicam baixa vulnerabilidade social. Aqueles que apresentam IVS entre 0,301 e 0,400 são de média vulnerabilidade social, ao passo que, entre 0,401 e 0,500 são considerados de alta vulnerabilidade social. Qualquer valor entre 0,501 e 1 indica que o município possui muito alta vulnerabilidade social (IPEA, 2015, p. 18).

A pobreza, a exclusão social e o déficit de saneamento básico são fatores estruturantes que estão interligados e que compõe um dos ângulos em que se pode observar a paisagem das desigualdades sociais do Brasil (Oliveira, 2022, p. 16).

Importante lembrarmos que quanto maior a renda do território, mais pessoas têm acesso ao saneamento básico, o que se dá, também, pelo nível de escolaridade da população, pois nessas regiões há mais investimentos em infraestrutura, incluindo o saneamento básico e, outrossim, uma população com maior escolaridade sabe onde e a quem demandar para que seja garantido os serviços públicos necessários (Venson; Jacinto; Sbicca, 2019).

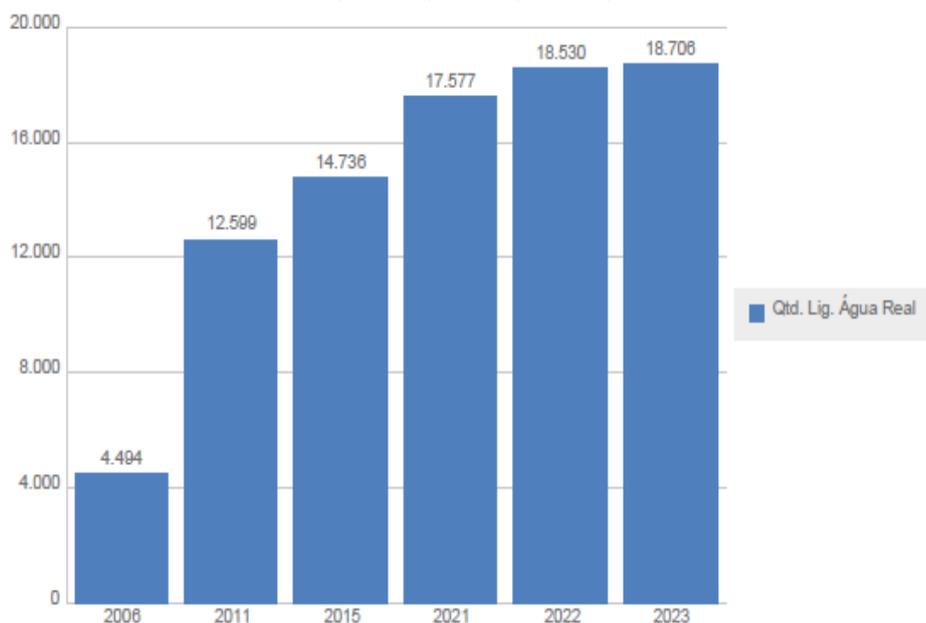
Inicialmente, conforme a PDAD 2021, 95,4% dos domicílios do Sol Nascente têm acesso ao abastecimento de água e 56,2% possuem caixa d'água. Em relação à rede de esgoto, 71,6% dos domicílios têm ligação à rede geral e 30,4% ainda fazem uso da fossa séptica⁴⁰ (CODEPLAN, 2022). Entretanto, 34,9% da população relata existência de lançamentos de esgoto a céu aberto próximos a suas residências (CODEPLAN, 2022). Segundo o Conselho de Desenvolvimento Econômico, Sustentável e Estratégico do Distrito Federal (CODESE), não há atendimento universal de esgoto e durante os últimos dez anos (2010 a 2020) houve um retrocesso na implementação da rede, aumentando as perdas na distribuição de água no DF (CODESE, 2022).

Nesse contexto, e para uma análise específica dos dados referentes à R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, solicitamos à CAESB⁴¹ os dados sobre a ligação de água e esgoto na região:

⁴⁰ Unidades que fazem o tratamento primário do esgoto doméstico. A fossa séptica é a mais indicada para locais onde não existe rede de esgoto, pois evita o lançamento de dejetos humanos diretamente em rios, lagos, e no solo (Junior *et. al.*, 2023, p. 44).

⁴¹ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei nº. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 26/04/2023.

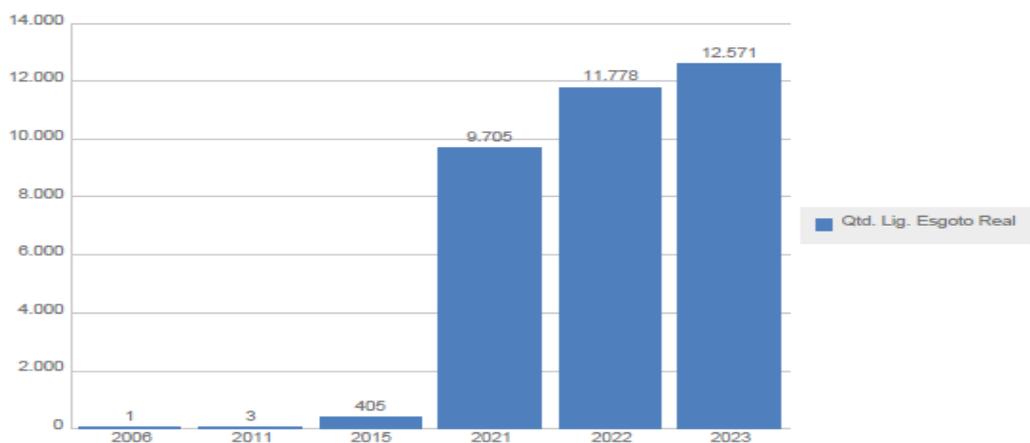
Gráfico 1 - Quantidade de ligação de água R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, nos anos de 2006, 2011, 2015, 2021, 2022 e 2023.



Data Ligação Água	Qt. Lig. Água Real
2006	4.404
2011	12.599
2015	14.736
2021	17.577
2022	18.530
2023	18.706

Fonte: CAESB, 2023

Gráfico 2 - Quantidade de ligação de esgoto R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, nos anos de 2006, 2011, 2015, 2021, 2022 e 2023.



Data Ligação Esgoto	Qt. Lig. Esgoto Real
2006	1
2011	3
2015	405
2021	9.705
2022	11.778
2023	12.571

Fonte: CAESB, 2023

Observamos nas figuras acima, que entre 2006 e 2023, houve um crescimento de quatro vezes na ligação de água e 12 vezes na ligação de esgoto na R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol. Assim, o abastecimento de água é praticamente universal no território, porém a rede de esgoto sanitário ainda não é universal (CODEPLAN, 2022).

A Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal iniciou o atendimento da rede de água e esgoto em Sol Nascente/Pôr do Sol em 1998, e durante 25 anos, a rede de distribuição de água aumentou em 90% e a rede coletora de esgoto em 89%⁴². Em razão de o território localizar-se entre áreas de proteção ambiental e sua ocupação populacional ter se dado de forma irregular, o processo de distribuição de água e esgotamento sanitário, em sua totalidade, fica prejudicado, uma vez que a implementação das redes de infraestruturas desses serviços não consegue acompanhar a dinâmica desordenada de expansão urbana local.

Conforme Custódio (2022), o acesso à água é considerado direito fundamental e deve estar inclusa nas políticas de redução da pobreza, visto que, o acesso à água garante outros direitos, por exemplo, à alimentação, à saúde e ao saneamento adequado. A ausência de acesso à água traz como consequência problemas de saúde, higiene inadequada, podendo afetar, até, a economia da região.

Assim, o acesso à água auxilia na redução da pobreza por melhorar a qualidade de vida, saúde e oportunidades econômicas da população. Lembramos, também, que investimento em infraestrutura de saneamento básico contribui com o desenvolvimento econômico-social do território, reduzindo a pobreza.

Já no que se refere à coleta de lixo, na R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, 93,5% dos domicílios têm coleta direta de lixo, 59,9% têm coleta indireta⁴³ e, apenas, 5,4% jogam lixo em local impróprio, de acordo com a PDAD 2021 (CODEPLAN, 2022). Apesar da porcentagem pequena de pessoas que descartam o lixo em local impróprio, 29,8% dos moradores relatam que há locais com entulhos próximos a suas residências.

⁴² Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 20/06/2023.

⁴³ Quando o lixo é depositado em caçamba, tanque ou outro depósito.

Conforme consulta ao Serviço de Limpeza Urbana⁴⁴, Sol Nascente não é atendido pelo serviço de coleta seletiva porta a porta, pela dificuldade encontrada de acesso e mobilidade no território. Após 2019, com a criação da R.A., o SLU iniciou estudos sobre a ampliação da coleta seletiva em vista das melhorias de infraestrutura na região, porém, até os seis primeiros meses de 2023, ainda não foi implementado.

Dessa forma, entendemos que os serviços de saneamento básico e a adequada coleta de lixo são relevantes para o desenvolvimento de um território, influenciando a taxa da pobreza e a saúde dos moradores. A ausência de acesso a esses serviços perpetua o ciclo de pobreza e aumenta o risco de doenças às populações vulneráveis. Nas regiões onde o atendimento desse serviço é precário há maiores índices de vulnerabilidade, onde crianças e adolescentes passam por outras diversas privações, como o acesso à educação, a proteção contra trabalho infantil, etc. (UNICEF, 2018).

A seguir veremos os dados sobre o trabalho infantil no território, durante os anos do Plano DFSM. Após analisaremos esses dados e sua influência na educação nas três escolas que atendem a R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol.

6.2. Trabalho infantil

Conforme as Convenções da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº 138 e nº 182, ratificadas pelo Brasil (Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019), trabalho infantil é o realizado por crianças e adolescentes abaixo da idade mínima admitida pelo país, no caso do Brasil seria a partir de 14 anos na condição de aprendiz. Além disso, as convenções proíbem qualquer trabalho perigoso⁴⁵ realizado por menores de dezoito anos.

⁴⁴ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 01/04/2023.

⁴⁵ Para efeitos da presente Convenção, a expressão “as piores formas de trabalho infantil” abrange: a) todas as formas de escravidão ou práticas análogas à escravidão, tais como a venda e tráfico de crianças, a servidão por dívidas e a condição de servo, e o trabalho forçado ou obrigatório, inclusive o recrutamento forçado ou obrigatório de crianças para serem utilizadas em conflitos armados; b) a utilização, o recrutamento ou a oferta de crianças para a prostituição, a produção de pornografia ou atuações pornográficas; c) a utilização, recrutamento ou a oferta de crianças para a realização para a realização de atividades ilícitas, em particular a produção e o tráfico de entorpecentes, tais com definidos nos tratados internacionais pertinentes; e, d) o trabalho que, por sua natureza ou pelas condições em que é

O trabalho infantil está diretamente relacionado à pobreza, sendo uma maneira de auxiliar na sobrevivência da família (CODEPLAN, 2021), pois para algumas famílias é mais necessário, para a renda familiar, manter os crianças/adolescentes trabalhando do que na escola (Lima, 2020). Além disso, outras causas podem contribuir para o trabalho infantil, como a oferta de uma educação precária e questões culturais (Quintana; Silveira, 2021):

Em relação ao aspecto cultural, o Trabalho Infantil é um problema que faz parte de toda a história brasileira, e muitas vezes é visto pela sociedade como algo bom por tirar as crianças das ruas e evitar que as mesmas usem drogas, além do discurso de que “quanto mais cedo começar a trabalhar, mais experiência terá”, se sabe que o Trabalho Infantil mais prejudica do qualifica, entretanto tal fator cultural é uma mancha na história do Brasil muito difícil de ser superado (Silva, 2022, p. 34).

Dessa forma, políticas de transferência de renda e combate a pobreza são importantes para a diminuição desse tipo de trabalho (CODEPLAN, 2021), pois, uma das principais causas do trabalho infantil é a pobreza, sendo “um problema de causas sociais, culturais, econômicas e políticas” (Silva, 2022, p. 52).

Porém, essas políticas podem ter efeitos contraditórios, ao mesmo tempo em que protegem crianças e adolescentes, do outro lado, podem possibilitar a migração dessas atividades para setores onde há menos intervenção do poder público, tornando imperceptível e difícil de identificar (CODEPLAN, 2021).

O Distrito Federal criou estratégias para lidar com o trabalho infantil, principalmente no âmbito do SUAS, dentre essas, o Plano DF sem Miséria (CODEPLAN, 2013), que tinha dentre os objetivos a oferta de serviços públicos, superação da extrema pobreza e a geração de trabalho, emprego e renda (Distrito Federal, 2011).

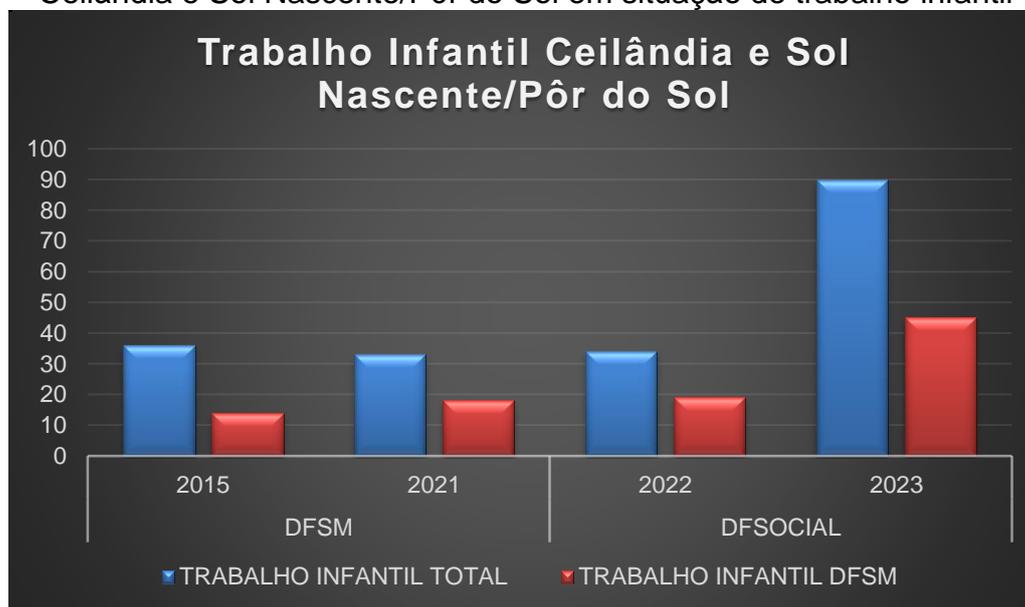
Ao solicitarmos os dados do trabalho infantil da R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, a SEDES⁴⁶ nos informou que ainda não há dados separados dessa R.A., pois os mesmos estão englobados nos dados

realizado, é suscetível de prejudicar a saúde, a segurança ou a moral das crianças (Brasil, 2019).

⁴⁶ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 25/04/2023.

referentes à R.A. Ceilândia. Além disso, a SEDES esclareceu possuir apenas dados referentes aos anos de 2015, 2021, 2022 e 2023.

Gráfico 3 - Quantitativo de beneficiários do DFMS e do DF Social nas R.As. Ceilândia e Sol Nascente/Pôr do Sol em situação de trabalho infantil



Fonte: SEDES, 2023

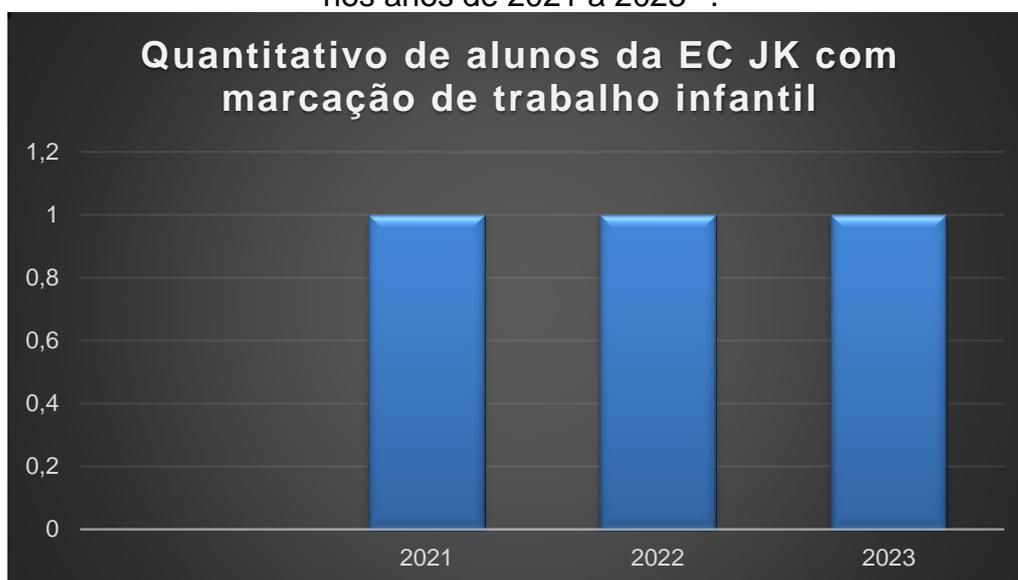
O Gráfico 03 apresenta o total de pessoas na Região Administrativa (R.A.) Ceilândia com marcação de trabalho infantil. Em 2015, havia um total de 36 crianças/adolescentes com a marcação, e dessas, 14 recebiam o benefício DFMS, equivalente a 38% do total de marcações. Em 2021, o número de marcações teve uma leve queda, porém mais da metade recebia o benefício DFMS (54%). Com o fim do Plano DF sem Miséria, em 2021, houve a criação do Plano DF Social, que consiste em um auxílio financeiro de R\$ 150,00 a famílias vulneráveis do DF (Distrito Federal, 2021). Mesmo o benefício sendo de um valor maior do que o DFMS, o quantitativo de marcação de trabalho infantil se manteve praticamente o mesmo, entre 2021 e 2022. Porém, entre 2022 e abril de 2023, a marcação de trabalho infantil quase triplicou, e desses, 50% recebem o benefício DF Social.

Esse aumento exponencial pode ter sido consequência da pandemia do COVID-19, por conta dos impactos econômicos e sociais na vida de famílias já vulneráveis, como o elevado número de desempregados e o aumento da pobreza e da fome (Quintana; Silveira, 2021).

Levando em conta que, nos últimos anos, o DF apresentou uma taxa de desemprego alta e crescente⁴⁷, e uma diminuição da renda dos empregos formais, desde 2018 (CODESE, 2022), vemos dificuldade na erradicação do trabalho infantil. Assim, no território estudado, desde 2011, apenas 14 crianças/adolescentes deixaram de realizar trabalho infantil, após o recebimento do benefício DFMS, e apenas 3 crianças/adolescentes deixaram de realizar, após o recebimento do DF Social, conforme dados informados pela SEDES⁴⁸. Porém, mesmo após o fim do Plano DFMS, nenhum dos 14 beneficiários voltou a realizar trabalho infantil⁴⁹, e não temos informação sobre as 3 crianças/adolescentes que recebem o DF Social.

Nesse contexto, e para uma análise específica dos dados referentes às instituições de ensino que atendem à população da R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, foi solicitado à SEDES⁵⁰ o quantitativo de alunos com marcação de trabalho infantil das escolas EC JK, EC 66 e CEF 32, conforme apresentado a seguir:

Gráfico 4 - Quantitativo de alunos da EC JK com marcação de trabalho infantil, nos anos de 2021 a 2023⁵¹.



Fonte: SEDES, 2023

⁴⁷ Em sete anos, o desemprego no DF aumentou 50,56% (CODESE, 2022).

⁴⁸ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 25/04/2023.

⁴⁹ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 25/04/2023.

⁵⁰ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 25/04/2023.

⁵¹ Lembramos que a Escola Classe JK foi inaugurada no ano de 2020.

A Escola Classe JK foi inaugurada em 2020, por isso não apresenta dados do ano de 2015. Pelo Gráfico 04, notamos que não houve alteração na marcação de trabalho infantil nessa escola, e por serem dados sensíveis⁵², não sabemos se é o mesmo estudante que continua em trabalho infantil ou se são estudantes diferentes a cada ano.

Gráfico 5 - Quantitativo de alunos da EC 66 com marcação de trabalho infantil, nos anos de 2015, 2021, 2022 e 2023.



Fonte: SEDES, 2023

Pelo Gráfico 05, em 2015, na Escola Classe 66 não havia marcação de trabalho infantil. Entre 2021 e 2022, houve 1 marcação, e em 2023, essa marcação quadruplicou. Por serem dados sensíveis⁵³, não sabemos se o mesmo estudante que continua em trabalho infantil ou se são estudantes diferentes a cada ano.

⁵² Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 25/04/2023.

⁵³ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 25/04/2023.

Gráfico 6 - Quantitativo de alunos do CEF 32 com marcação de trabalho infantil, nos anos de 2015, 2021, 2022 e 2023.



Fonte: SEDES, 2023

Pelo Gráfico 06, em 2015, 2021 e 2022 no Centro de Ensino Fundamental 32 não havia marcação de trabalho infantil. Em 2023, há 1 marcação.

Esse aumento da marcação de trabalho infantil nas escolas, entre 2022 e 2023 (Gráficos 05 e 06), conforme visto acima, pode ter sido influenciado pela pandemia. Pois com o isolamento social e fechamento de comércios, empresas e demais postos de trabalho, houve elevação do desemprego, aumentando a vulnerabilidade de famílias, e dessa forma, aumentando a probabilidade de trabalho infantil (Dornellas, 2023).

Os dados dos gráficos 04, 05 e 06 não informam se os alunos com marcações de trabalho infantil nas referidas escolas recebiam algum benefício social do governo⁵⁴. Entretanto, conforme estudo da CODEPLAN (2013), crianças/adolescentes de famílias com renda de até R\$ 140,00 são as que têm maior propensão a realizar o trabalho infantil⁵⁵. Nesse mesmo estudo, foi verificado que o recebimento de auxílio financeiro diminuía o risco do trabalho infantil, por conta da condicionalidade da educação, porém não significa que não havia crianças/adolescentes de famílias beneficiárias que estudavam e trabalhavam (CODEPLAN, 2013).

⁵⁴ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 25/04/2023.

⁵⁵ O DFMS complementava a renda das famílias até o valor de R\$ 140,00.

Silva (2022) nos lembra de que o trabalho infantil é uma forma de perpetuar o ciclo da pobreza na família e/ou território com grande ocorrência de marcações, além de comprometer o pleno desenvolvimento e o bem-estar físico e emocional das crianças/adolescentes. Em razão do trabalho, muitos evadem da escola, por não conseguirem conciliar as duas atividades, interrompendo seu o desenvolvimento social e intelectual (Silva, 2022). Entretanto, o que mais impacta na diminuição do trabalho infantil é a escolaridade do responsável pelo domicílio - quanto maior a escolaridade, menor a incidência de trabalho infantil -, por isso, a educação é o principal meio para lidar com o esse tipo de trabalho (CODEPLAN, 2013).

O trabalho infantil, muitas vezes, acaba sendo uma solução para sobrevivência da família, pela falta de acesso aos direitos e serviços básicos, porém, não é solução para a pobreza, privando crianças e adolescentes da educação e de melhores oportunidades no futuro (Silva, 2022).

Após a análise sobre os dados da marcação de trabalho infantil, entraremos nos dados sobre a defasagem escolar e demais dados de movimento e rendimento nas escolas pesquisadas. Fundamentalmente analisaremos durante os dez anos de vigência do DFSM.

6.3. Defasagem escolar

De acordo com o Conselho de Desenvolvimento Econômico, Sustentável e Estratégico do Distrito Federal, o DF estava, em 2019, entre os cinco primeiros estados do país nos indicadores de qualidade da educação do ensino fundamental e médio – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do DF (IDEB)⁵⁶ cresceu de 5,6 pontos para 6,5, entre 2009 e 2019. Entretanto, a população entre 4 a 24 anos que frequenta a escola diminuiu 0,2 pontos percentuais, entre os anos de 2016 e 2019 (CODESE, 2022).

Na R.A. Sol Nascente/Pôr do sol, 67% das pessoas em idade escolar frequentavam a escola e 10% da população, acima de 25 anos, tinham o ensino superior completo, em 2018 (CODESE, 2022).

⁵⁶ (...) indicador utilizado para medir a qualidade da educação, numa escala de 0 a 10, a partir de dois componentes: a taxa média de aprovação e o desempenho dos alunos nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (CODESE, 2022, p. 26).

Como já visto, a educação é um direito social, dever do Estado e da família, além de ser um “pré-requisito para o usufruto dos demais direitos civis, políticos e sociais, emergindo como componente básico dos direitos do homem” (CODEPLAN, 2012, p. 21). Porém, muitos alunos não conseguem ter um aproveitamento adequado durante o ensino fundamental, por conta de sua distorção idade-série – que pode ser uma causa do ingresso tardio na escola ou de reprovação (Lima, 2020).

A defasagem escolar é consequência de diversos fatores relacionados aos alunos, às famílias e à escola, de forma que “regularizar o tempo de permanência do aluno em sala pode não ser suficiente para aumentar o desempenho e pode tornar-se inútil face o baixo nível de aprendizagem que a repetência é incapaz de alterar” (Santos *et. al*, 2017, p. 2243).

A reprovação pode estar relacionada à falta de recursos pedagógicos e físicos das escolas, e tem como consequência a desmotivação do estudante, podendo, inclusive, levar ao abandono escolar (Naiff; Naiff, 2021). Real *et. al.* (2019) nos lembram de que a reprovação não contribui para a progressão nos estudos, sendo um fator que induz ao abandono.

Nesse sentido, buscamos analisar os dados referentes às escolas que atendem à população da R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, para entender a relação da distorção idade-série e de movimento e rendimento específicos das três escolas que atendem a população do território estudado.

Gráfico 7 - Porcentagem de distorção idade-série na EC JK, de 2020 a 2022⁵⁷.



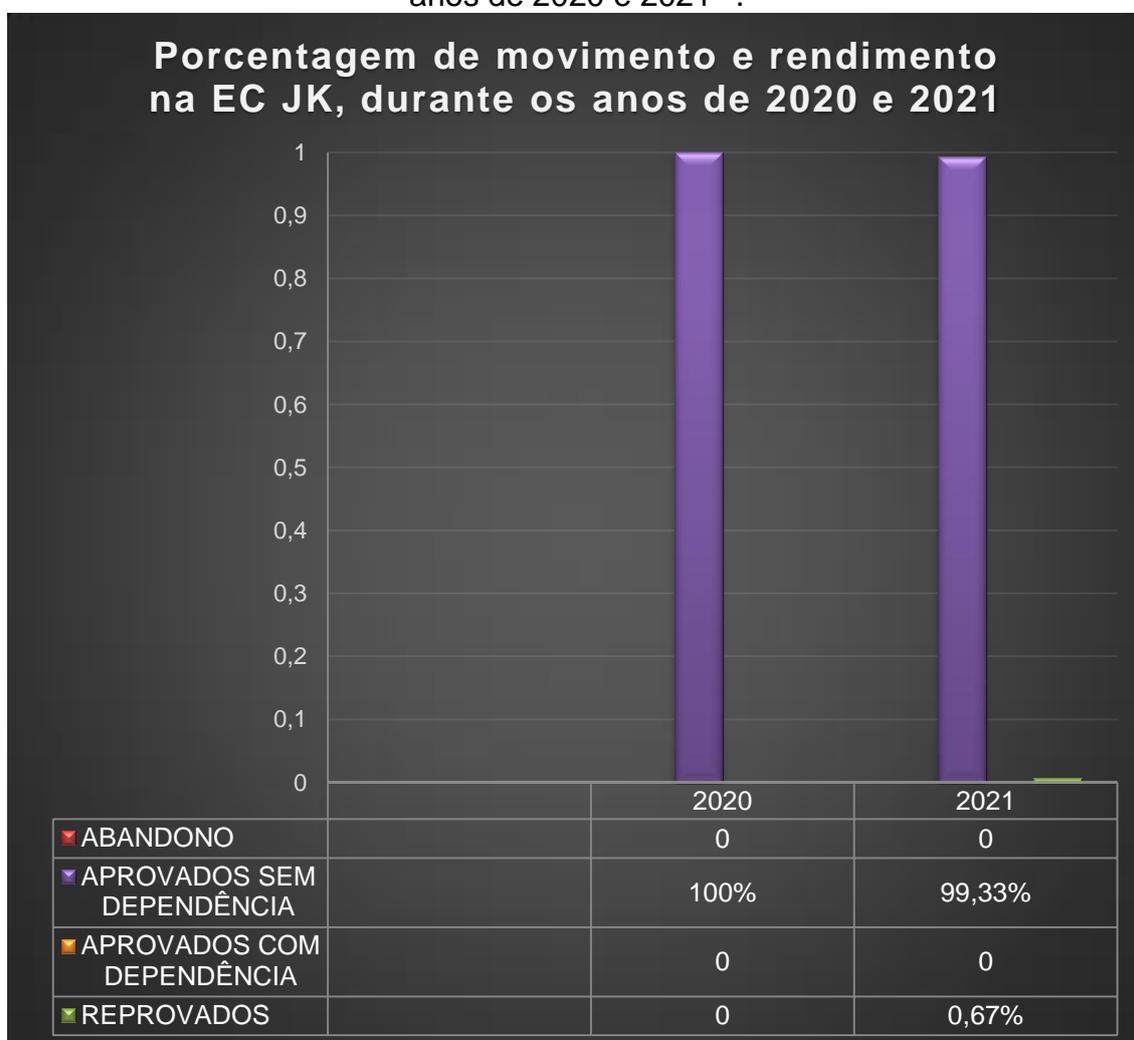
Fonte: SEE,2023

⁵⁷ Lembramos que a Escola Classe JK foi inaugurada no ano de 2020

Pelo gráfico 07, notamos que a distorção idade-série na EC JK diminuiu ao longo de seus três anos de funcionamento, estando com menos da metade de alunos nessa situação, de quando foi inaugurada. A escola implementou um projeto de ressignificação do ambiente escolar na trajetória de vida dos alunos em distorção idade-série, o que contribuiu nessa redução (PPP EC JK, 2022).

Além disso, pelo gráfico abaixo (gráfico 08), vemos em 2020 não houve nenhuma reprovação de aluno na escola, e, em 2021, a quantidade de reprovados, também, foi mínima, o que pode explicar a diminuição da distorção idade-série:

Gráfico 8 - Porcentagem de movimento e rendimento na EC JK, durante os anos de 2020 e 2021⁵⁸.



Fonte: SEE, 2023

⁵⁸ Lembramos que a Escola Classe JK foi inaugurada no ano de 2020.

Pela EC JK ter sido inaugurada em 2020, não há dados suficientes sobre os dez anos estudados do DFSM, porém, nesses dois anos de funcionamento da escola, já notamos que a defasagem escolar é significativa, ainda mas para o público que atende (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).

Já na Escola Classe 66, temos um período temporal de 10 anos do Plano DF sem Miséria, em vista de a escola ter sido fundada em 2009, conforme os gráficos abaixo:

Gráfico 9 - Porcentagem de distorção idade-série na EC 66, de 2011 a 2022.



Fonte: SEE,2023

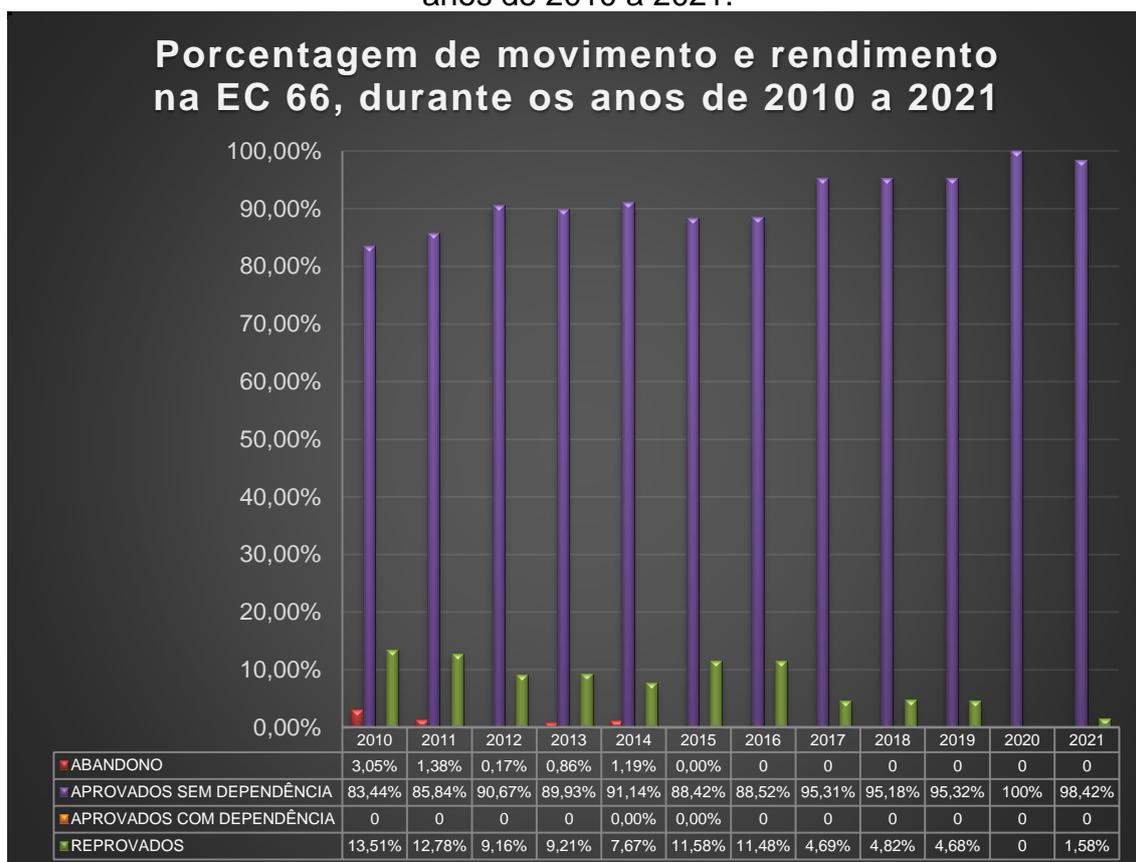
Pelo gráfico acima, notamos uma porcentagem relativamente alta de casos de distorção idade-série na escola EC 66, e que se manteve estável até 2017, em que de 2018 a 2021 foi apresentado uma queda considerável. Essa queda pode ser consequência da diminuição do número de alunos reprovados, a partir de 2018, em que a escola tinha uma porcentagem maior que 10% e após 2018, essa porcentagem começou a cair, chegando a 3,18% em 2020, conforme o gráfico 10 abaixo.

Em 2022 houve uma subida na porcentagem de alunos em distorção idade-série, conforme gráfico 09, porém ainda está menor que 10% dos alunos. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola (2016-2019), um dos objetivos principais era a diminuição da quantidade de alunos em distorção idade-série e para isso foi realizado um projeto interventivo com esses alunos,

através de um atendimento pedagógico em conjunto com instrumentos da educação física – danças, lutas, ginástica, etc. (PPP EC 66, 2019):

Há muito tempo já não existem mais dúvidas no ambiente acadêmico, no cotidiano escolar, ou mesmo no senso comum sobre a importância do brincar, do jogar, da ludicidade, enfim, da ampliação e diversificação da cultura corporal e suas linguagens com vivência indispensável para a formação integral e pleno desenvolvimento sócioafetivo, psicomotor e cognitivo da criança (PPP EC 66, 2016, p. 43).

Gráfico 10 - Porcentagem de movimento e rendimento na EC 66, durante os anos de 2010 a 2021.



Fonte: SEE, 2023

Em 2022, houve um aumento de alunos em distorção idade-série, além do aumento de reprovação, conforme os gráficos 09 e 10, em razão da pandemia, com a suspensão das aulas presenciais e início das aulas remotas (PPP EC 66, 2022).

A escola, em 2022, implementou dois projetos para auxiliar na diminuição dessas taxas: Plano para recomposição das aprendizagens; e

Plano de permanência e êxito escolar dos estudantes no ambiente educativo⁵⁹. O primeiro plano tem por finalidade auxiliar os alunos no desenvolvimento de aprendizagens que foram prejudicadas durante as aulas remotas. Já o Plano de permanência e êxito, trabalha, em conjunto com a comunidade, atividades que favorecem a aprendizagem e integração dos alunos.

Partimos, agora, para a análise dos dados do Centro de Ensino Fundamental 32:

Gráfico 11 - Porcentagem de distorção idade-série no CEF 32, de 2011 a 2022.

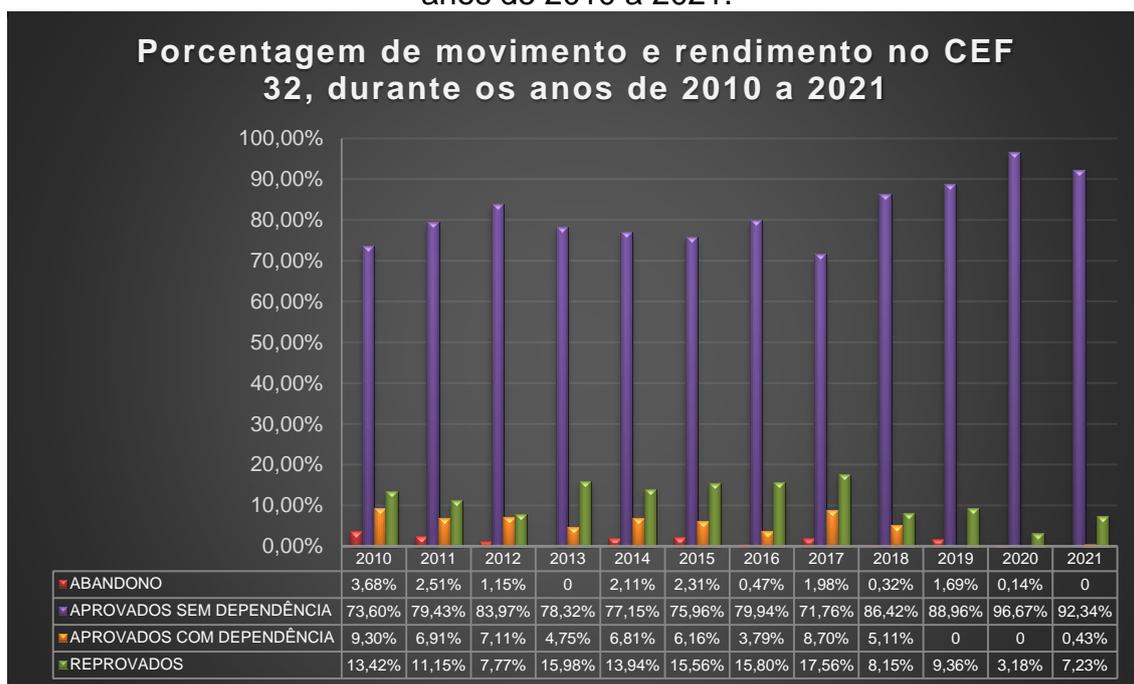


Fonte: SEE/2023

Pelo gráfico acima, notamos uma porcentagem relativamente alta de casos de distorção idade-série na escola CEF 32, e que se manteve estável durante os 10 anos apresentados, com exceção do ano de 2016, em que triplicou a quantidade de alunos em defasagem escolar. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, as famílias mudam com bastante frequência da localidade próxima a escola, o que dificulta e interrompe o segmento dos estudos (PPP CEF 32, 2022).

⁵⁹ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei nº. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 10/07/2023.

Gráfico 12 - Porcentagem de movimento e rendimento no CEF 32, durante os anos de 2010 a 2021.



Fonte: SEE, 2023

Vemos pelo gráfico 12, que entre 2016 e 2017, a quantidade de alunos que abandonaram a escola aumentou em 300%, passando de 0,47% para 1,98%, o que pode ser explicado pelo aumento da distorção idade-série em 2016. Pois, o abandono escolar mantém uma estreita correlação com a distorção idade-série, uma vez que os alunos que abandonam a escola podem retornar aos estudos posteriormente, aumentando a variável distorção idade-série (Lacruz; Américo; Carniel, 2019).

Ao longo desses anos, o CEF 32 realizou vários projetos para tentar diminuir as taxas de defasagem escolar: reforço escolar; diálogo com os responsáveis; envolvimento com a comunidade; etc⁶⁰.

Em 2015, no Sol Nascente/Pôr do Sol, o acesso à escola era praticamente universal, com 96% da população de 7 a 17 anos estudando (CODEPLAN, 2019), apesar da distorção idade-série vista nos gráficos acima. Em 2018, essa porcentagem de acesso à escola reduziu para 92,3%, o que pode ser resultado da crise econômica vivida no Brasil, durante esses anos (CODEPLAN, 2019).

⁶⁰ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei nº. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 10/07/2023.

Salata (2019) nos lembra de que o ambiente familiar e o território também exercem influência sobre o acesso à educação. Normalmente, a questão socioeconômica das famílias determina seu local de residência, o que pode representar diferentes níveis de acesso a serviços públicos e vagas nas escolas, além disso, a escolaridade dos responsáveis e as condições da moradia impactam no acesso, também (Salata, 2019).

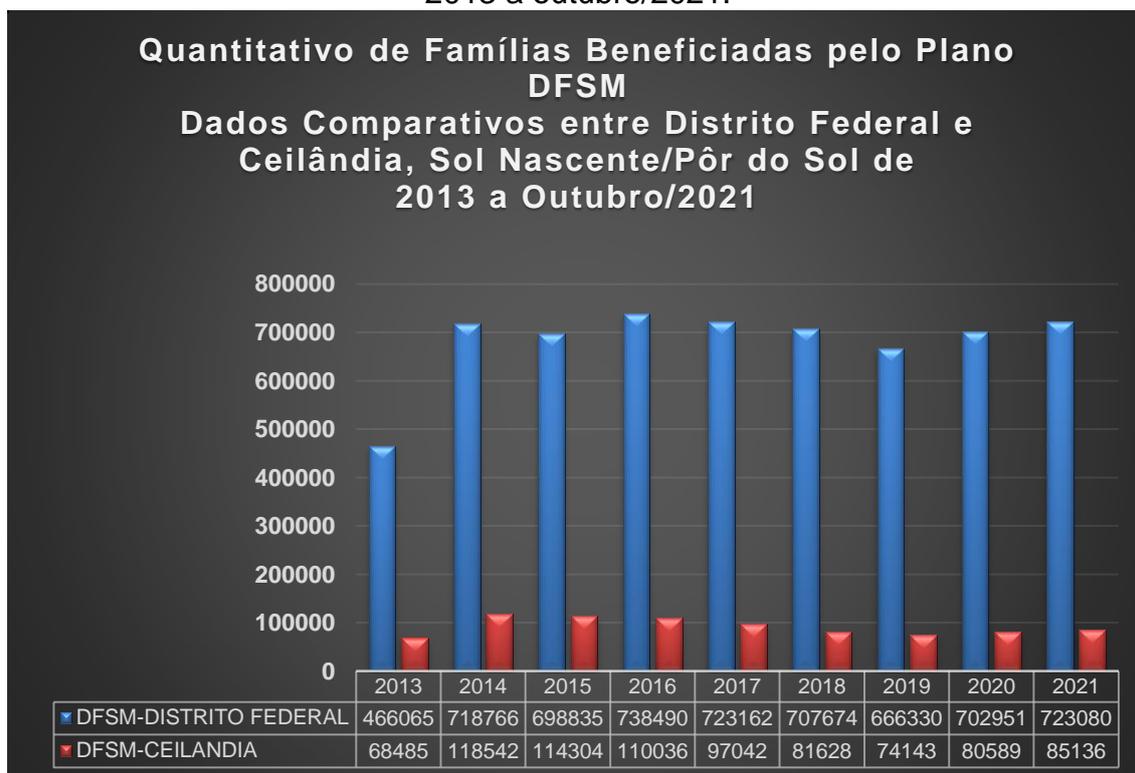
Assim, apontaremos, a seguir, os dados sobre o Plano DF sem Miséria na região estudada e nas três escolas de Sol Nascente/Pôr do Sol.

6.4. Plano DF sem Miséria

A Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (SEDES) informou que devido à resolução de endereços com atualização de XXXII R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol só ter ocorrido em 2022, até o final do Plano DFSM utilizava somente a definição de IX R.A. Ceilândia. Além disso, a SEDES informou que possui os dados a partir do ano de 2013⁶¹.

⁶¹ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 27/09/2022.

Gráfico 13 - Quantitativo de famílias beneficiárias do Plano DFSM – dados comparativos entre o DF e as R.As. Ceilândia e Sol Nascente/Pôr do Sol, de 2013 a outubro/2021.



Fonte: SEDES, 2023

Notamos no gráfico acima, que entre 2013 e 2014 houve um aumento de quase o dobro de famílias beneficiárias do DFSM. Isso se deve, segundo Torres (2019), pelo fato de que até 2014, o Brasil estava em um período de aumento de renda e crédito e que os índices de pobreza estavam decaindo a cada ano, e após, teve início um período de recessão, sentido até os dias atuais:

Além disso, em períodos de crise econômica, como o atual, a pobreza tende a aumentar em razão da diminuição da renda do trabalho – principal componente da renda das famílias -, resultado do aumento desemprego. Esse fato, combinado com a desaceleração ou represamento do gasto social, tendem a gerar um impacto ainda maior sobre os índices de pobreza e extrema pobreza (Torres, 2019, p. 16).

Entre 2015 a 2016, pelo Gráfico 13, vemos uma pequena queda no número de famílias beneficiárias, isso se deve a melhoria no rendimento dos salários dos trabalhadores, mesmo com a crise política e econômica que estava assolando o país (Lemos, 2021). Entretanto, a partir do governo Temer - com as reformas trabalhista e da previdência, que causou o fechamento de

postos de trabalho formais -, teve início um aumento expressivo da pobreza (Lemos, 2021).

Apesar de que a partir de 2016 até 2019, vemos, pelo Gráfico 13, uma queda no número de famílias beneficiárias do Plano DF sem Miséria (DFSM), não é possível inferir que tenha havido uma diminuição da pobreza. Já que no final de 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional do Teto de Gastos (EC 95/2016), que previu o congelamento por vinte anos dos investimentos nas áreas sociais, o SUAS e seus programas teve um corte orçamentário de 97% (Aranha, 2019). Esse corte atrasou os repasses federais aos estados e municípios, o que prejudicou o atendimento das famílias nos CRAS (Aranha, 2019).

Assim, a partir de 2019, conforme Giovanella *et. al.* (2020) e Lemos (2021), iniciou um aumento na desigualdade social do país, onde os 50% mais pobres tiveram uma queda de quase 40% de sua renda. Pelo Gráfico 13, vemos essa tendência no aumento de famílias beneficiárias, chegando ao final do Plano DFSM com mais de 85 mil famílias em Ceilândia e Sol Nascente/Pôr do Sol.

O quantitativo de indivíduos vivendo na pobreza em 2021 foi o maior desde o ano de 2012 (Neri, 2022), por conta da incerteza econômica que a pandemia provocou, com diminuição de crédito, da jornada de trabalho e da produção, causando demissões e aumentando o risco de investimentos (Silva; Silva, 2020).

Considerando esse contexto, e para entender o reflexo das medidas de congelamento de gastos e o efeito do Plano DFSM no território estudado, solicitamos a SEDES⁶² o quantitativo de beneficiários nas escolas EC JK, EC 66 e CEF 32.

A EC JK foi inaugurada em 2020, e com isso, as aulas presenciais foram logo suspensas por conta da Pandemia COVID-19. Dessa forma, após um ano da inauguração da escola, houve um aumento significativo no número de famílias beneficiárias que possuíam filhos estudando na escola, conforme o gráfico 14 abaixo. O que pode ter sido ocasionado pelo aumento da pobreza, em 2021 (Neri, 2022).

⁶² Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 12/06/2023.

Gráfico 14 - Percentual de alunos da EC JK beneficiários do Plano DFSM, nos anos de 2020 e 2021⁶³.

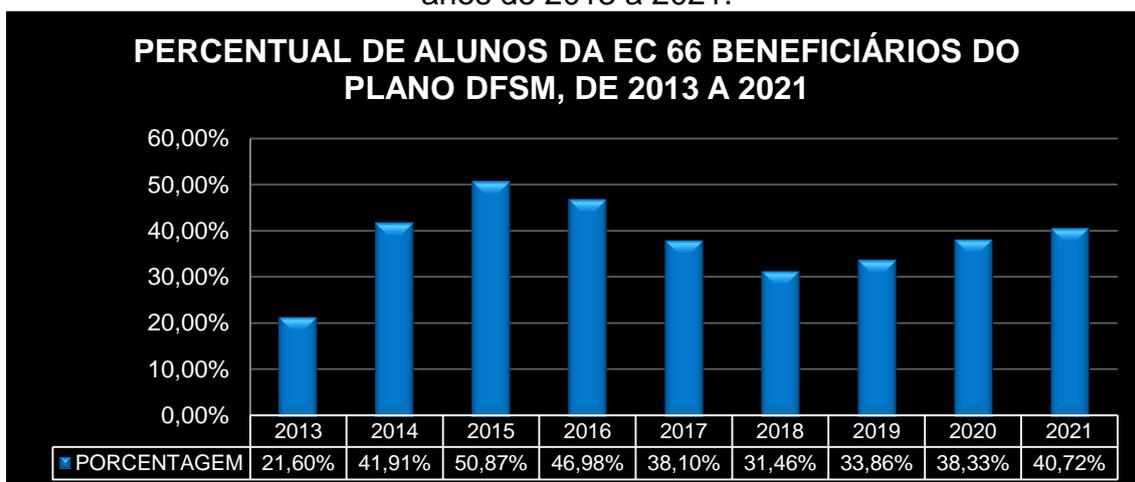


Fonte: SEDES, 2023

Quanto aos beneficiários da EC 66, houve aumento nos anos de 2014 e 2015, atingindo mais da metade dos alunos como beneficiários, conforme o gráfico 15 abaixo. Após 2016, houve uma queda e em 2020 iniciou novamente um aumento, atingindo mais de 40% ao final do Plano. Conforme Lemos (2021) nos esclarece, em 2016 houve um aumento do rendimento dos trabalhadores, o que pôde ocasionar a queda do número de beneficiários, porém, Aranha (2019) lembra que com a EC 95/2016, o número de famílias atendidas nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) diminuiu pela precarização do serviço público. Com a pandemia e a crise econômica advinda, nos anos de 2020 e 2021 houve um aumento da procura por benefícios sociais (Neri, 2022).

⁶³ Lembramos que a Escola Classe JK foi inaugurada no ano de 2020.

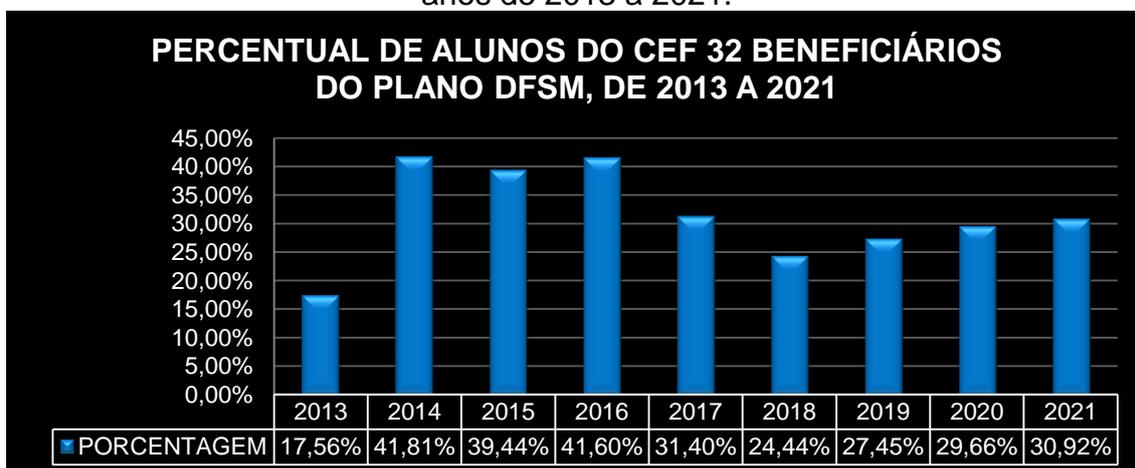
Gráfico 15 - Percentual de alunos da EC 66 beneficiários do Plano DFSM, nos anos de 2013 a 2021.



Fonte: SEDES, 2023

Quanto aos dados referentes ao CEF 32, notamos, conforme gráfico 16 abaixo, que entre 2013 e 2014, houve um aumento significativo na quantidade de alunos beneficiários, podendo ter sido causado pela crise econômica e política que o país atravessava (Neri, 2022). Em 2017, iniciou uma queda e se manteve até o final do Plano. Mesmo com a pandemia COVID-19, o número de beneficiários não apresentou uma alteração significativa.

Gráfico 16 - Percentual de alunos do CEF 32 beneficiários do Plano DFSM, nos anos de 2013 a 2021.



Fonte: SEDES, 2023.

De acordo com a SEDES⁶⁴, na R.A. Ceilândia, que inclui a R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, 2.737 (dois mil, setecentos e trinta e sete) famílias

⁶⁴ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 18/05/2023.

beneficiárias do Plano DFMS conseguiram superar a extrema pobreza, até o ano de 2021.

Avançaremos, agora, para os dados sobre a cobertura vacinal no território estudado, que corresponde à condicionalidade referente à saúde do DFMS.

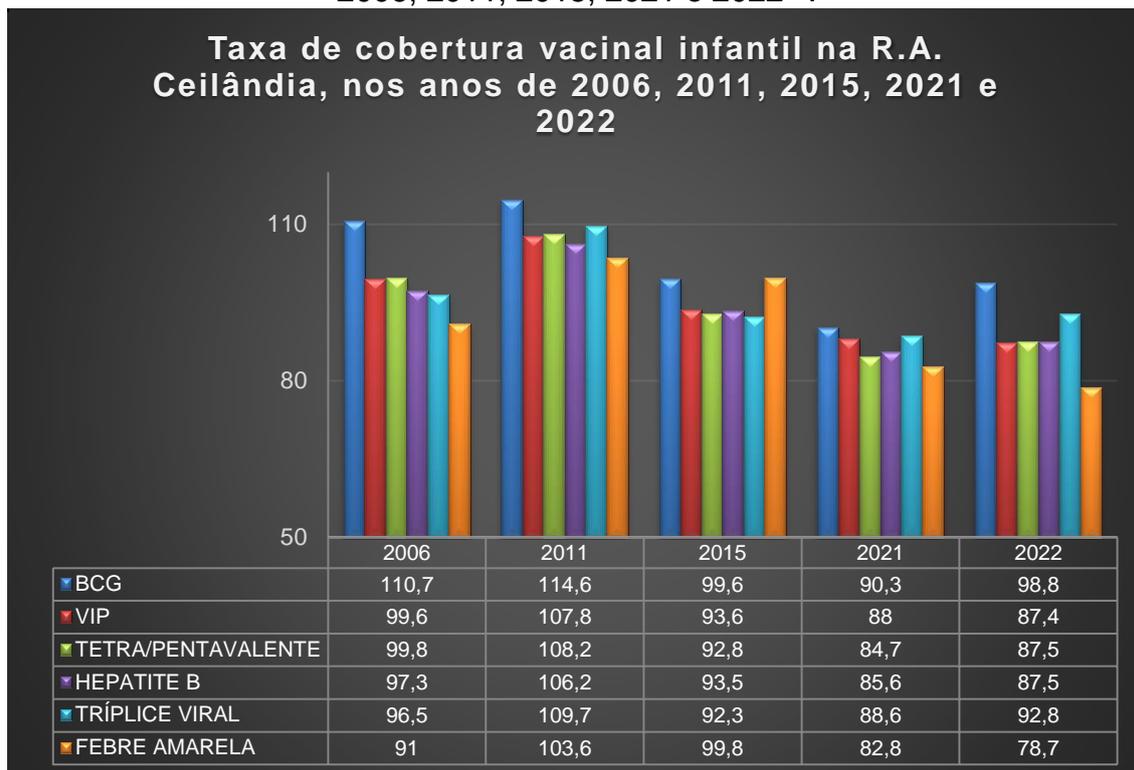
6.5. Cobertura vacinal

Uma das condicionalidades para o recebimento do benefício DFMS é o calendário de vacinação atualizado de todas as crianças da família (Lima, 2020).

Pela nossa pesquisa ser realizada em três escolas que atendem da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental, solicitamos apenas os dados da cobertura vacinal das principais vacinas infantis do calendário do Sistema Único de Saúde (SUS). A Secretaria de Saúde⁶⁵ informou que os dados da R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol estão incluídos nos dados da R.A. Ceilândia. A seguir, apresentamos os dados informados nos anos de 2006 (cinco anos antes da criação do DFMS), 2011 (ano da implementação do DFMS), 2015 (durante a vigência do Plano), 2021 (último ano de vigência do DFMS) e 2022 (um ano após a revogação do Plano):

⁶⁵ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 12/05/2023.

Gráfico 17 - Taxa de cobertura vacinal infantil na R.A. Ceilândia, nos anos de 2006, 2011, 2015, 2021 e 2022⁶⁶.



Fonte: SES, 2023

Notamos no gráfico acima que entre 2006 e 2011, início do Plano DFMS, houve um aumento do número de vacinas infantis aplicadas, lembramos que, conforme o Decreto nº 33.329/2011, o Plano DFMS tinha por objetivo ampliar e fortalecer os serviços na atenção primária (inclusive a vacinação) para a população mais vulnerável. Notamos, também, no gráfico, que entre 2021 e 2022, mesmo com o fim do Plano DF sem Miséria (DFMS), apenas na taxa de vacinação da febre amarela houve uma queda, o restante apresentou um aumento ou se manteve.

Entretanto, a partir de 2015, vemos um decréscimo do número de vacinados, isso pode ter sido gerado pelas restrições orçamentárias aplicadas desde este ano (Torres, 2019). Côrrea *et.al.* (2021) relacionam a queda da

⁶⁶ É importante elucidar as causas para que algumas regiões exprimissem coberturas acima de 100%, podendo estar relacionado com recém-nascidos registrados em localidades distintas daquelas de residência da mãe, principalmente em municípios de pequeno porte e sem maternidades, alterando o denominador de nascidos vivos no cálculo de cobertura. Somado a isso, a maior facilidade de acesso às salas de vacinação por alguns usuários em municípios vizinhos, elevando o número de vacinados além da população-alvo do respectivo município, resultando igualmente em coberturas acima de 100% (Arroyo *et. al.*, 2020, p. 11-12). – Como o DF não é dividido em municípios, a cobertura vacinal acima de 100% são crianças nascidas em R.As. diferentes.

vacinação também aos aspectos culturais, sociais e o crescimento dos movimentos antivacinas no Brasil, inclusive com o retorno da transmissão do sarampo, prevenido pela vacina tríplice viral.

Porém, a queda da vacinação é um problema mais amplo no país, com várias causas possíveis, além das citadas acima, como, por exemplo: falta de estrutura em algumas cidades para o gerenciamento do sistema de imunização; ausência de vínculo entre a família e os profissionais das UBS; horário de funcionamento das UBS, que dificulta aos pais levarem seus filhos para vacinarem; possíveis efeitos adversos das vacinas; profissionais de saúde que contraindicam a vacinação; ausência das campanhas de vacinação, dentre outros (Côrrea *et. al.*, 2021).

Além dessas causas, a pandemia da Covid-19 também intensificou a queda na cobertura vacinal, pois, por conta do isolamento social muitas pessoas adiaram consultas médicas e vacinas de rotina. (Bonfim *et. al.*, 2023).

Conforme o gráfico 17, os anos de 2021 e 2022 são os com menores taxas de vacinação na R.A. Ceilândia - inclusa a R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol -, porém apenas a vacina de febre amarela apresentou cobertura menor de 80%, em 2022. Franco *et. al.* (2020) nos apontam que territórios com menores índices de desenvolvimento em educação apresentam as maiores taxas de cobertura vacinal, pois “a cobertura vacinal também é influenciada pelo vínculo entre as famílias e os serviços de saúde, sendo maior nas unidades públicas, onde as crianças tem maior probabilidade de estar com o cartão vacinal atualizado” (Franco *et. al.*, 2020, p. 18484).

Com as fases anteriores cumpridas, podemos agora avançar para a discussão dos dados apresentados, apontando a relação entre eles e analisando pontos positivos e negativos nos dez anos de vigência do Plano DF sem Miséria.

6.6. Discussão

Após a análise dos dados apresentados, vemos que as políticas sociais de transferência de renda condicionada, apesar de aumentarem a matrícula e a frequência escolar, não são suficientes, isoladamente, para a

permanência e aproveitamento contínuo dos estudantes nas escolas (Naiff; Naiff, 2021).

Ao analisarmos os dados fornecidos pelas Secretarias de Estado de Educação e de Desenvolvimento Social do DF, realizamos análise da relação entre os beneficiários do Plano DFSM com as informações sobre abandono escolar, reprovação e distorção idade-série, para cada uma das três escolas que atendem à população da Região Administrativa (R.A.) Sol Nascente/Pôr do Sol.

Iniciamos a discussão pela Escola Classe JK, fundada em 2020, porém com aulas presenciais apenas em 2021, conforme Portaria conjunta nº 12, de 28 de outubro de 2021:

Gráfico 18 - Relação abandono escolar e beneficiários do Plano DFSM na EC JK, nos anos de 2020 e 2021⁶⁷.



Fonte: SEE, SEDES, 2023.

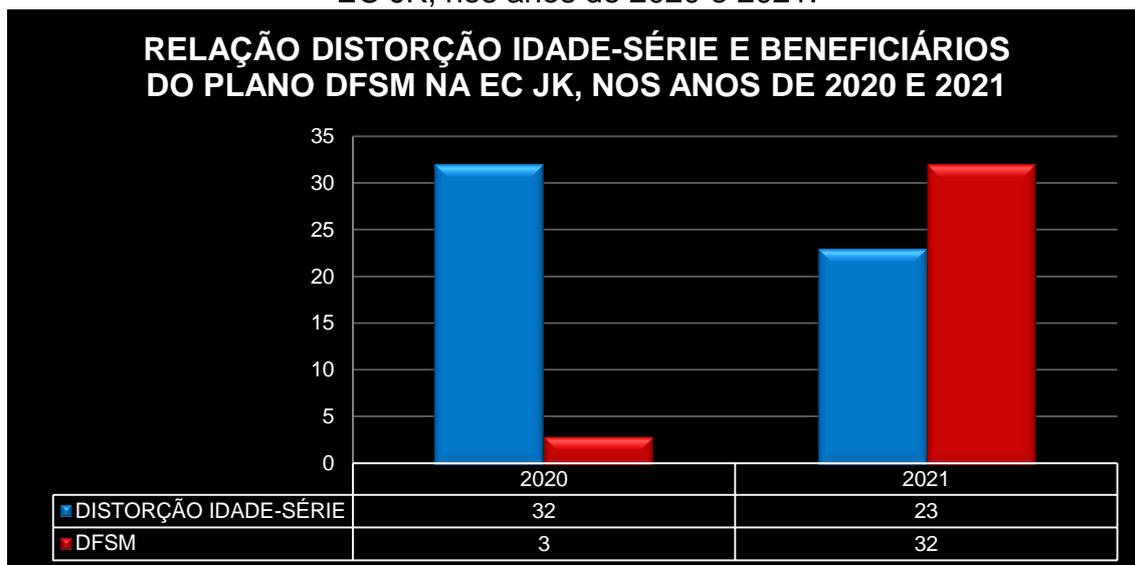
⁶⁷ Lembramos que a Escola Classe JK foi inaugurada no ano de 2020.

Gráfico 19 - Relação reprovação e beneficiários do Plano DFSM na EC JK, nos anos de 2020 e 2021⁶⁸.



Fonte: SEE, SEDES, 2023.

Gráfico 20 - Relação distorção idade-série e beneficiários do Plano DFSM na EC JK, nos anos de 2020 e 2021.



Fonte: SEE, SEDES, 2023

Na EC JK, até o ano de 2021, não houve abandono escolar, porém a reprovação aumentou quatorze vezes, o que pode ter sido ocasionado pelo ensino remoto durante a pandemia COVID-19 (Miranda; Alencar, 2022). Já a distorção idade-série, gráfico 20, reduziu em 28%, em um ano, ao mesmo tempo em que a quantidade de alunos beneficiários do DFSM aumentou em mais de 900%.

⁶⁸ Lembramos que a Escola Classe JK foi inaugurada no ano de 2020.

Entretanto, por ser um dado sensível⁶⁹ não podemos afirmar que os alunos que foram reprovados ou que se encontram em distorção idade-série recebiam ou não o DFSM.

A seguir, apresentaremos os dados da Escola Classe 66:

Gráfico 21 - Relação abandono escolar e beneficiários do Plano DFSM na EC 66, nos anos de 2013 a 2021.



Fonte: SEE, SEDES, 2023

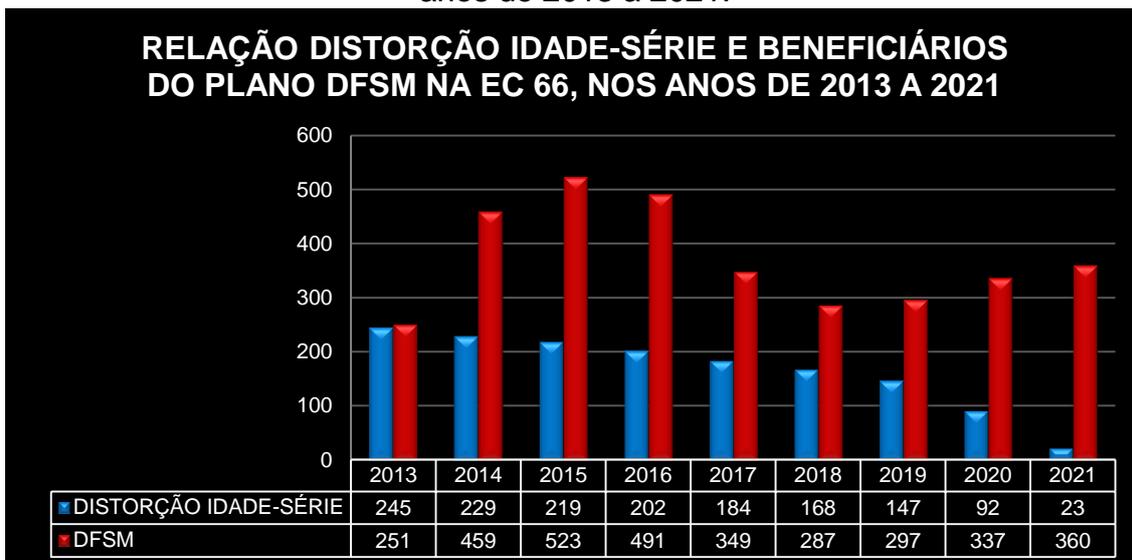
Gráfico 22 - Relação reprovação e beneficiários do Plano DFSM na EC 66, nos anos de 2013 a 2021.



Fonte: SEE, SEDES, 2023.

⁶⁹ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 12/06/2023.

Gráfico 23 - Relação reprovação e beneficiários do Plano DFSM na EC 66, nos anos de 2013 a 2021.



Fonte: SEE, SEDES, 2023.

No gráfico 21, percebemos que com o aumento dos beneficiários do Plano DFSM, não houve mais registro de abandono escolar na Escola Classe 66 de Ceilândia (EC 66). O que pode ter sido ocasionado pela condicionalidade de 85% (oitenta e cinco por cento) de frequência escolar (Brasil, 2004). Mesmo após a queda da quantidade de beneficiários, entre os anos de 2017 a 2019, ainda não houve abandono por parte dos alunos.

O mesmo acontece em relação à reprovação e a distorção idade-série, conforme gráficos 22 e 23. Ambos foram caindo a cada ano, mesmo nos anos em que houve diminuição da quantidade de beneficiários do DFSM.

No PPP da EC 66, há informações sobre as estratégias utilizadas para evitar o abandono e a reprovação, como por exemplo, “vídeo conferências, elaboração de materiais informativos e motivacionais não apenas aos alunos, mas aos pais/responsáveis” (PPP EC 66, 2020, p. 26). Já em relação à distorção idade-série, a escola participa do projeto Educação com Movimento, o qual auxilia na “formação integral do estudante ampliando o repertório de experiências corporais mediante a intervenção pedagógica de um professor especializado nesta área, o professor de educação física” (PPP EC 66, 2020, p. 59). O Plano DFSM pode ter contribuído para a permanência dos estudantes na escola, não tendo registrado nenhum caso de abandono em sete anos, bem como, os dois projetos da escola citados acima foram importantes na diminuição dos índices de reprovação e distorção idade-série.

Lembramos, contudo, que por ser um dado sensível⁷⁰ não podemos afirmar que os alunos que abandonaram a escola, reprovaram ou estão em distorção idade-série recebiam ou não o DFSM.

Por fim, apresentamos os dados informados sobre o Centro de Ensino Fundamental 32 de Ceilândia:

Gráfico 24 - Relação abandono escolar e beneficiários do Plano DFSM no CEF 32, nos anos de 2013 a 2021



Fonte: SEE, SEDES, 2023.

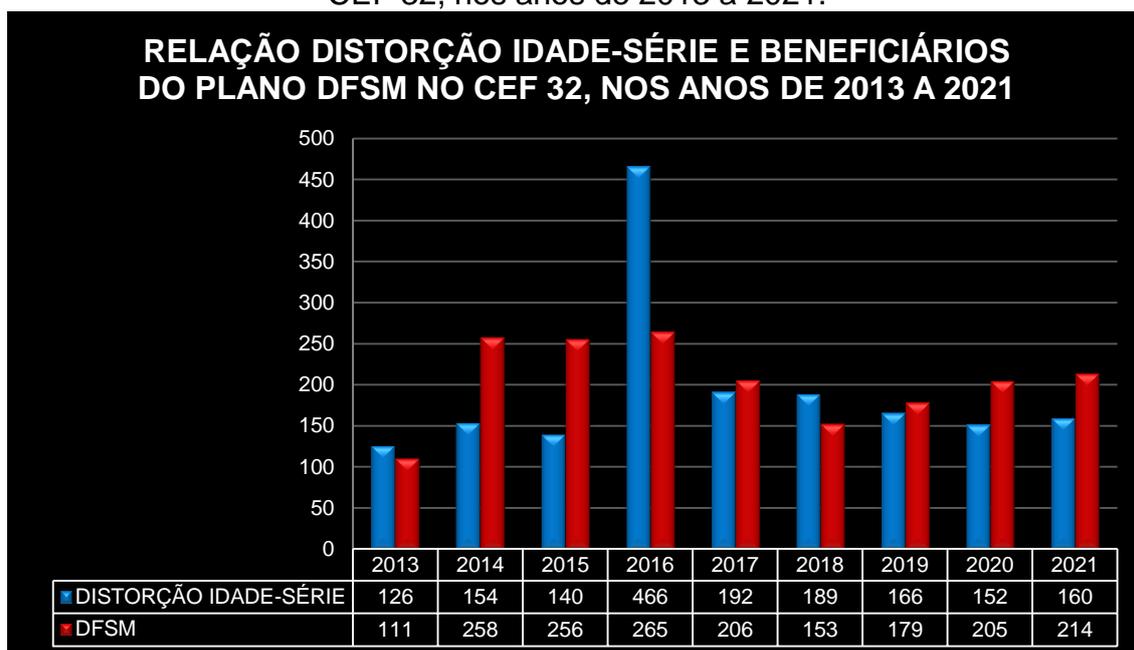
Gráfico 25 - Relação reprovação e beneficiários do Plano DFSM no CEF 32, nos anos de 2013 a 2021.



Fonte: SEE, SEDES, 2023.

⁷⁰ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 12/06/2023.

Gráfico 26 - Relação distorção idade-série e beneficiários do Plano DFSM no CEF 32, nos anos de 2013 a 2021.



Fonte: SEE, SEDES, 2023.

No gráfico 24, notamos que com o aumento dos beneficiários do DFSM houve uma diminuição na quantidade de alunos que abandonaram a escola CEF 32, até 2016. Entre 2017 e 2019, houve redução dos beneficiários do DFSM e com isso um aumento do abandono, porém no ano de 2018 apenas dois alunos abandonaram a escola. Nos anos do ensino remoto, 2020 e 2021, houve aumento dos beneficiários e diminuição do número de abandono, chegando à zero em 2021.

Já no gráfico 25, o número de reprovação foi praticamente o mesmo, entre 2013 e 2017, tendo pouca alteração para mais ou para menos, mesmo com o aumento de beneficiários. Em 2018, reduziu mais da metade o número de reprovação no CEF 32, mesmo com a redução de beneficiários. Entre 2017 e 2019, o Centro de Ensino realizou atividades de reforço e reunião com os responsáveis e alunos com dificuldade de aprendizagem para reduzir os índices de reprovação (PPP CEF 32, 2019). Em 2020, início do ensino remoto nas escolas, a reprovação reduziu mais de 60% e o número de beneficiários aumentou quase 15%. Já em 2021, o número de alunos reprovados aumentou mais do dobro do ano anterior e teve um aumento de quase 5% nos beneficiários do DFSM.

Lembramos, contudo, que por ser um dado sensível⁷¹ não podemos afirmar que os alunos que foram reprovados ou abandonaram a escola recebiam ou não o Plano DF sem Miséria (DFSM).

Notamos, pelos gráficos acima e demais dados apresentados nesse capítulo, que o abandono escolar não representa um quantitativo expressivo nas três escolas da R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, com anos em que não houve nenhum registro desse caso, o tempo de recebimento do benefício é importante para que o acesso à educação seja contínuo (Simões, 2012), pois sem o auxílio financeiro muitas famílias não conseguiriam manter os filhos estudando em razão dos custos escolares (transporte, material, uniforme) ou pela necessidade da complementação de renda que o trabalho do filho disponibilizaria (Salata, 2019). Devemos levar em conta, também, outros fatores que influenciam na permanência dos alunos, como por exemplo: recursos adequados e estrutura física da escola; projetos extracurriculares; comunidade em que a escola está e a que o aluno reside; ambiente familiar; acesso a serviços básicos, etc. (Salata, 2019). Porém, as escolas ainda enfrentam dificuldades para superar ou amenizar os índices de reprovação e distorção idade-série, o que pode contribuir em um aumento do abandono escolar novamente.

Apesar de percebermos uma correlação entre o Plano DFSM e o aumento da frequência escolar, vemos que apenas isso não é suficiente. Outros fatores sociais do território, escola e família têm relação no aproveitamento escolar dos estudantes, como infraestrutura das escolas, saúde da população, fragilidade dos serviços públicos oferecidos, pobreza, etc. (Naiff; Naiff, 2021).

Devemos considerar também, as marcações de trabalho infantil existentes nas escolas, em que a EC JK e a EC 66 apresentam essa marcação, até o último ano do Plano DFSM. Apesar do CEF 32 não apresentar marcação de trabalho infantil até 2021, em 2023 já há essa marcação, o que pode ter sido ocasionada pela crise econômica e o aumento do desemprego no DF (CODESE, 2022). É possível notar isso, também, ao considerarmos que mesmo com a instituição do Plano DF Social, ao final de 2021, e aumento do

⁷¹ Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei n. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 12/06/2023.

número de famílias beneficiárias em mais de 164%, entre 2022 e 2023, houve aumento da marcação do trabalho infantil total em Ceilândia e Sol Nascente/Pôr do Sol, em mais de 136% no mesmo período.

Naiff e Naiff (2021) esclarecem que o valor dos benefícios nem sempre atendem a todas as necessidades financeiras das famílias, e a educação pode representar um custo a mais (transporte, material escolar, uniforme, etc.). Durante essa pesquisa, vimos que o valor do benefício DFMS permaneceu o mesmo durante os 10 anos de existência, mesmo com o país vivenciando crises econômicas, políticas e aumento do desemprego. Com isso, o trabalho infantil, muitas vezes, acaba sendo uma das poucas alternativas para contribuição no orçamento familiar (Silva, 2022).

Conforme a SEDES⁷², 2.737 (duas mil, setecentos e trinta e sete) famílias beneficiárias do Plano DF sem Miséria, na R.A. Ceilândia e Sol Nascente/Pôr do Sol, conseguiram superar a extrema pobreza, até o final do ano de 2021. Porém, conforme a Lei nº 4.601/2011, que instituiu o DFMS, a família era caracterizada em situação de extrema pobreza quando a renda mensal *per capita* fosse de até R\$ 70,00 (setenta reais). Já com a Lei nº 7.008, de 17 de dezembro de 2021, esse valor da extrema pobreza foi alterado para até R\$ 100,00 (cem reais). O que significa que a superação da extrema pobreza não é certeza de alteração significativa na vida dessas famílias, pois não há garantia que com um aumento de renda acima do valor estabelecido na legislação, há a superação também da pobreza⁷³ e melhoria nas condições econômico-sociais da família.

Pelos dados apresentados, vemos que ainda é notória a exclusão do sistema escolar no território, pois essa exclusão também ocorre pela falta de acesso a escolas de qualidade, recursos limitados, discriminação, pobreza, etc., e não apenas pela frequência escolar (Real *et. al.*, 2019). Uma parcela significativa das crianças/adolescentes está em distorção idade-série e reprova anualmente, no ensino fundamental, o que pode levar ao abandono escolar no ensino médio (Naiff; Naiff, 2021). A reprovação não auxilia os alunos a

⁷² Dados obtidos através de solicitação à Lei de Acesso a Informação (Lei nº. 12.527, de 18 de novembro de 2011), na data de 18/05/2023.

⁷³ Lei nº 4.601, de 14 de julho de 2011: Para fins desta Lei, considera-se em situação de pobreza a família cuja renda familiar mensal *per capita* seja de até R\$140,00 (cento e quarenta reais); Lei nº 7.008, de 17 de dezembro de 2021: família em situação de pobreza: toda aquela cuja renda *per capita* mensal seja igual ou inferior a R\$ 200,00.

superarem suas dificuldades de aprendizagem, tendo que ser levado em conta suas condições sociais e o ambiente escolar, não culpabilizando individualmente o aluno (Real *et. al.* 2019).

Na PDAD 2021, Sol Nascente/Pôr do Sol apresenta 42,64% da população sem ensino médio completo e há apenas 10,67% com ensino superior (CODEPLAN, 2021), notamos que a exclusão do sistema escolar pode perdurar o ciclo de vulnerabilidade e limitar o desenvolvimento social no território (Real *et. al.*, 2019).

Inferimos que, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação tornando obrigatório a educação básica (Brasil, 1996) e a condicionalidade de frequência escolar pelo Plano DFSM, ainda não foi possível atenuar os índices de reprovação e distorção idade-série (Real *et. al.*, 2019). Lacruz, Américo e Carniel (2019) salientam que esses índices (reprovação e distorção idade-série) são danosos ao desempenho escolar afetando a progressão adequada dos alunos em sua vida escolar, além de simbolizar que há um problema no sistema escolar.

Isso não quer dizer que o Plano DFSM não foi significativo na vida das famílias beneficiárias, as condicionalidades (frequência escolar e calendário de vacinação) é um meio de promoção dos direitos sociais básicos de crianças/adolescentes, tanto pela família quanto pelo Estado, porém apenas políticas de transferência de renda condicionadas não são suficientes (Simões, 2018), ainda, mas, quando vemos que o trabalho infantil aumentou, significativamente, na região até o mês de abril de 2023:

Uma combinação de apoio social às famílias com programas de melhoria da qualidade da escola focados no grupo específico que se beneficia do PTCR⁷⁴ é provavelmente a política mais promissora para superar a desigualdade na educação (Simões, 2012, p. 8).

Santos *et. al.* (2017) já nos informavam que o Programa Bolsa Família foi positivo nos índices de aumento da frequência escolar e redução do abandono, o que vimos também nos dez anos do Plano DF sem Miséria. Porém, os autores (Santos *et. al.*, 2017) constataram que um dos principais motivos de abandono escolar era a necessidade de trabalhar para complementação da renda familiar, por isso é importante esse apoio social

⁷⁴ PTCR: programa de transferência condicionada de renda.

através da intersetorialidade das políticas públicas de assistência social, saúde, educação, etc.

Vemos pelos dados apresentados que a R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol ainda carece de melhorias nas políticas públicas ofertadas, tendo apenas três escolas públicas no território, sendo que nenhuma oferta o ensino médio e apenas uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e um Centro de Referência Especializado da Assistência Social, para uma população de, aproximadamente, 90 mil moradores (CODEPLAN, 2022). Além disso, a rede de infraestrutura urbana que atende à comunidade ainda encontra-se deficitária, em especial quanto aos serviços públicos de esgotamento sanitário e coleta de lixo, o que impacta na saúde da população, com o avanço de doenças zoonóticas; e na qualidade ambiental local, uma vez que se trata de uma região com fragilidade ambiental; submetendo à população a outros riscos naturais (Lima, 2018).

Nesse sentido, é importante destacar que Santos *et. al.* (2017) esclarecem que o desempenho escolar é favorecido também pela boa condição de saúde do aluno. Ou seja, o acesso aos serviços de saneamento básico pela comunidade também reflete as condições escolares dos alunos. Além disso, vemos uma queda da cobertura vacinal das principais vacinas infantis do calendário do Sistema Único de Saúde, o que pode ser causado pela dificuldade de acesso à única UBS da R.A. (Côrrea *et. al.*, 2021).

7. Considerações finais

Esta pesquisa teve como problema central: Quais os impactos do Plano DF sem Miséria no direito à educação e na superação da situação de pobreza no território do Sol Nascente/Pôr do Sol? O Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal – “DF sem Miséria”, como já dito antes, consistia em uma política sócio assistencial de complementação de renda as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, para a superação da extrema pobreza, que teve duração de dez anos, de 2011 a 2021. O DFSEM reprisava as mesmas condicionalidades do Programa Bolsa Família (PBF), sendo: exame pré-natal, acompanhamento nutricional, acompanhamento de saúde, frequência escolar de 85% (oitenta e cinco por cento) em estabelecimento de

ensino regular. A pesquisa teve como foco a condicionalidade da educação e a superação da pobreza no território referido.

O território de Sol Nascente/Pôr do Sol foi transformado em Região Administrativa em 2019, porém sua ocupação iniciou há 30 anos. Atualmente, a R.A. possui mais de 90 mil moradores, sendo considerada a maior favela no país, em que 12,7% da sua população se encontra em insegurança alimentar grave.

Diante do cenário apresentado no primeiro capítulo, pode-se observar que houve muitos entraves e desvalorização das políticas públicas, o que culminou na revogação do Bolsa Família e, por consequência, do Plano DFMS, em um período de crise sanitária, econômica e social no país.

A partir das contribuições expressas no segundo capítulo deste trabalho, que consistiu em trazer um panorama histórico normativo da implementação do DFMS e sua relação com a educação, pode-se concluir que diante de todas as medidas legais para a superação da situação de pobreza, este objetivo não foi atingido. A pobreza é um problema social grave que perdura por muitos anos no Brasil, como relatado no panorama histórico e nos demais capítulos dessa dissertação.

Desta forma, voltamos à pergunta elencada como problema da pesquisa: Quais os impactos do Plano DF sem Miséria no direito à educação e na superação da situação de pobreza no território do Sol Nascente/Pôr do Sol?

Esses elementos dependem de vários fatores externos para que sejam minorados.

O primeiro elemento da pergunta “impactos do Plano DF sem Miséria no direito à educação no território do Sol Nascente/Pôr do Sol”, vimos que o DFMS ajudou a diminuir o abandono escolar nas três escolas que atendem Sol Nascente/Pôr do Sol. Porém, apesar do acesso e permanência na escola ter sido positivo, as escolas ainda têm altas taxas de reprovação e distorção idade-série.

A reprovação é uma das causas da distorção idade-série, e esses dois fatores podem reduzir o interesse na educação de alguns alunos, resultando em uma piora no desempenho acadêmico, podendo ser reprovado novamente. Devemos lembrar, também, que esses casos podem levar a uma

baixa autoestima e constrangimento do aluno, impactando seu desenvolvimento pessoal e social.

Isso pode levar, também, a maiores chances de abandono escolar, no próprio ensino fundamental ou após sua conclusão, limitando suas oportunidades acadêmicas e de emprego. O que também perpetua um ciclo de baixa escolaridade no território.

O segundo elemento da pergunta “impactos do Plano DF sem Miséria na superação da situação de pobreza no território do Sol Nascente/Pôr do Sol”, vimos que durante os dez anos do Plano DF sem Miséria (DFSM), apenas 2.737 (duas mil, setecentos e trinta e sete) famílias conseguiram superar a extrema pobreza em Ceilândia e Sol Nascente/Pôr do Sol, uma região em que tinha uma média aproximada entre sete mil a nove mil famílias beneficiárias, anualmente. Levando em conta, que apesar da superação da extrema pobreza, tal fato não garante que essas famílias superaram a pobreza, até porque a linha entre as duas condições é bastante tênue.

Ao analisarmos os dados, vemos que Sol Nascente/Pôr do Sol ainda carece de infraestrutura e serviços básicos. O território foi considerado a maior favela do país no Censo 2022, apresentando moradias irregulares, ausência de infraestrutura básica e acesso precário aos serviços públicos, além de ser localizada em uma área de risco ambiental.

Portanto, apesar de nos dez anos de existência do DFSM, a R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol ter sido criada com autonomia administrativa, ter aumentado a rede de água e esgoto na região, ter ocorrido atendimento nos equipamentos do serviço social, abertura de um CRAS na R.A., abertura de uma nova escola (EC JK) e pagamento do benefício a diversas famílias, a superação da pobreza não foi alcançada.

Sabemos, também, que desde 2011, o país passou por crises econômico-sociais, políticas e, em 2020, pela crise sanitária causada pelo COVID-19. Vemos, conforme os dados apresentados no Capítulo 6 e nas leituras realizadas, o aumento da pobreza nos últimos anos, por conta do corte de verbas para áreas sociais e deterioramento dos serviços públicos. O que resultou em aumento do desemprego, trabalhos informais e pobreza.

Vimos que uma das consequências desse histórico foi o aumento da marcação de trabalho infantil na região e nas três escolas estudadas, mesmo

com o aumento do número de famílias beneficiárias no programa social. O trabalho infantil interfere negativamente no desempenho escolar de crianças e adolescentes, por não ter tempo para se dedicar aos estudos e ao lazer necessário nessa idade. Esse fato faz perpetuar o ciclo da pobreza, pois por muitas vezes, o trabalho infantil induz ao abandono escolar, o que reduz as oportunidades dessas crianças e adolescentes, além de comprometer seu desenvolvimento cognitivo, social e habilidades.

Além disso, durante a pesquisa, constatamos a falta de dados públicos exclusivos sobre a R.A. Sol Nascente/Pôr do Sol, sendo os dados compatibilizados com a R.A. Ceilândia, mesmo após o desmembramento das duas regiões, em 2019. Há ainda, o fato do Plano DF sem Miséria ter sido implementado em 2011, porém, a SEDES só iniciou a coleta de dados dois anos após, em 2013, e os dados sobre trabalho infantil serem bastante espaçados, coletados inicialmente em 2015 e depois só em 2021, seis anos após.

Dessa forma, notamos como a falta de dados pode afetar o planejamento das políticas públicas e a resolução de problemas em um território. Sem os dados específicos de uma região, não é possível saber qual política pública e/ou equipamento é necessário para a melhoria de vida da população.

Essa pesquisa de educação comparada na dimensão temporária nos auxiliou a compreender as dinâmicas e transformações sociais no território estudado ao longo do tempo. Ao comparar diferentes períodos, nos auxiliou a identificar tendências e algumas mudanças na educação e na comunidade.

Ao examinar o Plano DF sem Miséria e seus impactos na educação e no território durante uma década, pudemos identificar resultados positivos e melhorias que precisam ser implementadas nas políticas de transferência de renda condicionadas, em conjunto, com a política educacional.

Outrossim, os estudos comparados em educação na sua dimensão temporária nos fornece uma evolução dos acontecimentos ao longo do tempo, onde podemos observar melhor o presente e a tendência de futuro na educação. Lembramos que os períodos comparados dispõem de variados registros e dados, além de diferenças econômico-sociais ocorridas no país e no

Distrito Federal, o que faz com que não possamos generalizar os resultados encontrados.

Após esse estudo, vemos que apesar de a frequência escolar ser considerada uma solução para a superação da pobreza, não podemos considerá-la como o único meio para isso. Diferentes políticas públicas devem trabalhar em conjunto e com o mesmo objetivo para atingir tal fim. A pobreza é um fator social que subsiste no país durante sua história, e apenas a permanência na escola não a resolveria.

Dessa forma, partindo do entendimento que o acesso à educação é mais do que a frequência escolar, propõe-se a integração entre as políticas públicas, para uma melhor formulação de metas e objetivos, bem como de uma avaliação sobre seus resultados, tendo como essencial essa construção baseada no território de atendimento, tendo dados específicos para cada território individualmente. Tanto a pobreza, quanto a educação, são áreas que necessitam de diversos setores para terem uma melhor abordagem com resultados mais efetivos.

Salienta-se que não se pretende findar a discussão acerca dos impactos do Plano DF sem Miséria no acesso à educação e na superação da pobreza, mas, sim, fornecer o resultado de dez anos da interligação dessas duas áreas, bem como levantar questionamentos quanto revisão e/ou melhoria nos próximos programas de transferência de renda condicionada e sua correlação com a educação.

Referências Bibliográficas

ACCORSSI, Aline; SCARPARO, Helena; GUARESCHI, Pedrinho. A naturalização da pobreza: reflexões sobre a formação do pensamento social. **Psicologia & Sociedade**, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 536-546, 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-71822012000300007>.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020. 206 p.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 352 p.

ALPINO, Tais de Moura Ariza et al. COVID-19 e (in)segurança alimentar e nutricional: ações do governo federal brasileiro na pandemia frente aos desmontes orçamentários e institucionais. **Cadernos de Saúde Pública**, [S.L.], v. 36, n. 8, p. 1-17, 07 jul. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-311x00161320>.

AMARAL, Ernesto Friedrich de Lima; MONTEIRO, Vinícius do Prado. Avaliação de Impacto das condicionalidades de educação do Programa Bolsa Família (2005 e 2009). **Dados**, [S.L.], v. 56, n. 3, p. 531-570, set. 2013. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0011-52582013000300003>.

ANJOS, João Guilherme Sampaio dos. **A efetividade dos direitos sociais e a assistência social na Constituição de 1988**. 2015. 61 f. Monografia (Especialização) - Curso de Direito Constitucional, Instituto Brasiliense de Direito Público, Brasília, 2015.

ARANHA, Adriana Veiga. **Estado em ação: ideias, atores e instituições no enfrentamento da fome e da extrema pobreza no Brasil**. 2019. 178 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração Pública e Governo, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019.

ARAUJO, Cristiane Ferreira; SOUZA, Helson Gomes de. A POBREZA NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS SEUS DETERMINANTES ENTRE 1992 E 2014. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, v. 1, n. 42, p. 9-32, abr. 2019.

ASSIS, Dércio Nonato Chaves; MEDEIROS, Cleyber Nascimento de; NOGUEIRA, Cláudio André Gondim. Extrema pobreza infantil, crescimento e

distribuição de renda. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 48, p. 175-206, jun. 2017.

AZEVEDO, Livia Silva Nunes de. **A cidadania em questão: O que é ser Agente da Cidadania no programa governamental do Distrito Federal?** 2015. 57 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** 2013. 350 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BIJOS, Leila; SILVA-SANTOS, Geronilson da. História e cidadania nas regiões administrativas de Brasília. **Fórum. Revista Departamento de Ciência Política**, [S.L.], n. 19, p. 189-210, 29 jan. 2021. Universidad Nacional de Colombia. <http://dx.doi.org/10.15446/frdcp.n19.82162>

BONFIM, Laiane Nunes et al. Impactos causados pela pandemia da COVID-19 na cobertura vacinal. **Recisatec - Revista Científica Saúde e Tecnologia** - Issn 2763-8405, [S.L.], v. 3, n. 5, p. 1-10, 19 maio 2023. Revista Científica Saude e Tecnologia. <http://dx.doi.org/10.53612/recisatec.v3i5.280>.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **O Brasil em construção: 30 anos da Constituição Cidadã**. 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/visiteacamara/cultura-na-camara/atividades-anteriores/exposicoes-2018/o-brasil-em-construcao-30-anos-da-constituicao-cidada>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004**. Aprova a Política Nacional de Assistência Social PNAS/2004, Norma Operacional Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de outubro de 2004. Disponível em: <https://bityli.com/EVhsU>. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/tyJPW>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.088, de 5 de novembro de 2019**. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho - OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://encurtador.com.br/biF35>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.852, de 8 de novembro de 2021.** Regulamenta o Programa Auxílio Brasil, instituído pela Lei nº 14.284, de 29 de dezembro de 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10852.htm . Acesso em: 22 dez. 2022

BRASIL. **Decreto nº 7.492, de 2 de junho de 2011.** Institui o Plano Brasil Sem Miséria. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm. Acesso em: 22 abr. 2020

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Disponível em: <https://encurtador.com.br/aIMRT>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Governo do Brasil. PIB cresce 4,6% em 2021 e supera perda provocada em 2020 pelos efeitos da Covid-19. 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/hituR>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004.** Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: <https://encurtador.com.br/anqNR>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bnxFO>. Acesso em: 25 jan. 2023

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8742compilado.htm. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Guia para acompanhamento das condicionalidades do Programa Bolsa Família.** 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Painel Coronavírus**. 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Orientações Técnicas - Centro de Referência de Assistência Social - CRAS. 2009. Disponível em: <https://bityli.com/PWeBFx>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRITO, Jusselma Duarte. **De Plano Piloto a metrópole: a mancha urbana de Brasília**. 2009, 245 p. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, 2009.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Políticas públicas e direito administrativo. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 34, n. 133, p. 134-144, mar. 1997.

CAMPELLO, Tereza; NERI, Marcelo Côrtes (org.). **Programa Bolsa família: uma Década de Inclusão**. Brasília: Ipea, 2013. 494 p.

CASTEL, Robert. **Metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015. 616 p.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Desenvolvimento Social do Distrito Federal: pobreza, educação e saúde**. Brasília: CODEPLAN, 2012. 51 p.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Índice de vulnerabilidade social do Distrito Federal**. Brasília: CODEPLAN, 2020. 50 p.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2018**. Disponível em <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2021 – Resultados por RA**. Disponível em <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2021**. Disponível em <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios 2021: Sol Nascente/Pôr do Sol**. Disponível em <https://www.codeplan.df.gov.br/pdad/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Situação do Trabalho Infantil no Distrito Federal**. Brasília: CODEPLAN, 2012. 17 p.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Sol Nascente/Pôr do Sol: um retrato demográfico e socioeconômico**. Brasília: CODEPLAN, 2019. 13 p.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Trabalho infantil no Distrito Federal: análise para o período entre 2016 e 2019**. Brasília: CODEPLAN, 2021. 34 p.

CODEPLAN - Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Trabalho infantil no Distrito Federal: diagnóstico, causas e soluções**. Brasília: CODEPLAN, 2013. 38 p.

CODESE – Conselho de Desenvolvimento Econômico, Sustentável e Estratégico do Distrito Federal. **Panorama do desenvolvimento do Distrito Federal**. Brasília: CODESE, 2022. 175 p.

CORRÊA, Shesllen Mikaelly Cruz et al. As possíveis causas da não adesão à imunização no Brasil: uma revisão de literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S.L.], v. 13, n. 4, p. 1-7, 7 abr. 2021. Revista Eletrônica Acervo Saúde. <http://dx.doi.org/10.25248/reas.e7030.2021>.

CUSTÓDIO, Aline Maria Baldez. Encontro Nacional de Direitos Humanos à Água e ao Saneamento (ENDHAS), 2021, São Paulo. **Direitos humanos, pobreza e acesso ao saneamento básico no Brasil: retrocessos e perspectivas**. São Paulo: Ondas, 2021. 7 p. Disponível em: <http://www.endhas.com/index.html#>. Acesso em: 30 abr. 2023.

DF registra maior crescimento da pobreza no país durante pandemia, diz FGV. G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2021/08/31/df-registra-maior-crescimento-da-pobreza-no-pais-durante-pandemia-diz-fgv.ghtml>. Acesso em: 30 mar. 2022.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Pesquisa nacional da Cesta Básica de Alimentos**. Disponível em: <https://encurtador.com.br/btLQR>. Acesso em: 14 de fev. de 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: <https://encurtador.com.br/eoUY5>. Acesso em: 08 set. 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: <https://bitly.com/nQsM5>. Acesso em: 25 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020.** Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. Disponível em: <https://bitly.com/K0d6U>. Acesso em: 25 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.601, de 14 de julho de 2011.** Institui o Plano pela Superação da Extrema Pobreza no Distrito Federal – “DF sem Miséria” e dá outras providências. Disponível em http://www.sinj.df.gov.br/SINJ/Norma/68845/Lei_4601_14_07_2011.html. Acesso em: 18 abr. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 6.359 de 14 de agosto de 2019.** Cria a Região Administrativa do Sol Nascente/Pôr do Sol - RA XXXII e dá outras providências. Disponível em: encurtador.com.br/nuEW2. Acesso em: 25 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 7.008, de 17 de dezembro de 2021.** Institui o Plano DF Social, contendo programas que visam à superação da pobreza no Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/40d9acb49b074f92826c714acbd4fbb4/Lei_7008_2021. Acesso em: 25 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal.** Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/66634/Lei_Org_nica__08_06_1993.html. Acesso em: 31 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Conjunta nº. 12, de 28 de outubro de 2021.** Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Disponível em: <https://bitly.com/W6N3i>. Acesso em: 25 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 158, de 10 de julho de 2020.** Aprova os calendários escolares reorganizados para o ano letivo de 2020. Disponível em: <https://bitly.com/v9QdO>. Acesso em: 25 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 33, de 12 de fevereiro de 2020.** Institui os procedimentos para o Acompanhamento da Frequência Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/7ac66d277f094c308f8f8a90ce2c68e8/Portaria_33_12_02_2020.html. Acesso em: 07 jul. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico – 2019**. Centro de Ensino Fundamental 32 de Ceilândia, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico – 2019**. Escola Classe 66 de Ceilândia, 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico – 2022**. Centro de Ensino Fundamental 32 de Ceilândia, 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico – 2022**. Escola Classe 66 de Ceilândia, 2022.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico – 2022**. Escola Classe Juscelino Kubitschek – Sol Nascente, 2022.

DORNELLAS, Tânia. Fórum Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil, 2023, Brasília. **O Enfrentamento ao Trabalho Infantil no contexto da COVID-19**. Brasília: FNPETI, 2023. 7 p.

DUARTE, Kaique Campos; AMARAL, Márcia Maria Oliveira; CARDOSO, Wladirson Ronny da Silva. O mito da meritocracia e a educação como direito fundamental simbólico. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, Lisboa, v. 6, n. 4, p. 1589-1615, 2020.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L.. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2000. 224 p.

FAERMANN, Lindamar Alves; NASCIMENTO, Dannúbia Aparecida. Reflexões sobre o trabalho socioeducativo no âmbito da política de assistência social. **Barbarói**, [S.L.], n. 48, p. 153-167, 4 jul. 2016. APESC - Associação Pro-Ensino em Santa Cruz do Sul. <http://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i48.7417>.

FARIA, Adriana Ancona de; DIAS, Roberto Baptista. Direito à alimentação, transferência de renda e progressividade: o caso do programa Bolsa Família no Brasil. **Revista Jurídica da Presidência**, [S.L.], v. 18, n. 114, p. 145-168, 30 maio 2016. Biblioteca da Presidência da Republica. <http://dx.doi.org/10.20499/2236-3645.rjp2016v18e114-1210>.

FERREIRA, A. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, 2008.

FRANCO, Maria Angélica Eloi et al. Causas da queda progressiva das taxas de vacinação da poliomielite no Brasil. **Brazilian Journal Of Health Review**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 18476-18486, dez. 2020. Brazilian Journal of Health Review. <http://dx.doi.org/10.34119/bjhrv3n6-241>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 55. ed. Rio: Paz & Terra, 2017. 143 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017. 253 p.

FUINI, Lucas Labigalini. A abordagem sobre o território em autores da geografia brasileira: mutações de um conceito. **Geographia**, [S.L.], v. 20, n. 42, p. 38-52, 23 maio 2018. Pro Reitoria de Pesquisa, Pos Graduação e Inovação - UFF. <http://dx.doi.org/10.22409/geographia2018.v20i42.a13831>.

GABRICH, Frederico de Andrade. O Caráter Normativo dos Princípios. **Revista Jurídica Meritum**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 373-408, dez. 2007.

GIOVANELLA, Ligia et al. Negacionismo, desdém e mortes: notas sobre a atuação criminosa do governo federal brasileiro no enfrentamento da covid-19. **Saúde em Debate**, [S.L.], v. 44, n. 126, p. 895-901, set. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0103-1104202012623>.

GUEIROS, Dalva Azevedo; SANTOS, Thais Felipe Silva dos. Matricialidade sociofamiliar: compromisso da Política de Assistência Social e direito da família. **Revista Serviço Social & Saúde**, São Paulo, v. , n. 12, p. 73-97, dez. 2011.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; NASCIMENTO, Fernanda Isadora de Oliveira; JANCZURA, Rosane. Vigilância socioassistencial no contexto do território. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), [S.L.], v. 19, n. 2, p. 2-13, 22 dez. 2020. EDIPUCRS. <http://dx.doi.org/10.15448/1677-9509.2020.2.37640>

HENNING, Carlos Eduardo. Nem no Mesmo Barco nem nos Mesmos Mares. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, [S.L.], v. 29, n. 1, p. 150-155, 10 jun. 2020. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29i1p150-155>.

HOUVÊSSOU, Gbènkpon Mathias; SOUZA, Tatiana Porto de; SILVEIRA, Mariângela Freitas da. Medidas de contenção de tipo lockdown para prevenção e controle da COVID-19: estudo ecológico descritivo, com dados da África do Sul, Alemanha, Brasil, Espanha, Estados Unidos, Itália e Nova Zelândia,

fevereiro a agosto de 2020. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 1-12, 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1679-49742021000100025>.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; LIMA, Iana Gomes de. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, [S.L.], v. 15, p. 1-17, 2020. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15290.053>.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto - PIB**. 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 15 fev. 2022.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas de vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília: IPEA, 2015. 84 p. Disponível em <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/sobre>. Acesso em: 20 abr. 2023

KOGA, Dirce. Aproximações sobre o conceito de território e sua relação com a universalidade das políticas sociais. **Serviço Social em Revista**, [S.L.], v. 16, n. 1, p. 30-42, 26 dez. 2013. Universidade Estadual de Londrina.

KOGA, Dirce; ALVES, Vanice Aparecida. A interlocução do território na agenda das políticas sociais. **Serviço Social e Saúde**, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 69-81, 6 maio 2015. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/sss.v9i1.8634863>.

LACRUZ, Adonai José; AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner. Indicadores de qualidade na educação: análise discriminante dos desempenhos na prova brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 24, p. 1-26, 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782019240002>.

LAVINAS, Lena. **Percepções sobre desigualdade e pobreza: O que pensam os brasileiros da política social?** Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2014. 195 p.

LAVINAS, Lena. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. **Econômica**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 25-60, out. 2003.

LEMOS, Luiza Helena Santos Duarte. **Perspectivas históricas sobre o agravamento da extrema pobreza no Brasil**. 2021. 128 f. TCC (Graduação) -

Curso de História, Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

LIMA, Alice Cunha. **Ocupação urbana em áreas de fragilidade ambiental: estudo de áreas de risco socioambiental no setor Sol Nascente – DF.** 2018. 127 p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, 2018.

LIMA, Evangelina Sanches; CARLOTO, Cássia Maria. Ações socioeducativas: reflexões a partir de Freire. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 1, n. 9, p. 127-139, abr. 2009.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. **Emancipação humana e educação escolar: perspectivas para a formação de professores.** 2019. 350 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LIMA, Renata Barros de. **Defasagem escolar dos alunos entre 15 e 17 anos: uma análise do Benefício Variável Jovem.** 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Públicas, Departamento de Ciência Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

LUCENA, José Ivaldo Araújo de. **O impacto educacional do programa bolsa família na cidadania de jovens de ensino médio do Distrito Federal.** 2015. 212 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

MADUREIRA, M. L. A.; BRANDÃO, C. F.; LAHAM, S. A. D. Panorama histórico da educação comparada: as contribuições de George Bereday. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 4, p. 1881-1898, 2021.

Maior favela da América Latina: Sol Nascente toma posto da Rocinha. Jornal Correio Brasiliense, Brasília, 28/09/2013. Seção Cidades.

Maniçoba, S, R. Criação de Regiões Administrativas no Distrito Federal e o histórico da definição de seus limites geográficos. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território**, v.10, n.2 (2019),p.01:30 ISSN: 2177-4366.

MELO, Ana Luiza Novais. **A efetividade do programa de assistência técnica em habitações sociais no Sol Nascente – Distrito Federal.** 2019. 248 p.

Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Programa de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo, Centro Universitário de Brasília, 2019.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Militarização de escolas públicas no DF: a gestão democrática sob ameaça. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico Científico Editado Pela ANPAE, [S.L.], v. 35, n. 3, p. 594, 31 dez. 2019. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE*. <http://dx.doi.org/10.21573/vol35n32019.96052>.

MIRANDA, Cleidiane Campos Ferreira; ALENCAR, Diego Pinheiro. **Uma visão inicial das desigualdades educacionais e digitais causadas pela pandemia do COVID-19 no estado de Mato Grosso e no município de Barra do Garças**. 2022. 19 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Aragarças, 2022.

MONNERAT, Giselle Lavinias et al. Do direito incondicional à condicionalidade do direito: as contrapartidas do programa bolsa família. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 12, n. 6, p. 1453-1462, dez. 2007. *FapUNIFESP (SciELO)*. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-81232007000600008>.

MOTA, Raphiza Alves; CARNEIRO, Rogério dos Santos; BRILHANTE, Regina Mota. Uma acepção do conceito de pobreza nas políticas públicas e programas sociais governamentais do Brasil. **Humanidades & Inovação**, Tocantins, v. 6, n. 18, p. 104-113, dez. 2019.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Monteiro. Repetência e abandono no ensino público regular: representações sociais da produção do fracasso escolar. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 1-23, 2021. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*. <http://dx.doi.org/10.36298/gerais202114e15615>.

NERI, Marcelo. **Mapa da Nova Pobreza**. Rio de Janeiro: FGV, 2022. 27 p.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. Convenção nº 138, de 2002. Idade Mínima para Admissão. BRASIL, Disponível em: https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_235872/lang--pt/index.htm. Acesso em: 04 mar. 2023.

OIT - Organização Internacional do Trabalho. Convenção nº 182, de 2000. Convenção sobre Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e Ação Imediata para sua Eliminação. BRASIL, Disponível em:

[https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/WCMS_236696/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/WCMS_236696/lang-pt/index.htm). Acesso em: 04 mar. 2023.

PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. **Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação: mediações e contradições no movimento do real**. 2009. 220p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PANÇARDES, Camila Faria; PINHEIRO, Lucí Faria. Questão social e pobreza: uma breve análise sobre os conceitos clássicos e a transferência de renda no Brasil. **UNIABEU**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 30, p. 278-291, abr. 2019.

PAULA, Nilson Maciel de; ZIMMERMANN, Sílvia A.. A insegurança alimentar no contexto da pandemia da covid-19 no Brasil. **Revista do Núcleo de Estudos de Economia Catarinense**, Santa Catarina, v. 10, n. 19, p. 2317-8523, 27 maio 2021.

PEIXOTO, B. R.; SILVA, A. S.; SALOTTI, L. S. R. A proposta metodológica de Bereday para a educação comparada: comentários e possibilidades. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 4, p. 1855-1870, 2021.

PEREIRA JÚNIOR, Messias et al. Contaminação no lençol freático por fossas rudimentares. **Caderno Progressus**, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 40-47, 2023.

PIKETTY, Thomas. **A economia da desigualdade**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015. 34 p.

PIRES-OLIVEIRA, Thiago. “Brasileiro pula em esgoto e não acontece nada”: senso comum, fins do estado e o saneamento básico como direito social. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, Brasília, Pré-publicação, p. 1-21, 2022.

QUINTANA, Stéffani das Chagas; SILVEIRA, Denise da. III Seminário Internacional em Direitos Humanos e Sociedade, 2021, Santa Catarina. **O trabalho infantil e a pandemia de COVID-19**. Santa Catarina: UNESCO, 2021. 4 p. Disponível em: <https://doity.com.br/iii-seminario-internacional-em-direitos-humanos-e-sociedade>. Acesso em: 07 maio 2023.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. 422 f. Tese (Livre-docência) - Curso de Direito, Departamento de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

REAL, Giselle Cristina Martins et al. Abandono, reprovação, reforço escolar: respostas de diretores ao questionário contextual da prova brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico Científico Editado Pela ANPAE**, [S.L.], v. 35, n. 1, p. 249-268, 22 maio 2019. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE. <http://dx.doi.org/10.21573/vol1n12019.86902>.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2014. 249 p.

REIS, Anna; DOYLE, Luísa. **Sol Nascente, no DF, se torna a maior favela do Brasil, segundo prévia do Censo 2022**. Portal G1 DF. Disponível em: <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2023/03/17/sol-nascente-no-df-se-torna-a-maior-favela-do-brasil-segundo-previa-do-censo-2022.ghtml>. Acesso em: 03 de abril de 2023

REIS, Jales Renan Silva. **Evasão escolar: uma análise sobre a frequência de estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família no Distrito Federal 2014 – 2017**. 2018. 82 f. TCC (Graduação) - Curso de Serviço Social, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

ROCHA, Marecilda Sampaio da. **Ator principal ou coadjuvante? O papel do planejamento urbano oficial na ocupação do território do DF**. 2021. 218 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ROCHA, Mirian Aparecida et al. Programas sociais brasileiros e sua relação com a pobreza, a desigualdade e o desenvolvimento. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, [S.L.], v. 4, n. 1, p. 138-153, 24 jul. 2014. Centro de Ensino Unificado de Brasília. <http://dx.doi.org/10.5102/rbpp.v4i1.2661>.

ROCHA, Rayane. Fome avança e atinge 19,1 milhões de brasileiros. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/fome-avanca-e-atinge-mais-9-milhoes-de-brasileiros-nos-ultimos-dois-anos/>. Acesso em: 02 abr. 2022.

Rocinha: maior favela do país. Jornal O Globo, Rio de Janeiro, 17/09/2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/rocinha-maior-favela-do-pais-21834104>. Acesso em: 25 de abril de 2023.

ROMÃO, Mauricio E. C. Considerações sobre o conceito de pobreza. **Revista Brasileira de Economia**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 355-370, 01 out. 1982.

SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções**: Revista de Estudos Interdisciplinares, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 99-128, 30 abr. 2019. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/irei.2019.42305>.

SALGADO, Lucia Helena. Renda Básica Permanente: uma utopia possível. **Geosul**, [S.L.], v. 35, n. 76, p. 521-535, 27 out. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2177-5230.2020v35n76p521>.

SANTOS, Mariana Cristina Silva et al. Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 24, n. 6, p. 2233-2247, jun. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018246.19582017>

SANTOS, Pedro Aganian Silva dos. **Desempenho das escolas públicas estaduais do 5º ano do Distrito Federal a partir do nível socioeconômico**. 2021. 30 f. Monografia (Especialização) - Curso de Estatística e Avaliação Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (org.). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

SICARI, Aline Amaral; OLIVEIRA, Tamara Rossi de; PEREIRA, Eliane Regina. Grupos de discussão no CRAS: problematizando a pobreza e seus desdobramentos. - **Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 88-101, out. 2015.

SILVA, Dayanne de Souza da. **Trabalho infantil e evasão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

SILVA, K.R.L. Educação Comparada – o conceito que desafia. **Revista Brasileira Educação Comparada**, Campinas, v.1, e019001, p.1-11, 2019.

SILVA, Mygre Lopes da; SILVA, Rodrigo Abbade da. **Economia brasileira pré, durante e pós-pandemia do COVID-19: impactos e reflexões**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2020. 11 p.

SIMÕES, Armando Amorim. A contribuição do Programa Bolsa Família para o desempenho escolar das crianças pobres no Brasil. **Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação**, [s. l], n. 4, p. 4-39, dez. 2012.

SOUZA, Thainá Rocha de. **Intervenções para melhoria da qualidade de vida urbana: Ceilândia e Sol Nascente**. 2018. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Arquitetura e Urbanismo, Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Brasília, 2018.

SPOSATI, Aldaíza. Os 20 anos de LOAS: a ruptura com o modelo assistencialista. In: COLIN, Denise Ratmann Arruda et al (org.). **20 anos da Lei Orgânica de Assistência Social**. Brasília: Secretaria Nacional de Assistência Social, 2013. p. 20-41.

SUPLICY, E. M.; BUARQUE, C. Garantia de renda mínima para erradicar a pobreza: o debate e a experiência brasileiros. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 11, n. 30, p. 79-93, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8997>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SWEETING, Anthony. Comparing Times. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (coord.). **Comparative Education Research – Approaches and Methods**. Hong Kong: Springer, p. 167-193. 2014.

TEIXEIRA, Jhaimes Souza; LIMA, Iracema Oliveira. Neoliberalismo e privatização da educação no Brasil. In: VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico, 6., 2019, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Bahia: UESB, 2019. p. 1800-1805.

THOMSEN, Débora Bernardi Grandjean. Revisão de literatura sobre o Welfare State. **Revista Científica UMC**, Mogi das Cruzes, v. 3, n. 2, p. 1-11, ago. 2018.

TORRES, José Maria Cipriano. **Efeito do gasto público social sobre indicadores de pobreza e extrema pobreza em nível estadual**. 2019. 45 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Economia do Setor Público, Economia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos**. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acesso em: 01 jan. 2021.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Bem-estar e privações múltiplas na infância e na adolescência no Brasil**. 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/dgwL7>. Acesso em: 01 jan. 2021.

VAZQUEZ, Daniel Arias. Modelos de Classificação do Welfare State: as Tipologias de Titmuss e Esping-Andersen. **Pensamento & Realidade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 42-59, 30 jan. 2012.

VENSON, Auberth Henrik; JACINTO, Paulo Andrade; SBICCA, Adriana. Acesso ao esgotamento sanitário das famílias pobres no Brasil. **Rde - Revista de Desenvolvimento Econômico**, [S.L.], v. 3, n. 44, p. 199-229, 2019. Revista de Desenvolvimento Econômico. <http://dx.doi.org/10.36810/rde.v3i44.6248>.

WACHELKE, João Rech et al. Causas da pobreza, meritocracia e igualdade. **Mediaciones Sociales**, Madrid, v. 19, n. 65133, p. 1-9, 25 maio 2020.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore et al. Intersetorialidade nas Políticas Públicas. **Serviço Social & Sociedade**, [S.L.], n. 137, p. 7-13, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.198>.

WAYNE, Michael; CABRAL, Vinícius Neves de. Capitalismo, Classe e Meritocracia: um estudo transnacional entre o reino unido e o brasil. **Educação & Realidade**, [S.L.], v. 46, n. 3, p. 1-22, jul. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236117535>.

YANG, Rui. Comparing Policies. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (coord.). **Comparative Education Research – Approaches and Methods**. Hong Kong: Springer. p. 285-308, 2014.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 17, n. 50, p. 329-351, ago. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782012000200005>