

Copyright (c) 2019 Editora Universidade de Brasília



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Fonte: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/56>. Acesso em: 05 nov. 2020.

REFERÊNCIA

PILATI, Alexandre Simões et al. (org.). **Educação, pobreza e desigualdade social: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018) - volume 2: medições**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. E-book (v. 2). Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/56>. Acesso em: 05 nov. 2020.

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

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

Volume 2: Mediações

Organização:

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

EDITORA



UnB



Universidade de Brasília

Reitora
Vice-Reitor

Márcia Abrahão Moura
Enrique Huelva

EDITORA



UnB

Diretora

Germana Henriques Pereira

Conselho editorial

Germana Henriques Pereira
Fernando César Lima Leite
Beatriz Vargas Ramos Gonçalves de Rezende
Carlos José Souza de Alvarenga
Estevão Chaves de Rezende Martins
Flávia Millena Biroli Tokarski
Izabela Costa Brochado
Jorge Madeira Nogueira
Maria Lidia Bueno Fernandes
Rafael Sanzio Araújo dos Anjos
Verônica Moreira Amado

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

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

Volume 2: Mediações

EDITORA



UnB

Coordenadora de produção editorial
Diagramação

Equipe editorial

Luciana Lins Camello Galvão
Wladimir de Andrade Oliveira

© 2019 Editora Universidade de Brasília

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

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

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

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

Formato PDF.

v. 1. Reflexões – v. 2. Mediações.

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

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

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

CDU 37.014

SUMÁRIO

PREFÁCIO

9

**DOS AFETOS DA
INICIATIVA EPDS**

Natalia de Souza Duarte

APRESENTAÇÃO

*Silvia Cristina Yannoulas
Camila Potyara Pereira*

17

CAPÍTULO 1

24

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

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

CAPÍTULO 2

**ESCRITA CRIATIVA À
MODA FRIDA 52**

*Inês Vargas Marques
Leila D'Arc de Souza*

CAPÍTULO 3

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

*Mauro Gleisson de Castro
Evangelista*

CAPÍTULO 4

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

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

CAPÍTULO 5

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

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

155

CAPÍTULO 6

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

Mariana Ribeiro Gomes Camargos

CAPÍTULO 7

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

*Anette Lobato Maia
Maria Célia Orlato Selem*

173

CAPÍTULO 8

197

IDENTIDADE PERIFÉRICA

*Fátima Correia Lopes
Fábio William da Silva Pereira*

CAPÍTULO 9

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

Rafael Ayan

224

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

249

CAPÍTULO 10

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

255

Danielle Atta

CAPÍTULO 11

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

Izete Santos do Nascimento

PREFÁCIO

DOS AFETOS DA INICIATIVA EPDS

Natalia de Souza Duarte¹

Prefaciар esse livro é falar de alegrias, esperanças, mas também de tristeza. Foram muitos os sentimentos que nos acompanharam ao longo da elaboração da obra, fruto do trabalho desenvolvido entre 2017 e 2018 na iniciativa Educação Pobreza e Desigualdade Social (EPDS). A iniciativa EPDS foi fruto de Convênio firmado entre a Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). Sua finalidade primordial era abordar o que, entre nós, identificamos como os maiores problemas brasileiros: a pobreza e a desigualdade social.

Da Alegria

Apresento, primeiro, as alegrias. É com grande alegria que prefacio o livro de artigos que se seguem, os quais foram produzidos por tutores, tutoras e cursistas do Curso EPDS. E tais alegrias são muitas. Elas começam pelo pioneirismo em abordar, de forma sistemática, crítica e intencional, um dos temas mais importantes para a construção de um Brasil justo, que busca superar sua

¹ Graduada em Educação Física e Pedagogia, especialista em Aprendizagens, mestre em Educação, doutora e pós-doutora em Política Social pela UnB, é Professora da SEEDF há 30 anos, atualmente Coordenadora de projetos Estratégicos da Fundação Universidade Aberta (FUNAB). Integra o Fórum Distrital de Educação, é vice-diretora da ANPAE/DF e é pesquisadora do grupo TEDis da UnB.

fratura original – opressão e exploração da maioria dos brasileiros por uma elite descomprometida, que não se atormenta com a pobreza, a miséria e as desigualdades que ameaçam o nosso tecido social. A nossa alegria refere-se também à oportunidade de refletir sobre pobreza e desigualdade social sob o enfoque da relação com o direito à educação e amplia-se com o sucesso inesperado nessa reflexão crítica que gerou distintas ações, intervenções e mobilizações em comunidades escolares do DF e Entorno, algumas registradas nos artigos desse livro.

Visibilizar a invisibilidade da pobreza em um país como o nosso não deveria ser uma tarefa tão difícil, visto que a cada passo que damos, seja no campo, seja nas cidades, nos deparamos com suas múltiplas expressões. Mas o é...

Adentrar nessa cegueira social é entender que somos, enquanto sociedade, forçados a não enxergar, a não reconhecer e a não enfrentar a pobreza, porque somos um país cruelmente colonizado em seu modo de pensar. Para Dussel (2000) o sistema colonial oprimiu, para além de corpos e povos, o conhecimento, o modo como compreendemos o mundo e suas relações. Somando a isso nossa avassaladora escravidão, temos as matrizes fundantes de nossa sociedade, cega diante da pobreza e da injustiça social. Para Gonçalves Filho, “o que vemos e o que deixamos de ver, a priori, não são decididos por nós, mas sim pelo modo como fomos colocados em companhia dos outros e como os outros são colocados diante de nós” (2004, p. 08).

A cultura brasileira nasceu do convívio entre muitas instituições. Entretanto, família, escola, Estado, justiça, mercado, não foram tão fundantes para nós como o foi a instituição da escravidão (SOUZA, 2017). Foi essa sociabilidade que legitimou culturalmente explorar seres humanos às raias da morte e também invisibilizar pobreza e desigualdade social. Nesse sentido, enxergar a pobreza significa aprender a desaprender, aprender a desnaturalizar esse fenômeno contundente, espólio da escravidão, que nos corrompe enquanto sociedade. A desigualdade social é a nossa maior e mais profunda corrupção que precisa ser enfrentada.

Ainda sobre as alegrias, uma das mais importantes foi dar vez e voz a professoras e professores da educação básica. Pensar a escola, suas relações e suas soluções é tarefa, sobretudo, dos educadores. Trabalhadores e Trabalhadoras da educação precisam ser também os produtores do conhecimento que se conecta com a realidade do chão da escola. Não é mais possível subtraí-los da produção do conhecimento científico sobre educação, sob pena da impossibilidade categórica da *práxis*. Somente com o engajamento desses profissionais haverá transformação do *modus operandi* da escola que vem, na esteira de uma cultura de invisibilização, produzindo fracasso e exclusão da população pobre que, antes marginalizada, adentrou a escola somente nas últimas décadas.

Do Sucesso do Curso

Havíamos conveniado, UnB e SECADI/MEC, curso para 300 profissionais que se relacionavam, de alguma maneira, ao Programa Bolsa Família. Mas permitimos a matrícula de 452 profissionais. Essa opção se deu, em parte, pela pressão da demanda, em parte pela conhecida evasão em cursos de formação continuada na modalidade a distância. Os resultados foram surpreendentes. Dentre os matriculados, houve 59 (13%) cursistas que nunca entraram na plataforma e não realizaram nenhuma atividade. Mas dos 378 cursistas efetivos foram aprovados 276 cursistas (73%), ou 92% de aprovação frente à meta conveniada entre UnB e MEC.

Esse resultado é fruto do trabalho pedagógico desenvolvido, com coordenação quinzenal – em que participavam Coordenadora Pedagógica, Supervisoras, Tutores e Tutoras Presenciais - que sustentou o enfrentamento crítico da forte invisibilidade da pobreza e desigualdade na escola. A cada encontro quinzenal, discutíamos a organização do trabalho pedagógico do período, os conceitos científicos que estruturavam a análise e as estratégias de resgate dos/as cursistas que, de alguma forma, distanciavam-se do curso.

Para a formação de um coletivo consistente de pioneiros com olhares atentos, optamos pela realização, integrando a programação do curso, de encontros presenciais mensais a cada abertura de novo módulo. Ao total foram seis encontros presenciais, com exposições dialogadas que ocorriam aos sábados pela manhã, sempre com auditório lotado. As temáticas mais difíceis eram abordadas por especialistas do tema que guiavam olhares descortinando preconceitos e refletindo criticamente sobre um fenômeno presente, mas despercebido no cotidiano das escolas públicas – a relação entre educação e pobreza. Eram encontros de quatro horas de teoria crítica, filiados à incontornável matriz marxista, que compartilhavam reflexões, indicadores, casos e pesquisas. Todos os encontros presenciais privilegiaram a interação produtiva com os/as cursistas. Espaço e tempo para dúvidas, questionamentos e socialização da realidade de suas instituições eram repensados por especialistas na construção de uma análise descolonizada, ciente de nossa realidade e plena de esperanças.

O mais alegre e esperançoso encontro presencial foi o último, no dia 04 de agosto de 2018, em que foram apresentados os projetos interventivos – que representavam o trabalho final do curso de aperfeiçoamento. Nas 14 turmas do curso havia relatos de ações criativas de reconhecimento, reflexão crítica e empatia com a população em situação de pobreza, de significativa presença nas escolas públicas. Dentre os participantes, foi possível perceber, a pobreza não estava mais à sombra. Estava visibilizada e exigindo reconhecimento e compromisso.

Da Tristeza da Pobreza

Para além da empiria, quantos números são necessários para visibilizar a pobreza e desigualdade no Brasil? A resposta a essa pergunta é: certamente mais do que os que estamos produzindo. Segundo Yannoulas (2013) os estudos brasileiros sobre pobreza são esparsos dentre pesquisadores e grupos de pesquisa

e ainda sem abordagens teórico-metodológica mais sistemáticas. No entanto, sabemos, por exemplo, que em 2018, 17,6² dos 35 milhões de estudantes da educação básica eram beneficiários do Programa Bolsa Família – o que significa viver com renda diária menor que R\$ 2,83 (extrema pobreza) ou R\$ 5,66 (pobreza) cortes de renda para fazer jus ao benefício. São mais de 1 estudante em cada 2 da escola brasileira que não têm renda suficiente para um pão com pingado no café da manhã, e só. Moram mal, vestem-se precariamente, não têm acesso ao patrimônio científico, cultural e tecnológico construído socialmente. No Distrito Federal, são 121.419 beneficiários³ dentre os 370.353 estudantes (excluídos EJA e Educação Infantil), ou seja, um em cada 3 estudantes.

O número de famílias vivendo em situação de pobreza no Brasil sempre foi altíssimo. Segundo Rocha (2013), em 1970 a proporção de pobres no país era de 68,4% - quase 7 em cada 10 brasileiros. Em números absolutos, o número de pessoas em situação de pobreza era de 45,6 milhões em 1993, caiu para menos de 40 milhões depois do lançamento do Plano Real, subindo para 41,8 milhões em 2003, caindo rapidamente para 14,1 milhões de pessoas em 2014, voltando a aumentar para 22 milhões em 2017 (ALVES, 2018).

Atualmente, segundo a UNICEF (2018), 18 milhões de crianças no Brasil (34,3%) são afetadas pela extrema pobreza, vivendo com menos de R\$ 346,00 per capita por mês na zona urbana e R\$ 269,00 na zona rural⁴. Ainda de acordo com a pesquisa, 61% de crianças e adolescentes brasileiros que vivem na pobreza, têm violados mais de um dos direitos estabelecidos em nossa Constituição Federal, sendo que há 7,3 milhões de crianças com dois direitos humanos violados e 4,5 milhões de meninos e meninas com três ou mais privações de

² Dados obtidos do Projeto Presença, disponível em <http://frequenciaescolarpbf.mec.gov.br/presenca/controller/login/efetuarLogin.php>

³ Idem.

⁴ Corte de renda para extrema pobreza estabelecido pela UNICEF.

direitos. No total, estão em situação de pobreza e violação de direitos o absurdo de 6 em cada 10 crianças brasileiras.

São números que expressam a tristeza da realidade desigual em nosso país. Tristeza que, segundo Espinoza (1979), nos leva a uma condição menor de potência, diminui nossa força para existir e agir, afetar e ser afetado. Essa tristeza precisa ser enfrentada socialmente para a construção de um futuro mais justo.

Da esperança no Futuro

Reconhecer a pobreza é condição para superá-la. Reconhecê-la, na escola, é condição para assegurar o direito à educação. Enfrentá-la é a única forma de nos constituirmos como sociedade. Muito provavelmente, não haverá futuro esperançoso sem esse enfrentamento.

Retomar a esperança no futuro, no momento tão sintomático em que esse livro é produzido (o período eleitoral de 2018), significa retomar e comprometer-se com marcos civilizatórios projetados para o Século XXI. De inspirações ideológicas, distintas orientações e com experiências mundiais concretas, a pobreza e a desigualdade social são, definitivamente, a grande questão social a ser enfrentada. Uma forma em torno da qual se estabeleceu consenso mundial foi assegurar os direitos legalmente pactuados para todos e cada um dos habitantes desse planeta.

A forma mais comum de assegurar os direitos pactuados tem sido pela atuação do Estado, que chega à população por meio da prestação de serviços dos servidores públicos. Melhorar as condições de existência da população veio em decorrência de lutas empreendidas pela classe trabalhadora, através de suas organizações (sindicais e políticas), que obtiveram forte incidência na composição e na correlação de forças entre o trabalho e o capital, conseguindo que fossem acolhidas muitas das demandas por melhores condições de vida. “O encontro da igualdade democrática com as desigualdades capitalistas engendra a formação do Estado-providência e de um sistema de proteções e de direitos sociais” (DUBET, 2001, p. 7).

O Estado desenhado na Constituição Brasileira é um estado de Bem-Estar Social, que previu responsabilidades ao Estado para garantir os direitos aos cidadãos. Entretanto, a realidade presente - construída a partir do golpe de 2016, *law-fare* e violento ataque do capitalismo financeiro ao fundo público - vem mitigando o Estado Constitucional Intervencionista Forte desenhado, para utilizar a categoria de Esping-Andersen (1991), mas nem de perto alcançado. As nossas conquistas sociais tardias estão sendo, uma a uma, atacadas.

A busca da igualdade implica escolhas entre objetivos e fins políticos em conflito, assim como a formulação de políticas e serviços sociais como meios para alcançá-la. A prestação de serviços pelo Estado, para redução das desigualdades, deve ser vista como uma questão de direito. O Estado Social só é assegurador da cidadania por meio da prestação de serviços universais que asseguram os direitos, enquanto o Estado neoliberal avança e opta por políticas sociais minguadas e focalizadas e uma concepção de cidadania restrita. Nesta última perspectiva, assegurar direitos não cabe no orçamento público, daí o movimento de cortá-los, diminuí-los.

Mas quis o universo que estivéssemos aqui e agora: produzindo esperança, como se pode conferir na leitura dos artigos da Coleção EPDS da UnB; enfrentando preconceitos e produzindo visibilidades, enxergando o que não se via. O cenário atual exige resistência e luta. Exige responder com humanidade ao retrocesso que nos assola enquanto nação. O devir, a utopia são nossas forças. E os estudos sobre pobreza e desigualdade social contribuem com essa luta e com a rebeldia. Basta ver uma única vez, basta abrir os olhos antes cegos à pobreza para vê-la, que o inesperado ocorre: não é mais possível deixar de enxergá-la e somar-se a luta social e política para superá-la!

Caminhemos, os tempos exigem que, embora aturdidos, estejamos prontos e prontas!

Referências

ALVES, José E. D. Aumenta a pobreza e a extrema pobreza no Brasil. *EcoDebate*, 2018. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2018/08/13/aumenta-a-pobreza-e-a-extrema-pobreza-no-brasil-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. In *Revista Brasileira de Educação*, nº 17, maio/jun/jul/ago 2001, p. 05-19. ANPED.

DUSSEL, E. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, Vozes, 2000.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. In *Lua Nova* nº 24, São Paulo: CEDEC, 1991.

ESPINOSA, B. *Ética Demonstrada à Maneira dos Geômetras*. (Tradução de Marielena de Souza Chauí, Carlos Lopes de Mattos, Joaquim de Carvalho, Joaquim Ferreira Gomes, Antônio Simões, Manuel de Castro). São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Pobreza na Infância e na adolescência*. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/pobreza_infancia_adolescencia.pdf

GONÇALVES FILHO, José Moura. A invisibilidade pública (Prefácio). in COSTA, Fernando Braga da. *Homens Invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Globo, 2004, p. 06-34.

ROCHA, Sonia. *Pobreza no Brasil – A Evolução de Longo Prazo (1970-2011)*. XXV Fórum Nacional – BNDES. RJ, 13-16 de maio de 2013. Disponível em: http://www.forumnacional.org.br/trf_arq.php?cod=EP04920.

SOUZA, Jessé. *A Elite do Atraso: da escravidão à Lava-Jato*. Rio de Janeiro. Leya, 2017.

YANNOULAS, Silvia C. (coord.). *Política Educacional e Pobreza: Múltiplas Abordagens para uma Relação Multi-Determinada*. Brasília/DF: Liberlivro, 2013.

APRESENTAÇÃO

Silvia Cristina Yannoulas¹

Camila Potyara Pereira²

Constitui uma verdadeira alegria apresentar a segunda publicação vinculada ao Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade de Brasília (EPDS-UnB), resultado da parceria firmada entre a UnB e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

Esta iniciativa teve como finalidade principal provocar sensibilização e reflexão crítica e teoricamente fundamentada sobre os complexos processos que abrangem a educação de sujeitos que experimentam a pobreza e a extrema pobreza. Além disso, objetivou abastecer professores, gestores e coordenadores pedagógicos de escolas da rede pública da Educação Básica e profissionais ou pesquisadores das políticas de Educação, Saúde e Assistência Social do Distrito

¹ Licenciada em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA), Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais / Sede Acadêmica Argentina (FLACSO/Argentina), Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Pós-Doutorada em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Departamento de Serviço Social (SER) e do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da UnB. Líder do grupo de pesquisa TEDis – Trabalho, Educação e Discriminação. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: silviayannoulas@unb.br

² Socióloga, mestre e doutora em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB), com período sanduíche na University of Copenhagen/Dinamarca. Professora do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS) da UnB. Pesquisadora do Grupo de Estudos Político-sociais (POLITIZA) e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social (NEPPoS), do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da mesma Universidade (CEAM/UnB). E-mail: camilapotyara@gmail.com

Federal com material de qualidade, elaborado para contribuir com uma formação comprometida com a superação de injustiças e discriminações que reforçam desigualdades sociais. O conhecimento científico produzido nesta experiência (tanto o proveniente dos conteudistas e das equipes gestora e pesquisadora quanto os oriundos dos debates e dos trabalhos empreendidos pelos cursistas) pautou-se pela análise da totalidade, procurando compreender a função social da escola no modo de produção atual, a problemática da pobreza e da desigualdade social em relação a questões raciais, étnicas, de gênero e territoriais e o papel do saber crítico e das políticas sociais na transformação da realidade.

No Distrito Federal, iniciada em outubro de 2017 na Biblioteca Central dos Estudantes da UnB, com a formação dos então candidatos a tutores do Curso, a Iniciativa EPDS-UnB teve continuidade por mais dez meses de trabalho coletivo em prol do aperfeiçoamento dos profissionais e pesquisadores matriculados. Após 180 horas distribuídas entre fevereiro e agosto de 2018, incluindo cinco encontros presenciais com palestrantes convidados, e o desenvolvimento de três módulos que abordaram os temas “Pobreza, Desigualdades e Educação”; “Pobreza e Cidadania”; e “Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza”, chegou-se ao final da formação dos cursistas. Os resultados não poderiam ser melhores: foram 437 matriculados, com apenas 45 não confirmações, o que corresponde a 10% do total. Dentre os cursistas efetivos (392), somente 23 pessoas desistiram (6%) e mais de 70% foram aprovados. Os trabalhos finais apresentados pelos concluintes, todos construídos no formato de Projetos Interventivos, constituíram importante aporte teórico-prático à temática, em fase de expansão no Distrito Federal.

No contexto do convênio entre a UnB e o MEC visando a realização do curso, tivemos a oportunidade de atualizar a revisão da literatura sobre EPDS referente a duas décadas (1999-2018), e os resultados provisórios indicam que: este debate não é mais preterido pela Academia como foi outrora; trajetórias acadêmicas já estão sendo construídas a partir da problemática; grupos de

pesquisa têm se especializado no estudo da EPDS, congregando pesquisadores e estudantes; o número de produções e de autores envolvidos aumentou significativamente e importantes contribuições foram desenvolvidas e publicadas a partir da primeira rodada da Iniciativa EPDS do MEC, que envolveu o trabalho de quinze Universidades Federais.

Entretanto, se o debate é aceito como válido pela academia na atualidade, alguns dos apontamentos realizados nos estudos anteriores continuam válidos e pouco se avançou: a abordagem da problemática é realizada de maneira bastante eclética e poucos estudos se traduzem em uma discussão teórico-metodológica mais sólida ou, inclusive, em uma discussão aprofundada sobre o próprio método (YANNOULAS, 2013).

Também sabemos hoje de algumas particularidades quanto à produção acadêmica no DF: a UnB se destaca pela sua contribuição na região Centro-Oeste, seja em número de dissertações e teses, seja em número de artigos abordando a temática EPDS. Porém, as peculiaridades da EPDS no DF foram ainda pouco investigadas, pois os autores da região estudam, preferencialmente, problemáticas em âmbito nacional, em detrimento de estudos locais, talvez pela vocação político-administrativa de Brasília. Os periódicos científicos brasilienses publicam autores de outras regiões, e as universidades acolhem estudantes de pós-graduação de outras cidades, que escolhem como temas de estudo suas realidades locais. Daí a importância da publicação que hoje temos em mãos.

O livro é composto por reflexões dos tutores e cursistas do Curso de Aperfeiçoamento EPDS da UnB, e trata da temática em pauta. Dividido em um prefácio e doze capítulos, aborda os variados desafios e possibilidades de enfrentamento das condições de pobreza e extrema pobreza experimentadas por estudantes da rede pública de Educação Básica do Distrito Federal e Entorno.

O capítulo “A percepção dos docentes e das estudantes beneficiários do PBF acerca dos fenômenos da pobreza e desigualdade social no IFG/Águas Lindas: relação teoria e prática no âmbito do Curso EPDS/UnB”, de autoria

de Flávia de Souza Brito, Rafael de Melo Monteiro e Rafaela Nunes Marques, voltou-se para os professores e professoras, procurando descortinar as suas concepções a respeito dos processos sociais que envolvem a pobreza e as desigualdades sociais observada entre seus estudantes.

No capítulo “Escrita Criativa à Moda Frida” as autoras Inês Vargas Marques e Leila D’Arc de Souza, discorrem sobre os produtos da Oficina de Escrita Criativa posta em prática com frequentadoras da instituição Casa Frida, localizada em São Sebastião/DF. A finalidade deste projeto interventor foi o de colher histórias de vidas que permitissem reflexões acerca das violências contra as mulheres e de discriminação por pobreza, gênero e racismo e que oportunizassem a ressignificação de vivências dolorosas.

O capítulo “(Socio)Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, de autoria de Mauro Gleisson de Castro Evangelista, apresenta as condições de pobreza dos adolescente em medidas socioeducativas, refletindo, a partir de ampla fundamentação teórica, sobre as sobreposições de vulnerabilidades que esses sujeitos sofrem, em especial, sobre o fracasso escolar e a ausência do Estado na garantia de condições para a reconstrução de trajetórias escolares e projetos de vida.

No capítulo “Juventude e Pobreza: consciência crítica sobre os mitos e realidade do PBF”, de Suzana Medeiros de Souza Aguiar e Luciana Campos de Oliveira Dias, é debatido o impacto da pobreza sobre o processo de aprendizagem de alunos e alunas de uma escola de Ensino Médio de Santa Maria, região administrativa periférica do DF. O texto reflete sobre as vivências sociais das juventudes pobres marcadas pelas privações, não apenas materiais, mas também de bens simbólicos e aponta a necessidade permanente de diálogo crítico sobre Juventudes e pobreza.

Andreia Pereira de Souza Gonçalves, Fábila Carvalho de Oliveira e Samir Santos discutem, no capítulo “Educação, Pobreza e Estudantes com Deficiência: um encontro nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ceilândia/DF”, a relação entre os conceitos de pobreza e de educação e as dificuldades

experimentadas por estudantes pobres com deficiência. Com as informações divulgadas no capítulo, objetivam contribuir para a implementação de ações que visem uma educação mais equânime e a necessidade de recrudescimento das políticas públicas como o Benefício de Prestação Continuada e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, além de políticas educacionais que fomentem a informação e a formação para a cidadania.

No capítulo intitulado “Um olhar sobre as desigualdades sociais: intervenção junto às juventudes de uma região administrativa de periferia do DF”, Mariana Ribeiro Gomes apresenta os resultados da intervenção com jovens inscritos no Centro de Convivência e Fortalecimentos de Vínculos da cidade, vinculado à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (SEDES/GDF), na qual procurou identificar preconceitos relacionados a gênero, etnia, população LGBTTTIA e pobreza e trabalhar o senso crítico e a empatia.

No capítulo “A pobreza e suas implicações no deslocamento interurbano diário de escolares”, de Anette Lobato Maia e Maria Célia Orlato Selem, são discutidas as dificuldades enfrentadas por estudantes e seus responsáveis no distante trajeto entre casa e escola. O capítulo parte de aportes teóricos sobre território, urbanismo e periferia e da noção de que os “alunos ‘viajam’ para estudar todos os dias”. Após o estudo, Maia e Selem defendem pesquisas a respeito desta realidade e de seus impactos na escolaridade e no aprendizado de crianças e adolescentes.

No capítulo “Identidade Periférica”, Fátima Correia Lopes e Fábio Willian da Silva discutem o resultado de uma pesquisa feita de setembro a novembro de 2017 por educadores/as populares, crianças e adolescentes da Cidade Estrutural que buscou apreender o olhar dos estudantes e da comunidade sobre identidade periférica, com o intuito de proporcionar reflexões críticas que valorizem a Região Administrativa e o pertencimento à comunidade, abordam ainda a realidade e as adversidades do entorno, com propostas de intervenção e mudanças futuras.

O capítulo “O impacto da pobreza na precarização do trabalho docente”, de Rafael Ayan, discute o trabalho de professores de uma escola da cidade Estrutural/DF e o processo de precarização desta atividade laboral acentuada pelo aumento do número de estudantes em condição de pobreza e pobreza extrema. Como pano de fundo, denuncia a visão moralista acerca do Programa Bolsa Família e da própria pobreza e oferece alternativas que contribuam para a superação de práticas que reproduzem preconceitos e conservam desigualdades na Educação.

Por sua vez, Danielle Atta, em “Participação da criança beneficiária do Programa Bolsa Família nas atividades escolares: uma análise para além da sala e da aula” apresenta os resultados de pesquisa com estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família de uma escola Classe de Sobradinho/DF. O objetivo foi identificar como se dá a participação dos estudantes e de suas famílias nas atividades escolares em sala de aula e em passeios, festas e apresentações promovidas pela escola.

O capítulo “Desenvolvimento Humano, pobreza e desigualdade social na infância e Adolescência” Izete Santos do Nascimento finaliza nosso livro. Sua crítica aborda as implicações da pobreza nos processos de desenvolvimento humano de crianças e adolescentes, a partir do estudo “Pobreza na infância e adolescência”, publicado em 2018 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). A autora faz uma reflexão crítica voltada para o combate às desigualdades e promoção de políticas públicas de redução da pobreza, para um pleno desenvolvimento humano na infância e adolescência.

Certas de que a presente publicação constitui importante ferramenta de reflexão crítica a respeito da temática EPDS, agradecemos a todos e cada um dos cursistas e tutores que, para além do grande compromisso demonstrado com participação presencial aos sábados e cotidiana no ambiente virtual, confiaram na nossa capacidade pedagógica, na nossa competência técnica, política e ética para lidar com a produção de conhecimento socialmente referenciado, proporcionando-nos informações preciosas para a elaboração dos achados da

pesquisa. O retorno ou devolução dos resultados das pesquisas ainda em curso foi iniciado com a publicação do Boletim POLITIZANDO n°. 29, editado em agosto de 2018, sob supervisão da Prof.^a. Camila Potyara Pereira do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social (NEPPOS/CEAM) da UnB, e continua com outras publicações e atividades que almejam consolidar a rede de pesquisadores sobre EPDS no Distrito Federal e no Brasil.

Desde já contamos com o envolvimento engajado de todos vocês, caros leitores e leitoras, em cada um de seus espaços de trabalho e participação cidadã, para lutar em prol da transformação do quadro vivenciado pela população escolar em situação de pobreza.

Referências

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social/NEPPOS. **POLITIZANDO**, n°. 29. Brasília: NEPPOS/UnB, agosto de 2018.

YANNOULAS, Silvia C. (coord.). **Política Educacional e Pobreza: Múltiplas Abordagens para uma Relação Multi-Determinada**. Brasília/DF: Liberlivro, 2013.

CAPÍTULO 1

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

Flávia de Souza Brito¹

Rafael de Melo Monteiro²

Rafaela Nunes Marques³

A pobreza e a desigualdade socioespacial⁴ não são fenômenos exclusivos do Brasil. Ao contrário, atingem outras partes do mundo, como alguns países asiáticos (a Índia, por exemplo), boa parte do continente africano, além de outros países da América Latina. No entanto, nosso país, conforme estudo do

¹ Assistente social no IFG/Campus Águas Lindas. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília. flavia.brito@ifg.edu.br

² Professor de Geografia no IFG/Campus Águas Lindas. Doutor em Geografia pela UNESP/Presidente Prudente. rafael.monteiro@ifg.edu.br

³ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da SEDF e da Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail: rnunesmarques@gmail.com

⁴ Essa qualidade atribuída à desigualdade social intenta abranger a dimensão espacial da vida humana, entendendo que o espaço geográfico não é apenas substrato da ação humana, senão produto, meio e condição para as relações sociais. É necessário pontuar que as desigualdades sociais se materializam no espaço e se tornam visíveis na paisagem, como no caso da segregação socioespacial que observamos entre Brasília e Águas Lindas.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2017), configura-se como um dos mais desiguais do mundo. De forma estratificada, estes fenômenos se apresentam em todos os estados e em seus municípios, em maior ou menor proporção. Sendo a pobreza e a desigualdade um pano de fundo da realidade brasileira, desde a colonização portuguesa e a formação do nosso território, gestado pela violência, desterritorialização e escravização de indígenas e africanos, não há sequer um lugar que não sofra influência e que não precise dialogar sobre este tema transversal que se reflete em diversos problemas sociais, como a violência urbana, o medo de vivenciar a cidade, a corrupção, a fome, a segregação socioespacial, entre outros. Essa conjuntura social é reforçada por setores conservadores da mídia nacional e da opinião pública, conforme afirmam Rego e Pinzani (2014, p. 156-157):

No Brasil, é notória a hostilidade contra programas públicos de combate à pobreza por parte da mídia e da chamada opinião pública, que, na realidade, expressa a posição da classe média-alta, numericamente minoritária, mas poderosa como grupo social. Isso se junta ao fato de o Brasil exibir uma das maiores concentrações de renda no mundo.

Essa pobreza existe, persiste e está, também, no espaço formal de educação. Este espaço tem um relevante papel social, pois cria relações entre os sujeitos e a sociedade. Assim, possui a função de estabelecer um elo com a totalidade das relações num determinado contexto, levando em consideração todas as manifestações advindas do sistema econômico vigente. Isso significa que a escola apresenta contradições que a situam ora como espaço de reprodução das desigualdades sociais, ora como possibilidade de tensionar e de transformar as relações sociais pautadas na hierarquia e na exclusão, pois a educação, conforme sabemos, é amplamente considerada como instrumento para a saída do círculo vicioso da pobreza e da ausência de instrução.

De acordo com Leite (2015, p. 15-16), o modelo de escola e de cultura escolar proposto ainda hoje em nossa sociedade é hegemônico e surge com o nascimento

do Estado-Nação e com a necessidade de se ter uma única cultura circunscrita a um único território. Tal fator gera uma escola que, ao invés de acolher e ser igual para todos e todas, acaba por reproduzir e reforçar as desigualdades econômicas, sociais e políticas presentes em nossa sociedade. Para a autora, nessa perspectiva o processo de escolarização vem se convertendo, ao longo da história educacional brasileira, em um processo de aniquilamento de muitas culturas tradicionais, com suas formas distintas de pensar e viver o mundo, trazendo, como consequência, um rastro de violência e autoritarismo cultural e social.

No contexto desse tensionamento entre educação e pobreza e na emergência de se discutir questões com tanta relevância na sociedade contemporânea, surge a iniciativa “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, que, no âmbito da Universidade de Brasília (UnB), emerge como curso de aperfeiçoamento de caráter pioneiro. O Curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) é uma ação de formação continuada semipresencial, que resulta da cooperação entre a Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). Por meio de debates, reflexões e atividades práticas, o curso teve como objetivo formar profissionais da educação básica e outros atores envolvidos com políticas sociais que estabelecem relações com a educação, a fim de romper com práticas escolares que reforçam a condição de pobreza e reproduzem as desigualdades sociais. Estruturada para atender inicialmente a 360 cursistas, a iniciativa causou grande impacto na capital federal. O curso iniciou com 474 cursistas formalmente matriculados, professores e profissionais das mais diversas áreas afins, moradores do Distrito Federal e do entorno goiano. Essa busca por formação específica na temática evidenciou tanto a preocupação dos/as profissionais em qualificar a sua atuação junto a crianças, jovens e adultos em situação de pobreza e/ou beneficiários/as de programas sociais, quanto a oportuna conjuntura política, econômica e social brasileira que urge refletirmos sobre o grande abismo social no qual nos encontramos.

Uma das atividades que envolviam, além da reflexão e estudo da temática, uma abordagem mais prática, foi a proposta do Projeto Interventivo (P.I.). O projeto interventivo, intitulado “A percepção dos/as docentes e das estudantes beneficiárias⁵ do PBF acerca dos fenômenos da pobreza e desigualdade social no IFG/Águas Lindas”, considerou que os/as docentes são “linha de frente” no espaço formal de educação, e que se faz necessário analisar o entendimento que eles/as têm diante da pobreza e da desigualdade social que se fazem presentes em sala de aula, investida na ampla presença de adolescentes e adultos que vivenciam a vulnerabilidade socioespacial. Dessa maneira, seus objetivos foram: compreender a percepção docente acerca dos fenômenos da pobreza e da desigualdade social entre os estudantes do Instituto Federal de Goiás/Campus Águas Lindas, no propósito de analisar se estes/as conhecem a realidade socioeconômica da escola e da região; os desafios pedagógicos relacionados a essas temáticas, e ao Programa Bolsa Família (PBF), além de traçar o perfil das estudantes beneficiárias do PBF, da Educação de Jovens e Adultos, que se configuram como grupo em maior situação de vulnerabilidade social. Conforme Pierre Bourdieu (2000), entendemos que elas são, em boa medida, desfavorecidas em suas formas de capitais: econômico (renda, patrimônio, bens materiais), cultural (conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar ou transmitidas pela família), social (conjunto de relações sociais que dispõe um indivíduo ou grupo) e simbólico (conjunto de boas maneiras, protocolo, ligado à honra, ao reconhecimento).

Neste capítulo, pretendemos explorar a aplicação do P.I. no âmbito do IFG/Águas Lindas e refletir sobre a relação teoria e prática no contexto do Curso EPDS.

⁵ Trataremos no feminino (beneficiárias) ao longo do texto, pois 62 dos 64 estudantes da EJA, que participaram da pesquisa, são mulheres e titulares do benefício. Os dois homens participantes fazem parte da composição familiar de beneficiárias, não sendo os titulares. Conforme a Lei 10.836/2004, o pagamento do benefício deve ser feito, preferencialmente, à mulher.

Percurso metodológico

O material didático do curso constituiu-se o primeiro alicerce teórico-metodológico tanto para a aplicação do P.I quanto para as reflexões oriundas deste e das muitas relações existentes entre educação, pobreza e desigualdade social. Ele está organizado em três módulos: O primeiro, a cargo de Arroyo (2015), trabalhou com o reconhecimento da pobreza e a visão moralista sobre ela. O segundo, escrito por Rego e Pinzani (2015), tratou das articulações entre pobreza e cidadania. O último módulo, de Leite (2015), trabalhou o contexto escolar como cenário de resistência/reprodução da pobreza. Os fóruns de discussão e as atividades práticas, como o memorial e a atividade reflexão-ação, suscitaram os primeiros delineamentos do referido P.I.

Projeto Interventivo: Contexto de aplicação

A escola em questão pertence à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Trata-se do Instituto Federal de Goiás, situado no município de Águas Lindas (Entorno do Distrito Federal). A Lei nº 11.892/2008⁶ considera que:

O fazer pedagógico dessas instituições [IFs], ao trabalhar na superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, aponta a decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (MEC, 2010, p. 31).

Tendo como proposta a Educação Integral, articulando educação básica e formação técnica, ou seja, um processo educativo que pense o ser humano em

⁶ Essa lei institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

sua totalidade, em todas as suas dimensões (cognitiva, estética, ética, física, social e afetiva), retoma proposições de escolas-parque em tempo integral, pensadas e experimentadas por Anísio Teixeira no início do século XX. No entanto, no IFG/Águas Lindas, para que se concretize a educação integral, ainda há muito o que avançar; por exemplo, com o oferecimento contínuo de atividades formativas extracurriculares e extraclases. Em campo, há atividades promovidas pelo Grêmio Estudantil, pelo Coletivo LGBT Dandara dos Santos⁷ e eventos organizados pelos cursos de Análises Clínicas, Meio Ambiente, Vigilância em Saúde e Enfermagem (EJA).

O Campus Águas Lindas iniciou suas atividades em 14 de abril de 2014. Seu eixo tecnológico é Saúde e Ambiente, com cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral de Vigilância em Saúde, Análises Clínicas e Meio Ambiente, com turmas anuais. No período noturno, para a Educação de Jovens e Adultos, é ofertado o curso técnico integrado ao ensino médio em Enfermagem, com turmas semestrais. Recebe, por ano, aproximadamente, 150 novos/as estudantes. Atualmente, com 417 alunos/as, sendo 249 do Integral Integrado e 168 da Educação de Jovens e Adultos (SUAP/IFG, 2018). Em 2019 o Campus passa a ofertar o curso superior de Licenciatura em Ciências Biológicas.

É fundamental apontarmos a importância do IFG em Águas Lindas, diante do direito que a população tem de acessar uma educação pública, gratuita e de qualidade e perante as preocupantes condições de vida dos/as habitantes do município, cujas rotinas estão envolvidas em desumanizações sociais,

⁷ O Coletivo LGBT foi criado no dia 23 de novembro de 2016, a partir de uma iniciativa de alunos e servidores com disposição para discutir a temática. Essa necessidade se manifestou na época da ocupação do Campus Águas Lindas pelos estudantes, ocorrida alguns meses antes. Nesse período, em meio à luta, alguns LGBTs que dela participavam sofreram discriminação de alguns colegas que também estavam na ocupação. Diante disso, decidiram iniciar essa discussão ainda naquele momento e, posteriormente, ela resultou na criação do Coletivo. No início de 2017, seu nome teve o acréscimo de Dandara dos Santos, por causa do crime que vitimou a travesti Dandara em Fortaleza (CE). Desde sua criação o Coletivo já realizou várias atividades no Campus Águas Lindas, como palestras, rodas de conversa, exibição de filmes, entre outras.

territoriais, sexuais, étnico-raciais, lidando com a pobreza, a violência, a estigmatização, o desemprego, entre outros problemas. Não é incomum que moradores/as de Águas Lindas acreditem que o IFG é uma instituição particular e muitos/as desacreditam quando escutam que é pública, gratuita e tem colaboração financeira para a permanência dos estudantes. Muitos pensam que se trata de uma enganação, que futuramente será cobrado algum valor, ou seja, parecem não estar acostumados/as a pensar que os pobres têm direito de frequentar instituições públicas, gratuitas e de qualidade.

Isso talvez se explique pela constituição do município de Águas Lindas, antigo Parque da Barragem, emancipada em 1997 do município de Santo Antônio do Descoberto, ter, ao longo do tempo, recebido trabalhadores/as pobres, migrantes, cuja mudança para Águas Lindas teve a ver com o acesso a lotes e casas próprias, a um menor custo de vida, entre outros fatores. A formação histórico-geográfica de Águas Lindas (e do denominado “Entorno de Brasília”) se associa à exclusão econômica e à segregação socioespacial impostas pelo Distrito Federal (MELLO, 2013).

Águas Lindas é parte da Área Metropolitana de Brasília e da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE) e tem, conforme o Observatório do Mundo do Trabalho (2013), forte dependência do Distrito Federal para o acesso ao mercado de trabalho, às instituições de ensino, à formação profissional, aos equipamentos públicos e às relações comerciais, visto que uma parcela considerável da população aguaslindense se desloca todos os dias, via transporte coletivo ou veículos particulares, para Brasília, retornando ao final do dia ou do expediente (migração pendular). Este fluxo diário é permitido, ainda, pela existência da rodovia BR-070, que liga Águas Lindas e a Capital Federal.

A comparação entre alguns indicadores socioeconômicos de Águas Lindas e Brasília (abrangendo suas 31 regiões administrativas), recolhidos no *site* do IBGE, aponta para distintas condições de vida, de infraestrutura urbana, de

renda e emprego e de desenvolvimento humano municipal (IDHM). O quadro 1 sintetiza essas informações:

Quadro 1: Comparativo entre indicadores socioeconômicos de Águas Lindas (GO) e Brasília (DF)⁸

Indicador socioeconômico	Águas Lindas (GO)	Brasília (DF)
População (estimada para 2017)	195.810 pessoas	3.039.444 pessoas
Salário médio mensal (2016)	1,55 salários mínimos	5,30 salários mínimos
População ocupada (2016)	7,4%	45,9%
PIB* per capita (2015)	R\$ 8.248,15	R\$ 73.971,05
Esgotamento sanitário adequado (2010)	19%	87,9%
Urbanização de vias públicas (2010)	0,3%	57%
IDHM** (2010)	0,686	0,824

Elaborado pelos autores.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2018).

*Produto Interno Bruto

**Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

Há uma significativa diferença socioeconômica entre Águas Lindas e Brasília, considerando a média das 31 regiões administrativas que compõem o Distrito Federal, incluindo aquelas com níveis socioeconômicos menores, como a Cidade Estrutural, Ceilândia, Paranoá, Itapuã, São Sebastião, entre outras. Caso fizéssemos um recorte de região e comparássemos o Plano Piloto, o Park Way, o Lago Sul ou o Lago Norte com Águas Lindas, provavelmente teríamos

⁸ Outra fonte de dados importante sobre Águas Lindas é a Pesquisa Metropolitana por Amostra de Domicílios (PMAD), publicação da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN). A mais atualizada contém dados do ano de 2015.

disparidades ainda mais assustadoras, como se estivéssemos na Noruega e, alguns quilômetros depois, chegássemos ao Congo⁹.

Público-alvo do Projeto Interventivo

O público-alvo do projeto interventivo foram os/as docentes efetivos/as e substitutos/as do Campus Águas Lindas (que são, atualmente, 46), com o propósito de entender a percepção que eles/as têm acerca da pobreza e da desigualdade social, que incide sobre seus/suas alunos/as, a influência desses fenômenos no processo educativo e seus conhecimentos sobre o Programa Bolsa Família e a presença de beneficiárias na instituição. Esse Projeto Interventivo teve várias versões que foram sendo aperfeiçoadas a partir de *feedback* contínuo entre cursistas e tutora. A princípio pensamos em trabalhar com as condicionalidades do Programa Bolsa Família e a relação dessas com a permanência dos/as estudantes da EJA na escola. Contudo, pensamos que uma pesquisa de maior envergadura deveria incluir também os discentes e fazer um recorte de gênero que nos foi salientado a partir da análise dos resultados. Avançando em relação ao P.I. inicial, com o intuito de esquadrihar um perfil socioeconômico, selecionamos, também, as beneficiárias do Bolsa Família que estão na Educação de Jovens e Adultos do Campus Águas Lindas (Curso Técnico em Enfermagem Integrado ao Ensino Médio) como participantes da pesquisa.

⁹ Há uma significativa distância entre os indicadores sociais da Noruega e do Congo. A título de breve ilustração, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) na Noruega é de 0,944 ao passo em que no Congo é de 0,591; a esperança de vida no país africano é de 62,3 anos e no país europeu é 81,6 anos; a população subnutrida no Congo representa 30,5% e na Noruega menos de 5%, entre outros dados (IBGE, 2018). O documentário “Noruega e Congo no centro do Brasil”, de Camila Muguruza e Jhady Arana, ao retratar o Lago Sul e a Cidade Estrutural demonstra que há tanto o Congo quanto a Noruega na Capital Federal. Valemo-nos de tal comparação para ousarmos dizer que entre Águas Lindas e algumas cidades do Distrito Federal também enxergamos disparidades tão contrastantes quanto Noruega e Congo.

Objetivos

- Objetivo Geral:

Compreender a percepção dos/as docentes e das estudantes beneficiárias do PBF acerca dos fenômenos da pobreza e desigualdade social no IFG/Águas Lindas.

- Objetivos Específicos:

- a. Evidenciar a temática “Pobreza e Desigualdade Social” como “pano de fundo” no município de Águas Lindas;
- b. Discutir a relação entre “Educação, Pobreza e Desigualdade Social” como um desafio pedagógico a ser revelado e enfrentado pelos/as docentes do IFG/Águas Lindas;
- c. Apresentar o perfil socioeconômico das estudantes beneficiárias do Bolsa Família que cursam a Educação de Jovens e Adultos no IFG.

Procedimentos metodológicos

Para o alcance dos objetivos propostos, foram adotados os seguintes procedimentos: para os/as docentes, elaboramos um questionário contendo 12 questões fechadas sobre a realidade socioeconômica do município e dos/as estudantes, a relação entre os problemas pedagógicos e a realidade dos/as alunos/as e suas considerações sobre o Bolsa Família, a presença de beneficiários/as no IFG/Águas Lindas e as possíveis influências deste programa no processo educativo. Contou-se com a participação de 32 professores/as, de um total de 46, o que significa uma amostra de 70%. Os/as professores/as foram contatados/as pessoalmente, pelos/as pesquisadores/as, sendo que alguns participaram respondendo via e-mail ao questionário, uma vez que não foi possível acioná-los fisicamente.

Com as discentes, beneficiárias do PBF, adotamos os seguintes procedimentos: Elaboramos e aplicamos um questionário contendo 29 questões fechadas e abertas, abrangendo itens do perfil sociodemográfico (local de habitação, prática religiosa, etnia/cor, idade, rendimentos, entre outros) e do Bolsa Família (tempo de recebimento, valor recebido, usos do dinheiro, avaliação do programa, preconceitos enfrentados pela condição de beneficiária, entre outros). Ao todo, nessa modalidade de ensino, há 86 estudantes, majoritariamente mulheres, que recebem o benefício, sendo que 64 delas (74% do total) contribuíram com esta pesquisa. Essas informações nos permitiram organizar, analisar e sistematizar os resultados ora apresentados.

Resultados dos questionários

Questionário Docente

O questionário foi respondido por 32 docentes, o que equivale a uma amostra de 70%, já que o Campus conta com 46 professores/as. Assim, podemos considerar uma amostragem significativa da percepção dos/as professores do IFG/Águas Lindas.

Para melhor apresentação da percepção docente, as respostas foram estruturadas em três eixos principais: a) noção da realidade socioeconômica de Águas Lindas e dos/as estudantes do IFG; b) a relação entre os desafios pedagógicos e as condições de vida dos/as estudantes; e c) compreensão sobre o Programa Bolsa Família, a presença de seus beneficiários/as na escola e suas influências.

a) Noção da realidade socioeconômica de Águas Lindas e dos estudantes do IFG

Todos os/as docentes que aceitaram participar da pesquisa compreendem que, predominantemente, a população agualindense é pobre¹⁰ (44% - 14 respostas) ou extremamente pobre (56% - 18 respostas).

A mesma percepção dos/as docentes ocorre em relação aos/às estudantes, predominando um perfil socioeconômico baixo (63% - 20 respostas) e extremamente baixo (34% - 11 respostas). Houve uma resposta indicando ser mediano, correspondendo a 3%.

b) A relação entre os desafios pedagógicos e as condições de vida dos/as estudantes

Os problemas pedagógicos pontuados pelos/as docentes podem ser divididos em três eixos: problemas comportamentais e disciplinares, problemas na relação com o processo educativo e problemas associados à vulnerabilidade social. No primeiro caso, temos o desinteresse e a falta de atenção, o uso do celular nas aulas, as conversas paralelas, o desrespeito entre os/as colegas, as saídas constantes da sala de aula, a dificuldade em cumprir acordos estabelecidos com o/a professor/a, a incompreensão sobre a necessidade da rotina de estudos e o envolvimento com drogas.

¹⁰ O conceito de pobreza é extremamente complexo. A sociedade atual, através dos meios de comunicação, difunde uma compreensão moralista sobre a pobreza que a simplifica e a reduz a hipotéticas ausências de valores e atitudes inadequadas dos(as) pobres. No entanto, quando percebemos a pobreza em termos globais, vemos que ela precisa ser considerada em aspectos políticos e sociais na gestão, nas práticas educacionais e nos currículos, o que nos exige a consideração das vivências reais dos sujeitos – individuais e coletivos – empobrecidos (ARROYO, 2015). À medida que superarmos visões moralizantes e individuais da produção da pobreza, estaremos abertos a reconhecer que a pobreza e as desigualdades sociais, raciais e de gênero estão associadas ao padrão de poder-dominância-subalternização vigente na sociedade. Certos coletivos sociais, raciais e de gênero se perpetuam concentrando o poder, a renda, a terra, a riqueza, o conhecimento, a justiça, a força, enquanto os coletivos pobres são mantidos como subalternos e marginais (ARROYO, 2015 p. 16).

No segundo caso, sobressai a dificuldade de aprendizagem, por causa do baixo letramento linguístico e sociológico, dos problemas na escrita, da dificuldade em interpretar textos, decodificar e abstrair conceitos e conteúdos, somados à ausência de referenciais culturais, em termos de raciocínio lógico-matemático, história e literatura, por exemplo. Além disso, temos a problemática do intervalo de tempo que os/as estudantes ficaram fora da escola (principalmente na EJA, em que há pessoas que passaram mais de 20 anos longe da escola), a baixa escolaridade, a sobrecarga dos/as discentes e docentes, a dificuldade em lidar com propostas pedagógicas mais participativas, os limites da infraestrutura da escola devido, por exemplo, a ausência de ventiladores ou ar-condicionado, de materiais para serem utilizados nas aulas laboratoriais, entre outras.

No último caso, são notáveis a infrequência e o atraso dos/as estudantes por causa da falta de dinheiro, do transporte público e de problemas familiares; a rotina de trabalho, sobretudo dos/as adultos, fazendo com que os/as alunos cheguem bastante cansados na escola, visto que muitos trabalham no Distrito Federal e retornam para Águas Lindas, às vezes indo direto para o IFG. É preocupante, também, notar, em muitos/as estudantes, a falta de perspectiva de futuro e a incompreensão do sentido dos estudos, a necessidade de mais espaços de lazer e cultura no município e a impossibilidade de frequentar os campos de estágio por (outra vez) falta de dinheiro.

Felizmente, há uma compreensão, pela maioria dos/as docentes, de que as condições socioeconômicas dos/as estudantes influenciam nos problemas pedagógicos, pois, em uma escala de 0 a 10 (em termos desta influência, onde 0 significa nenhuma e 10 totalmente), a concentração das respostas restringiu-se às escalas 7, 8, 9 e 10 (87,5% - 28 respostas de um total de 32).

Além do mais, 97% dos/as docentes (31 respostas) responderam que é importante entender a realidade socioeconômica dos/as alunos/as, frente a 1 que não soube responder (3%). Todos/as os/as docentes destacaram que a sua prática pedagógica deve se articular com a realidade do município onde se situa o Campus Águas Lindas e 94% (30 respostas), ressaltou que é possível

relacionar sua disciplina com a realidade do município e dos/as alunos/as, diante de 6% (2 deles) que responderam que “depende do conteúdo”.

c) Compreensão sobre o Programa Bolsa Família, a presença de beneficiários/as na escola e suas influências

Por outro lado, há dúvidas em relação à presença de estudantes beneficiários/as do Programa Bolsa Família na instituição, sendo que 81% (26 respostas) acredita que há beneficiários/as e 19% (seis respostas) não soube responder.

Ao serem questionados/as sobre sua opinião acerca do Bolsa Família, obtivemos 69 respostas, uma vez que cada docente poderia apontar mais de um posicionamento acerca da questão. Assim, destacaram-se os seguintes posicionamentos (Quadro 2):

Quadro 2: Apontamentos sobre o PBF feitos pelos professores

O Bolsa Família é um direito social	35% - 24 menções
O PBF é uma política pública que, mesmo tendo suas contradições, deve ser mantida e ampliada	30% - 21 respostas
O benefício garante renda mínima regular às famílias	29% - 20 respostas
O recurso financeiro gera acomodação e permanência das pessoas no programa	3% - 02 respostas
O PBF é um favor do Estado	1% - 01 resposta
O PBF mantém votos para o governo	1% - 01 resposta

Elaborado pelos autores

Em relação à frequência escolar, 84% dos/as docentes (27 respostas) acredita que há um impacto do PBF na presença dos/as alunos/as na escola; 78% (25 respostas) imagina que há uma influência do recebimento do Bolsa Família na melhoria da aprendizagem dos/as alunos/as; e, em termos de relação professor(a)/aluno(a),

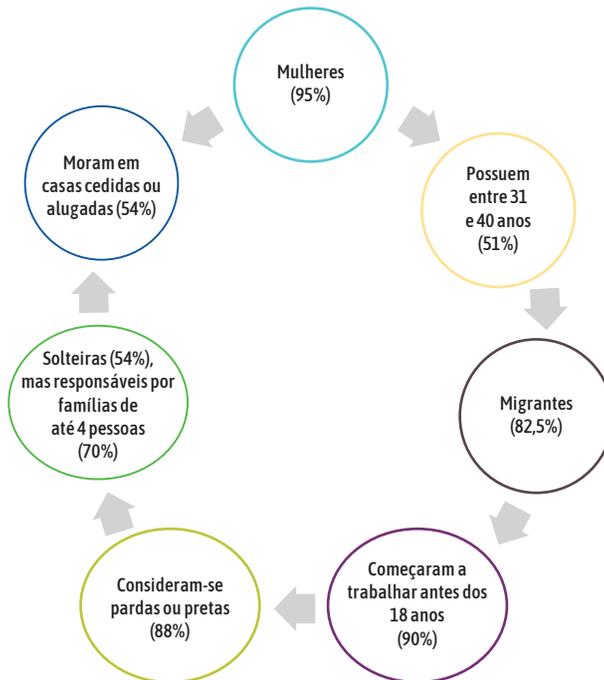
notamos maior nebulosidade nas respostas, pois para 53% dos/as docentes (17 respostas) o PBF influencia nesta relação, ao passo em que 28% (9 respostas) não soube responder e 19% (6 respostas) acredita que não há relação entre essas variáveis.

Questionário Discente

O questionário discente foi aplicado para 64 estudantes beneficiárias/os, quase unanimemente mulheres, do PBF pertencentes à Educação de Jovens e Adultos. Essa amostra representa 74% do total de alunos/as dessa modalidade, que conta com 86 estudantes que recebem o Bolsa Família.

A primeira parte do questionário aborda os dados sociodemográficos. Para expô-los optamos por traçar o perfil majoritário, exposto no Fluxograma 1.

Fluxograma 1: Perfil sociodemográfico das beneficiárias do PBF



Elaborado pelos autores

Sobressaíram, ainda, alguns dados relevantes, como: 55% são protestantes/evangélicas (34 respostas), 31% católicas (19 respostas), 10% não segue religião (6 respostas) e 4% são espíritas (3 respostas) - 62 respostas no total; 47% declarou não ter renda (30 respostas), 28% recebe até um salário mínimo (18 respostas) e 25% entre um e dois salários mínimos (16 respostas). Notamos que há uma correspondência entre ter um arranjo familiar monoparental feminino e declarar não ter renda. É impressionante notar que este perfil coincide, em boa medida, com as características nacionais pois, como destaca o IBGE (2018), a situação de pobreza é mais grave entre as mulheres pretas ou pardas, sem cônjuge e com filhos de até 14 anos de idade, residentes principalmente nas regiões Nordeste e Norte do Brasil (a maioria das participantes desta pesquisa são migrantes nordestinas).

Com relação aos dados do PBF

Dados fundamentais a essa pesquisa são aqueles relativos ao PBF. Com relação a essa temática, tivemos:

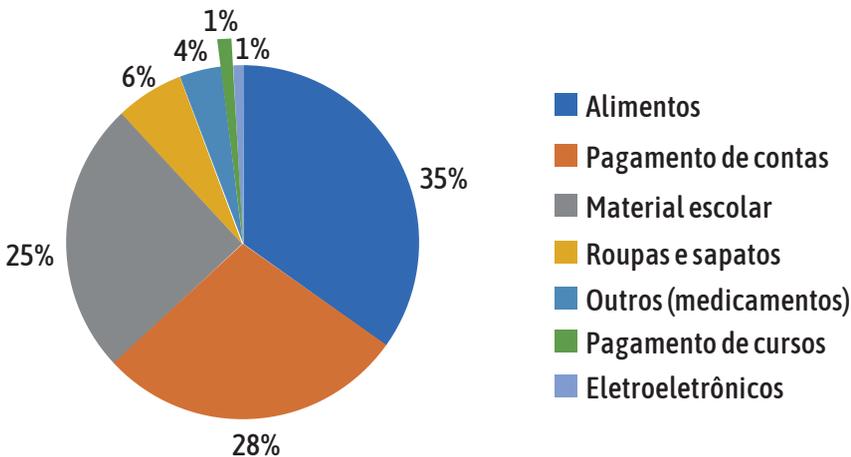
Por meio de 61 respostas, constatamos que 65,5% recebe o Bolsa Família a menos de 5 anos (40 respostas), 24,5% entre 6 e 10 anos (15 respostas), 5% entre 11 e 15 anos (3 respostas), 3% entre 16 e 20 anos (2 respostas) e 2% a mais de 20 anos (1 resposta). Causaram-nos admiração as informações que atestam o recebimento do benefício há mais de 15 anos, mas pensamos que a pessoa pode incluir no seu cálculo outros programas sociais anteriores, como o Bolsa Escola.

Entre essas beneficiárias, 70% não exerce atividade remunerada (45 respostas), 28% exerce atividade remunerada (18 respostas) e 2% não respondeu (1 resposta), somando 64 respostas. Relativamente ao valor recebido pelo Programa, 39% recebe entre R\$ 201 e R\$ 300,00 (25 respostas), 26,5% entre

R\$ 151 e R\$ 200,00 (17 respostas) e, também, a mesma quantidade recebe até R\$ 150,00. E 8% recebe entre R\$ 301 e R\$ 400,00 (5 respostas).

Questionadas sobre como costumam utilizar o dinheiro do Bolsa Família, as participantes puderam indicar mais de uma opção, de modo que, neste item, obtivemos 160 respostas, distribuídas conforme o gráfico 1.

Gráfico 1: Usos do dinheiro recebido pelo Bolsa Família (%)



Elaborado pelos autores

Para 80% das beneficiárias, o recurso do Bolsa contribui para sua permanência no IFG (49 respostas) ao passo em que 15% (9 respostas) declarou que o benefício não contribui para isso, pois o dinheiro não sobra e 5% das respostas foram imprecisas, destacando que o benefício ajuda às vezes em sua estada na escola (3 respostas), contabilizando 61 respostas.

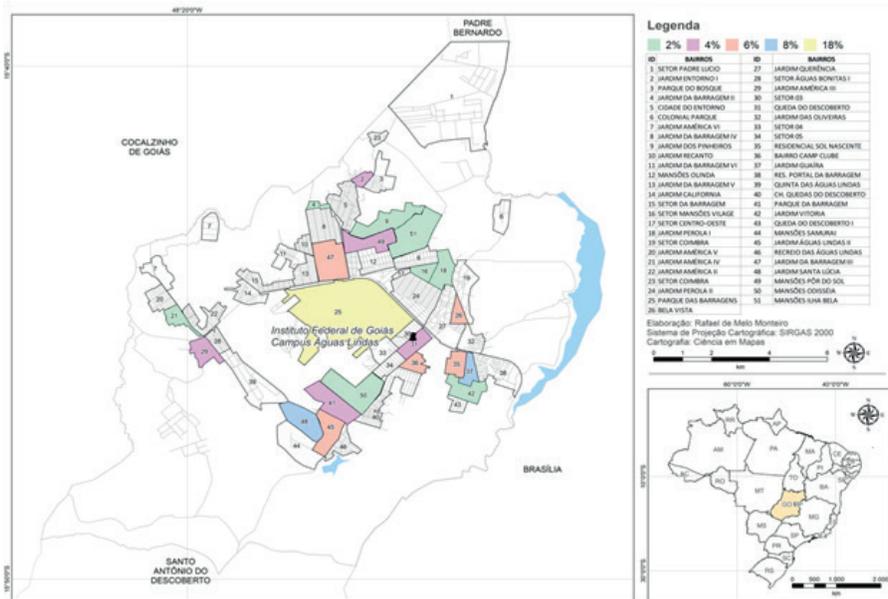
O mapa 1, apresentado adiante, no formato paisagem, aponta a espacialização das beneficiárias no espaço urbano de Águas Lindas, apontando a relação de distância entre o local de moradia e o IFG. É possível notar que boa parte delas estão em setores relativamente próximos à escola, mas outras se encontram em localidades mais distantes. Isso nos parece representativo do esforço delas em desenvolver seus estudos, pois o município possui um transporte coletivo

interno bastante problemático, com horário de funcionamento incerto e reduzido (normalmente, após as 19 horas já não há muitos ônibus circulando e eles não passam exatamente nos mesmos horários), além de que elas vivem em um lugar marcado pela criminalidade, pela violência urbana e pelo feminicídio.

Para 47% das pessoas, o Bolsa Família é um ótimo programa social (30 respostas), 39% considera um bom programa (25 respostas) e 14% regular (9 respostas) (foram 64 respostas). Em 98% dos casos, o Bolsa Família foi apontado como muito importante (63 de 64 respostas) e apenas 2% (1 resposta) considera como pouco importante (essas eram as duas únicas opções para marcação).

Essa informação é significativa, sobretudo porque 76% dessas pessoas já passaram ou ainda passam por privação alimentar (48 respostas) enquanto 24% não passa nem passou por isso (15 respostas). Sobre sofrer discriminação por ser beneficiária do Bolsa Família, 57% nunca sofreu (36 respostas) e 43% já sofreu (27 de um total de 63 respostas). Entretanto, apresentaremos adiante as narrativas feitas por aquelas que passaram por situação de constrangimento. Na maioria dos casos (67%), os colegas ou professores sabem que elas recebem o benefício (42 respostas) enquanto 33% declarou que eles não sabem (21 respostas). Se pudessem, 70% prefeririam sair do Programa Bolsa Família (42 respostas), o que significa que gostariam de ter condições de vida melhores, como um emprego formal que lhes garantisse renda regular; talvez por confusão no momento da resposta ou por desconfiança e receio de perderem o benefício, 30% declarou que deseja continuar precisando do recurso (18 respostas). Sobre a influência do PBF nos seus votos, 97% garantiram que não (61 respostas) e 3% responderam que sim (2 respostas do total de 63).

Mapa 1: Espacialização das beneficiárias do PBF em Águas Lindas



Quanto à origem do recurso, 98% sabe que o Bolsa Família é um programa do governo federal (60 respostas) e somente 2% acredita ser do governo estadual (1 resposta).

Para 34% (43 respostas) o Bolsa Família é um direito social, 29% (37 respostas) garante renda mínima, 14% (18 respostas) é uma política pública que deve ser mantida e, se possível, ampliada, 6% considera um benefício irrelevante por não assegurar mínimas condições de vida (7 respostas) e o mesmo percentual considera um favor do Estado (7 respostas). Para 5% (6 respostas) o Bolsa Família gera acomodação e a permanência das pessoas e 2% acredita ser uma maneira do governo manter as pessoas na pobreza (3 respostas), incentiva o aumento no número de filhos (3 respostas) e também uma forma de perpetuação no poder por parte dos governantes (3 respostas), totalizando 126 respostas, pois era permitido marcar mais de uma opção.

Os comentários sobre o Programa, por parte dos participantes desta pesquisa, podem ser sintetizados conforme o quadro 3:

Quadro 3: Síntese dos comentários sobre o PBF

A necessidade de ampliar a cobertura do Bolsa Família
A importância de um maior rigor e transparência na distribuição do recurso
A fundamental garantia de renda regular mínima
A contribuição com a educação e a profissionalização
A preferência por um emprego formal no lugar da transferência de renda
A afirmação de que o Bolsa Família não acomoda as pessoas

Elaborado pelos autores

Como resposta aberta sobre os episódios de discriminação e constrangimento que vivenciaram por serem beneficiárias do Bolsa Família, selecionamos, dentre 20, alguns deles:

- a) “Que deveria tomar vergonha e procurar um emprego”.
- b) “[...] quem recebe o bolsa é preguiçoso e não trabalha e fica esperando o programa pagar e não procura emprego para ter o próprio dinheiro”.
- c) “Que somos um morto de fome por receber esse benefício”.
- d) “Na fila do caixa ao verem o cartão do bolsa família, me chamaram de passa fome do governo. Não expressei nenhuma reação, porém fiquei constrangida”.
- e) “Nem vai querer trabalhar mais, porque está recebendo a bolsa miséria. Mas sempre trabalho fazendo bico, o que aparece eu faço”.
- f) “Falaram que depois que comecei a receber o benefício eu engravidei três vezes só para ser contemplada com o Bolsa Família”.
- g) “Esses preto vive às custas de bolsa família, vai trabalhar ao invés de ficar nas costas do governo”.
- h) “Já ouvi que esse dinheiro deveria ser cortado, pois acomoda as pessoas”.
- i) “Certa vez uma pessoa me convidou para irmos lanchar, falei que não ia, porém não tinha dinheiro, e ela salientou “você não recebe o Bolsa Família?”, com um tom irônico”.

- j) “As pessoas falam que eu recebo esmola”.
- k) “Que eu era vagabunda, fiquei muito constrangida, os próprios atendedores das lotéricas olha pra gente com desprezo”.
- l) “Que eu não tinha coragem de trabalhar... isso me deixa muito triste, pois não consigo um emprego melhor por falta de estudo”.

Discussão dos resultados

Existe uma correlação entre a percepção docente e a realidade vivida pelas beneficiárias do Bolsa Família. Como exemplo, a constatação, pelos professores, de que a população de Águas Lindas e os estudantes do IFG são de condições socioeconômicas pobres e extremamente pobres se associa com o fato de essas alunas da EJA não possuírem renda, não terem o que comer, não realizarem atividade remunerada, serem beneficiárias do Bolsa Família, recebendo, predominantemente entre R\$ 201,00 e R\$ 300,00, necessitando do benefício para comer, ter água e energia elétrica em casa, estudar e sustentar a família, especialmente porque boa parte delas são monoparentais femininas. Percebemos, de acordo com Rego e Pinzani (2014), que a pobreza é um fenômeno multifacetado, que não se limita à ausência de dinheiro, mas abarca também a impossibilidade de uma vida saudável, o acesso nulo ou irregular à renda derivada de um emprego, a falta de crédito, o trabalho infantil e o abandono escolar, a desigualdade interna às famílias, a invisibilidade e a mudez, a cultura da resignação e a vergonha, entre outros elementos.

Desdobrando três destes itens, nos surpreendeu o fato de muitas destas mulheres terem começado a trabalhar com oito, dez, doze, treze anos, o que pode indicar que elas nasceram em famílias também pobres e, para trabalharem, abandonaram a escola. O que a nossa pesquisa aponta de divergência com a obra de Walquiria Rego e Alessandro Pinzani (2014) é que houve um retorno

destas mulheres para a escola, certamente com o intuito de, além de concluir seus estudos, conseguir um emprego e uma renda regular.

Nosso destaque às desigualdades internas das famílias não é fundamentalmente no sentido de que as mulheres são submetidas a rígidos controles familiares. Ao contrário da pesquisa de Rego e Pinzani (2014), no nosso caso, grande parte das mulheres comanda sozinha as suas famílias, enfrentando a ausência de renda, de qualidade de vida, de possibilidade de desenvolver as suas capacidades, entre outros fatores que caracterizam a pobreza.

Por fim, a vergonha é um sentimento presente nos pobres, uma vez que se sentem culpados por sua condição de pobreza, pois impera na sociedade capitalista o ideal da meritocracia. No entanto, eles/as não possuem condições objetivas de mudarem seu padrão de vida. Predomina uma visão moralizante sobre a pobreza, tratando-a como falha moral e não como um problema estrutural. É por isso que nossas alunas escutam que são vagabundas, que gostam de receber esmolas, que engravidam para ganhar o Bolsa Família, que elas têm preguiça de trabalhar, que são pretas que gostam de viver à custa do governo, entre outras desqualificações, confirmando a pertinência que foi o tratamento da visão moralista da pobreza como um dos temas básicos do curso EPDS.

Os/as professores/as têm razão quando respondem que as condições socioeconômicas impactam o processo educativo dos/as estudantes. A falta de perspectiva para o futuro e a incompreensão do sentido dos estudos não partem de um sujeito abstrato, mas de pessoas que vivenciam a pobreza na família, em casa, no trabalho, na cidade. Qual exemplo próximo será que os/as jovens e adultos/as têm de pessoas que romperam o círculo da pobreza por meio da educação? A precariedade das suas bases linguísticas, sociológicas, culturais aponta a dificuldade de acesso à educação pública de qualidade, que permita ao indivíduo aprender, desenvolver suas potencialidades, se inserir no mundo do trabalho, ampliar seus horizontes culturais, superar a pobreza. O projeto político que não se preocupa com a educação não tem condições de minimizar a pobreza e a desigualdade

social. Não é razoável que os/as jovens e adultos/as deixem de ir à escola e ao estágio por falta de dinheiro, esse direito precisa ser assegurado para eles.

Sobre o Bolsa Família, nota-se, assim, a necessidade de maior articulação entre as políticas públicas que se relacionam neste programa: Educação, Assistência Social e Saúde. Temos docentes que, mesmo tendo a percepção da conjuntura dos/as alunos/as e da região, não sabem das condicionalidades do programa, em especial no que tange a política de Educação (frequência escolar), tampouco, do recorte de renda que caracteriza estes/as alunos/as como pobres ou extremamente pobres.

Apesar de não trabalharem diretamente com a política de Assistência Social, causa estranheza que haja, entre os docentes, ainda que de forma mínima, a percepção de que este programa seja um “favor” do Estado. A Constituição Federal, em seu artigo 205 assegura a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família. E em seu artigo 196 ressalta que a Saúde é direito de todos e dever do Estado. Por que seria um programa da política de Assistência Social “um favor” prestado pelo Estado? Esse raciocínio pode indicar a reprodução de uma percepção ainda presente, mesmo entre aqueles com maior acesso à informação e ao conhecimento, de que a Assistência Social é uma ação tradicionalmente paternalista e clientelista do poder público, com um caráter de benesse, associada às primeiras damas, transformando o usuário em “assistido”, “favorecido” e não em um cidadão se apropriando de um direito.

Conforme o entendimento de que o Bolsa Família é uma maneira de políticos ganharem votos e se manterem no poder, podemos pensar como uma crítica ao jogo político que envolve o programa, em que políticos ímprobos se aproveitam do desespero e do desconhecimento dos direitos de uma grande parcela da população para acessar ou manter cargos políticos, e beneficiar pessoas que não necessitam do recurso financeiro, contribuindo, além de tudo, para o estereótipo de que o Bolsa Família é uma fraude e só recebe quem não

precisa. Logo, com tantas fraudes, deveria o programa nem existir, o que é um raciocínio errôneo e injusto.

Dessa maneira, podemos destacar que o corpo docente do IFG/Campus Águas Lindas tem boa compreensão sobre a realidade do município, sobre a condição socioeconômica de seus/as alunos/as e de que a pobreza e a desigualdade social influenciam nos processos educativos que desenvolvem com os/as estudantes. Porém, observamos certa lacuna no conhecimento sobre o Programa, seu público e suas condicionalidades, embora isso não signifique que o corpo docente não saiba que é um programa que atende pessoas em situação de vulnerabilidade social, condição de grande parte dos nossos estudantes e da população agualindense. Podemos indicar, portanto, a necessidade formativa em relação à assistência social, articulada à educação e à saúde e, especificamente, sobre o Programa Bolsa Família como política pública, que tem se revelado, ao longo dos anos, como fundamental para a vida de milhões de pessoas em nosso país.

Considerações Finais

Este capítulo objetivou tratar da aplicação do Projeto Interventivo “A percepção dos/as docentes e das estudantes beneficiárias do PBF acerca dos fenômenos da pobreza e desigualdade social no IFG/Águas Lindas”, no âmbito do curso EPDS. Buscamos articular os conhecimentos adquiridos durante a realização do curso com os dados obtidos na atividade exploratória e percebemos que nesse amálgama entre teoria e prática resvala uma dura realidade social, sobretudo no contexto pesquisado.

A reprodução das desigualdades sociais está intimamente associada à negação de direitos básicos e à manutenção da pobreza. Nos últimos anos, as escolas têm recebido cada vez mais pessoas em situação de pobreza, e, muitos deles/as, são beneficiários/as do Programa Bolsa Família (PBF), que atende cerca de 15 milhões

de famílias brasileiras. Por isso, foi importante compreender a relação entre docentes e estudantes beneficiárias do Programa que estudam no Campus Águas Lindas.

O município de Águas Lindas, integrante da Área Metropolitana de Brasília, conforme destacamos anteriormente, apresenta um percentual considerável de sua população recebendo o Bolsa Família: são 19.402 famílias, o que equivale a 34% da população, se tomarmos como base o total de 159.378 habitantes, que é o número publicado no Censo Demográfico de 2010 do IBGE e tomado como referência pelo Ministério do Desenvolvimento Social. Na Área Metropolitana, comparando com os demais municípios goianos, em termos percentuais, Águas Lindas ocupa o segundo lugar no ranking com maior número de famílias beneficiárias do PBF (34%); em números absolutos, sobe para a primeira posição (as 19.402 famílias) (MDS, 2018). Esse cenário aponta a pertinência e a necessidade de compreender a realidade dessas pessoas que sobrevivem com o recurso do Bolsa, e têm nele uma garantia, ainda que pequena, de renda regular mínima. Nossas alunas da Educação de Jovens e Adultos fazem parte desse número e temos, portanto, condições de fazer alguns apontamentos sobre essa temática, a partir do questionário aplicado.

Pudemos avaliar a percepção e o grau de conhecimento e envolvimento que os docentes possuem em relação à parcela significativa de estudantes em situação de pobreza e extrema pobreza, existente no Campus. Torna-se oportuno desenhar o cenário desta relação entre docentes e estudantes em maior situação de vulnerabilidade social e risco (beneficiários do Programa Bolsa Família), para possibilitar ações e reflexões dos educadores, que proporcionem um novo agir, mais concernente com a realidade social que se apresenta, respondendo, assim, ao modelo educacional proposto pela Rede Federal, que é a educação integral. Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como

projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores/as, gestores/as e comunidades locais.

Tanto os/as pobres, em seus lugares de vida, quanto o Bolsa Família são estigmatizados e deslegitimados socialmente, incidindo sobre eles/as os rótulos de preguiçosos, perigosos, sustentados pelo dinheiro recebido, procriadores à procura de aumentar o benefício, entre outros infelizes discursos. A despeito das polêmicas envolvendo as condicionalidades cobradas pelo programa Bolsa Família (a frequência escolar, por exemplo), entendemos, junto com intelectuais e pesquisadores da temática, que o programa deve ser mantido, garantido e, se possível, ampliado. Nesse sentido, é importante compreender a relação entre Educação e o Programa, com ênfase em suas beneficiárias, sendo possível avaliar o papel do PBF no cumprimento de suas condicionalidades, em especial a frequência escolar e a permanência na escola das crianças, adolescentes e jovens.

Ressalta-se, também, a necessidade de formação continuada tanto para docentes quanto para discentes com a temática da pobreza e da desigualdade social, a fim de diminuir a invisibilidade dos/as estudantes em situação de pobreza, conforme constatado, e para que esses/as mesmos/as estudantes transcendam a visão moralista que parte da sociedade lhes destina. Aos docentes cabe, ainda, o papel de, nos espaços formativos em que atuam, contribuir com a formação de uma consciência crítica que propicie aos estudantes entenderem as razões históricas para sua condição de pobreza na esperança de que, por meio da organização política, lutem superar a pobreza.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. **Pobreza, desigualdades e educação**. Módulo Introdutório. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da Arte**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000. Disponível em: <<https://teoliteraria.wordpress.com/2013/02/16/as-regras-da-arte-de-pierre-bourdieu-download/>>. Acesso em: 01 set. 2018.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL, 2014. **Nota técnica n. 01/2014 - Delimitação do espaço metropolitano de Brasília (Área Metropolitana de Brasília)**. Disponível em: <www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Delimitação-do-Espaço-Metropolitano-de-Brasília-AMB.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

IBGE, 2018. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 ago. 2018. _____ . **Cidades**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

_____. **Um quarto da população vive com menos de R\$ 387,00 por mês**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18825-um-quarto-da-populacao-vive-com-menos-de-r-387-por-mes>>. Acesso em: 02 out. 2018.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, planejamento e políticas públicas. Brasília: Ipea, 2017.

Lei nº 10.836/2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Lei/L10.836.htm>. Acesso em: 23 ago. 2018.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação**. Módulo II. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

LEITE, Lúcia. **Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistência da Pobreza**. Módulo III. Curso de Especialização: Pobreza, Educação e Desigualdade Social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

MELLO, Marcelo de. Brasília e Águas Lindas de Goiás: consenso e dissenso na produção de corpos. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 213-232, ago. 2013.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2018. Disponível em: <mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 19 ago. 2018.

OBSERVATÓRIO DO MUNDO DO TRABALHO. **Estudo de implantação – Relatório de estudo/pesquisa natural, social, econômica e educacional da microrregião Entorno de Brasília, do município de Águas Lindas de Goiás e sua região limítrofe**. Goiânia, 2013.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Pobreza e cidadania**. Módulo I. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

_____. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SUAP/Assistência Estudantil /IFG, 2018. Disponível em: <<https://suap.ifg.edu.br/>>. Acesso em: 14 set. 2018.

SOUZA, Pedro H. G.; MEDEIROS, Marcelo. **The Concentration of Income at the Top in Brazil, 2006-2014**. Working Paper, n. 163. Brasília: Centro Internacional de Política para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), 2017.

CAPÍTULO 2

ESCRITA CRIATIVA À MODA FRIDA

*Inês Vargas Marques*¹

*Leila D’Arc de Souza*²

Este artigo relata a experiência com a instituição social não governamental Casa Frida por ocasião da realização do Projeto Interventivo – PI, aprovado e referendado como prática avaliativa de finalização do curso de aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social - EPDS Promovido pelo MEC em parceria com a Universidade de Brasília, em sua primeira edição no Distrito Federal. O referido projeto de intervenção de Escrita Criativa à Moda Frida, foi desenvolvido dentro da proposta do curso e em consonância com a linha de trabalho da instituição Casa Frida com público de mulheres pobres que foram vítimas de violência. Os objetivos principais foram fortalecer os vínculos das mulheres vítimas de violência com a Casa Frida e visibilizar suas histórias de vida, a partir do seu registro e ressignificação por meio da escrita criativa; fazer uma reflexão sobre os aspectos sociais que levam à agressão às mulheres;

¹ Graduada em Gestão Pública e Letras Português/Literatura., Especialista em Formação Continuada e a Distância e em Psicopedagogia. Atuou como tutora/professora/ supervisora, coordenadora e Conteúdista de EaD, na Escola Da Previdência Social. Atuou como tutora/professora em cursos da UAB/UnB. Atualmente trabalha como mediadora em cursos Da Escola Nacional de Educação.

² Mestre em Políticas Pública e Gestão da Educação (UNB), Especialista em Gestão Pública de Gênero e Raça (UNB) Professora aposentada da SEDF trabalhou 25 anos com educação básica e 5 como formadora de formadores/as na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação EAPE. Atuou no curso EPDS como supervisora

dar vida às personagens preexistentes; valorizar as mulheres e suas histórias; oportunizar o contato com a escrita criativa; ressignificar as experiências violentas; visibilizar, em forma de arte literária, as vivências femininas.

A luta das mulheres contra as discriminações e desigualdades econômicas, trabalhistas, políticas e sociais impostas historicamente tem cada vez mais mobilizado os movimentos sociais no sentido da garantia dos direitos e proteção à vida com dignidade. Se, por um lado, as mulheres historicamente vêm alcançando conquistas no nível legal, com a Lei Maria da Penha, e a recente tipificação do crime de feminicídio, por outro lado, aprofunda-se a cultura machista, que aumenta os eventos de violência de todos os tipos. Como aceitar que, em pleno século XXI, as mulheres ganham 76,5% do salário dos homens e que, embora sejam a maioria da população, representam a minoria nos espaços de poder?

O conceito de gênero, no final do século XX, emergiu no contexto da luta política e representa uma das mais importantes conquistas do movimento feminista. Apresenta-se como uma categoria de análise que revoluciona os estudos nas ciências sociais, pois, embora tenha como ponto de partida a diferença entre os sexos, permite a desnaturalização dos papéis sociais atribuídos ao sexo anatômico, separando natureza e cultura. Aborda os aspectos relacionais entre o masculino e o feminino e as hierarquias de poder constituídas culturalmente. (SCOTT,1990).

A relação entre a discriminação de gênero e as relações políticas do Estado historicamente se representa pela repressão às mulheres por regimes autoritários, que as oprimem e atribuem adjetivos femininos aos inimigos para desqualificá-los. Em regimes autoritários, onde o comando do Estado é exercido por homens de concepção sexista, machista, misógina, toda adjetivação feminina é carregada de estereótipos e de depreciações. No caso de Estados democráticos, a ausência do Estado e sua desresponsabilização com as mulheres e com sua proteção também são representações de um poder machista, sexista e desigual. Assim também acontece no Brasil, no nível federal e no Distrito Federal.

A Casa Frida é uma instituição que surge no contexto da ausência do Estado criada por um grupo de mulheres feministas, jovens que se dispõem a constituir uma alternativa civil pública de acolhimento e cuidado às mulheres vítimas de violência e para promoção de atividades culturais. As mulheres atendidas pela Casa Frida são pobres, em sua maioria negras, algumas LGBTI+. A sustentação da casa se dá com base em doações, vaquinhas virtuais e trabalhos voluntários.

As desigualdades sociais impostas ao feminino e às mulheres, nas sociedades capitalistas, somam-se a outras desigualdades, aprofundando a exclusão e a marginalização de alguns grupos sociais que acumulam identidades que são excluídas tais como gênero, raça, orientação sexual e pobreza. Para entender a sobreposição de discriminações, nos referenciamos no conceito de interseccionalidade (CRENSHAW, 2002).

As mulheres abordadas por nossa intervenção, em alguns casos, foram vítimas de violência doméstica. Nosso trabalho consistiu na escrita criativa combinada com dinâmica elaborada pelas autoras deste artigo, como instrumento de incentivo ao grupo para relatar oralmente e também fazer o registro escrito individual, avançando para a construção de texto criativo coletivo. A dinâmica fluiu como esperado, proporcionou a expressão espontânea de sentimentos, a autoafirmação de identidades, bem como a ressignificação de histórias de violência.

Antes do relato da intervenção e de nossa análise, apresentaremos uma breve reflexão das desigualdades sociais e econômicas de gênero no Brasil, a partir de dados e pesquisas. Depois refletiremos sobre o conceito de gênero e sua historicidade (SCOTT,1990) para compreensão do contexto político tanto no âmbito do Estado quanto da sociedade.

Em seguida, adentramos a realidade do Distrito Federal, a partir dos dados da Secretaria de Segurança Pública do GDF, que mostram um crescimento nos últimos anos da violência doméstica e dos feminicídios na precária estrutura do GDF para enfrentar essa situação e implementar políticas públicas de proteção às mulheres na capital federal. Feitas as devidas contextualizações, passamos

ao histórico da Casa Frida, em seguida ao relato de nosso projeto interventivo de escrita criativa, análise da dinâmica de grupo e das produções escritas das participantes. Dentre as produções das 6 participantes da intervenção, escolhemos 2 produções individuais para analisar, além da produção coletiva, como uma mostra significativa para uma análise qualitativa da triste realidade da violência sofrida pelas mulheres no Brasil, que começa já na infância e está arraigada em nossa cultura, mas que também, nas novas gerações, já dá mostras de criação de resistência e de união de gerações em torno da autodeterminação e do fortalecimento feminista por direito à igualdade.

Gênero, pobreza, desigualdade social e violência

Elegemos o público de mulheres pobres como alvo de nossa intervenção por entendermos que a fragilização das mulheres está associada ao modo capitalista de produção e que elas hoje exercem as formas mais perversas de trabalho precarizado e, ao mesmo tempo, sofrem com a discriminação de gênero. Jessé de Souza tem demonstrado que, nas condições de desigualdades encontradas no seio da sociedade brasileira, encontram-se os reflexos danosos de mais de 300 anos de escravização (SOUZA, 2017). Não por acaso são as mulheres negras o segmento da população mais atingido pela pobreza. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, dos 50 milhões de brasileiros que vivem na linha de pobreza, as mais pobres são as mulheres negras.

No Brasil, 25,4% da população vivia em situação de pobreza em 2016, de acordo com o critério adotado pelo Banco Mundial, que considera pobre quem ganha menos do que US\$ 5,5 por dia nos países em desenvolvimento. Esse valor equivale a uma renda domiciliar *per capita* de R\$ 387 por mês, ao considerar a conversão pela paridade de poder de compra. A situação é mais grave entre os 7,4 milhões de moradores de domicílios onde vivem mulheres pretas ou pardas sem cônjuge com filhos até 14 anos. Desses, 64,0% estavam abaixo dessa faixa de renda.

As informações foram divulgadas hoje pelo IBGE na Síntese de Indicadores Sociais (SIS 2017), que faz uma análise estrutural dos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC).

O conceito de pobreza (assim como as estatísticas da pobreza) é muito polêmico. No entanto, é fato que vivemos uma crise econômica mundial marcada por uma forte concentração de renda também sentida no Brasil. Segundo o Relatório da OXFAN – “A distância que nos une”, a concentração de renda no Brasil é alarmante, pois os seis bilionários do país juntos possuem riqueza equivalente à metade da população pobre e os 5% mais ricos recebem por mês o equivalente ao que recebe 95% de toda a população brasileira. Segundo o mesmo relatório, o Brasil é o terceiro país da América Latina que concentra renda no 1% mais rico e segundo dados do último relatório das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Humano, num *ranking* de 140 países sobre desigualdade, o Brasil é o décimo colocado.

No que se refere à desigualdade salarial entre homens e mulheres, a situação é gritante. Mesmo tendo maior escolaridade e trabalhando mais, as mulheres seguem ganhando menos que os homens o percentual de 76,5%, em média (IBGE, 2018).

Segundo o IBGE, em 2016 as mulheres trabalhavam em média 3 horas diárias a mais que os homens, considerando trabalho remunerado e cuidados com pessoas da família e com a casa, o que historicamente chamamos de “dupla jornada de trabalho”. Essas três horas diárias implicam 18 horas semanais, o que leva 28,2% das mulheres a buscarem trabalhos parciais contra apenas 14,1% dos homens, exatamente a metade. De onde concluímos que a dupla jornada força a mulher a uma situação de trabalho precarizada. Segundo Souza, as hierarquias são naturalizadas,

Afinal, as classes superiores são as classes do espírito, do conhecimento valorizado, enquanto as classes trabalhadoras são do corpo, do trabalho braçal e muscular que as aproxima dos animais. O homem é percebido como espírito, em oposição às mulheres definidas como afeto. Daí a divisão sexual do trabalho, que relega as mulheres ao trabalho invisibilizado e desvalorizado na casa e no cuidado dos filhos. (SOUZA, 2017, p.18).

Dito de outra forma, a sociedade capitalista só reconhece o trabalho produtivo, mas invisibiliza o trabalho reprodutivo que gera as condições de existência e sobrevivência dos seres humanos. Esse é um trabalho cujo ônus recai sempre sobre as mulheres. A sociedade e o Estado não se responsabilizam por ele e não o valorizam. Desde a atenção com a maternidade, a amamentação, os cuidados com as crianças, com a educação na família, a saúde da família, o lazer da família, os cuidados com a casa. São muitas e pesadas demandas que na maioria das vezes ficam sob a responsabilidade da mulher. Segundo Rodrigues (2010), a economia tradicional sempre ignorou a relação entre o trabalho feito pela mulher no âmbito privado e a economia de mercado, e foi a economia feminista que veio a desvelar essa relação. Ou seja, as mulheres contribuem com a formação da riqueza das nações no trabalho produtivo com remuneração inferior à dos homens e no trabalho reprodutivo de forma gratuita, com trabalho invisibilizado, ou culturalmente naturalizado.

A desigualdade entre homens e mulheres tem uma trajetória histórica expressa por Joan Scott em sua definição de gênero e está ligada à questão do poder nas relações sociais. Segundo essa autora, o centro da definição de gênero se funde nas diferenças físicas percebidas entre os sexos, “O gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. As mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder” (SCOTT, 1990, p. 86). O gênero é uma percepção cultural que envolve um conjunto de representações simbólicas sobre as diferenças sexuais de onde se definem as atribuições e papéis sociais e culturalmente definidos para homens e mulheres. O gênero é uma categoria que permite a análise das representações da cultura sobre os corpos sexuais e a hierarquização de poder que lhe é atribuída socialmente. Contraditoriamente, envolve normatizações e repressões a outras possibilidades de representações metafóricas que fujam da fixidez atemporal da representação binária de oposição entre o masculino e o feminino.

O conceito de gênero dos anos 1980 veio revolucionar os estudos e as pesquisas no campo das ciências sociais proporcionando uma visibilização das mulheres e do gênero, de suas trajetórias históricas, de suas lutas e resistências. Assim constitui-se em importante referencial para entendermos e fortalecermos a realidade da luta das mulheres no curso da história e no cenário atual. A violência contra as mulheres tem raízes históricas e Scott chama atenção para o fato de que

A conexão entre os regimes autoritários e o controle das mulheres tem sido observada, mas não tem sido estudada a fundo. No momento crítico para a hegemonia jacobina durante a Revolução Francesa, no momento em que Stalin se apoderou do controle da autoridade, na implementação da política nazista na Alemanha ou no triunfo do Ayatolá Komehini no Irã, em todas essas circunstâncias, os governos emergentes legitimaram a dominação, a força, a autoridade central e o poder dominante como masculinos (os inimigos, os forasteiros, os subversivos e a fraqueza como femininos) e literalmente traduziram esse código em leis que puseram as mulheres no seu lugar (interditando-lhes a participação na vida política e declarando o aborto ilegal, impedindo o trabalho ilegal das mães, impondo códigos de trajar para as mulheres. (SCOTT,1990, p. 90-91).

A citação anterior nos revela exemplos de violência contra a mulher em que o Estado é o principal agressor. Scott nos traz esses exemplos para ilustrar as relações de poder corporificadas nas diferenças sexuais através das quais o Estado afirma seu poder de força e dominação em uma política de submissão das mulheres.

O Estado brasileiro, com seus quase 400 anos de escravização, por organização e luta incansável dos movimentos feministas apresenta hoje uma avançada legislação de combate à violência contra a mulher como a Lei 11340/06, conhecida como Maria da Penha, que altera o Código Penal e cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal e que dispõe sobre a criação dos Juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher. Outro importante avanço foi a sanção, em março de 2015, da Lei 13.104 que alterou o código penal, tipificando o crime

de feminicídio e o caracterizando-o como crime hediondo, quando praticado contra mulheres em razão da condição de ser do sexo feminino. Infelizmente apesar dos avanços legais, a estrutura do Estado não consegue uma efetiva proteção às mulheres pelas instituições públicas que atuam contra a violência doméstica e contra o feminicídio. Assim, o Brasil apresenta dados alarmantes registrados em inúmeras pesquisas, entre as quais destacamos “O Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil”.

Os atendimentos por *violência doméstica, sexual e/ou outras violências* registrados no Sinan, em 2014, encontram-se sintetizados na Tabela 8.1.1. Vemos que, segundo os dados disponíveis, durante esse ano, foram atendidas 223.796 vítimas de diversos tipos de violência. Duas em cada três dessas vítimas de violência (147.691) foram mulheres que precisaram de atenção médica por violências domésticas, sexuais e/ou outras. Isto é: a cada dia de 2014, 405 mulheres demandaram atendimento em uma unidade de saúde, por alguma violência sofrida. (Mapa da Violência, 2015, p. 42).

Segundo dados do 12º Anuário da Segurança Pública publicados na Agência Brasil de Comunicação no dia 9/08/2018, em 2017 foram registrados 221.238 casos de violência doméstica, uma média de 606 casos por dia. Os estupro aumentaram 8,4%, chegando a 60.018. Os casos de feminicídios totalizaram 1.133. Também houve crescimento no número de mulheres vítimas de homicídio (6,1%), chegando a 4.539. (Agência Brasil de Comunicação) falta data

De acordo com o Atlas da Violência 2018, separando a população feminina por raça/cor, taxa de homicídios em 2016, a violência é maior entre as mulheres negras (5,3) que entre as não negras (3,1) – a diferença é de 71%. Nos dez anos da série, a taxa de homicídios para cada 100 mil mulheres negras aumentou 15,4%, enquanto entre as não negras houve queda de 8%.

No Distrito Federal, embora os índices de violência não estejam entre os mais altos comparado a outras unidades da federação, a situação é de urgência pública. Segundo dados da Secretaria de Segurança Pública do GDF- SSPDF,

de janeiro a março de 2018 foram registradas 84 agressões à mulher em Brasília. A maioria das denúncias relativas à Lei Maria da Penha têm origem na Ceilândia, que registrou 20 casos, seguida do Paranoá, de Taguatinga e de Samambaia, com 10 registros cada. Em relação aos feminicídios, a Secretaria de Segurança aponta que o número de casos registrados e de tentativas aumentou entre 2016 e 2017 – de 18 para 63. No ano passado, 19 mulheres foram assassinadas em razão do gênero. Destas, 78% foram mortas dentro da própria casa. As cinco regiões administrativas com maior incidência somaram 63% do total registrado no período de janeiro a dezembro de 2017. É importante registrar que São Sebastião está entre elas.

Apesar destas estatísticas, o Governo do Distrito Federal - GDF dispõe de uma precária estrutura de instituições públicas para atendimento às mulheres vítimas de violência. A principal instituição, no nível do GDF, responsável pela questão é a Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (SEDESTMIDH) criada pelo Decreto nº 36.832/2015. Neste decreto o governo extinguiu várias outras secretarias fazendo a junção de todas em uma só. Segundo informações que constam no *site* dessa Secretaria, o atendimento à mulher prestado pelo GDF conta com quatro Centros de Acolhimento a Mulheres Vítimas de Violência– CEAMs. Estes centros prestam assistência psicológica e jurídica. O acesso a esse serviço independe de encaminhamento prévio, e o horário de atendimento é de segunda a sexta das 8h às 18h. Um desses quatro centros listados no *site* na Secretaria é a Casa da Mulher Brasileira, que está fechada desde dezembro de 2017 por interdição da defesa civil em razão de problemas na estrutura. Ainda segundo informações do *site* da SEDESTMIDH, o GDF conta com uma única Casa Abrigo como moradia temporária para hospedar mulheres vítimas de violência com risco de morte e seus dependentes. O acesso se dá apenas por encaminhamento da Delegacia Especializada no Atendimento à Mulher - (DEAM),

das demais delegacias, da Casa da Mulher Brasileira ou por ordem judicial. O endereço da Casa Abrigo é mantido em sigilo por motivos de segurança.

A estrutura do GDF se mostra ineficiente para atender à demanda de registros de casos de violência contra a mulher que, segundo dados da Secretaria de Segurança Pública do GDF, vêm aumentando nos últimos 6 anos, tanto no que se refere aos vários tipos de violência identificados na Lei Maria da Penha quanto nos casos de feminicídios.

Casa Frida: Feminismo, Revolução, Igualdade, Diversidade, Amor

Diante dessa ausência do Estado no atendimento às mulheres vítimas de violência em todo o Distrito Federal e do abandono das cidades da periferia no que se refere à arte, à cultura e ao lazer, um grupo de mulheres sintonizadas, entre elas a produtora cultural Hellen Cristohyan, Correia Boaventura e a poeta Thibi, tiveram a ideia de criar a Casa Frida, local de nossa intervenção. A Casa fica na região administrativa de São Sebastião. Distante 21 km do centro de Brasília, São Sebastião tem 100.161 habitantes, dos quais 50,25% são mulheres. A cidade conta com precária estrutura de aparelhos públicos disponíveis para o atendimento da comunidade. Na área de educação, são apenas 25 escolas e há um grande déficit de vagas, o que obriga muitas mulheres a buscarem vagas para seus filhos e para elas próprias no Plano Piloto ou no Lago Sul. Conta com uma Vila Olímpica em precárias condições e, na área de saúde, a cidade conta apenas com uma unidade de pronto atendimento (UPA), não tem hospital público e também não tem nenhum espaço público de lazer e cultura.

A instituição Casa Frida foi escolhida para a realização do PI por ser uma instituição que surgiu da iniciativa de mulheres da região administrativa de São Sebastião, periferia de Brasília, com o objetivo de construir um espaço seguro onde as mulheres pudessem pedir ajuda, fazer arte, ter lazer e apoiar umas às outras. Segundo Hellen, em entrevista ao Correio Brasiliense, começou

a chamar às primeiras reuniões em 2014, com as meninas na pista de *skate*, e assim foram organizando os saraus pensando sobre o que podia ser feito, e daí surgiu a ideia do espaço Casa Frida.

Hellen diz que a Casa tem foco na cultura do público feminino, e o nome do espaço tem inspiração óbvia na artista plástica Frida Kahlo³, por tudo que ela representou para as mulheres e para o movimento feminista. Mas também é uma sigla dos princípios do espaço: **Feminismo, Revolução, Igualdade, Diversidade, Amor**. “Também temos um lema que é transformar a dor em arte e espalhar amor por toda parte”. Segundo suas idealizadoras e fundadoras, a Casa Frida não tem CNPJ, nem pode ser classificada como uma organização não governamental, pois não aceita doações governamentais ou de empresas, apenas individuais. A casa sobrevive de várias ações como campanha de doação pela internet, venda de doces, bazares, e aceita doações individuais ou de entidades do movimento social.

Por demanda da comunidade, a Casa Frida passou a funcionar 24 horas e iniciou o atendimento com uma assistente social; conta ainda com a ação voluntária de vários profissionais que promovem cursos, palestras, debates, oficinas e terapias como reiki, constelação familiar e roda de autocuidados, gratuitas ou a baixos preços para a comunidade da região. Além disso, acolhe as mulheres vítimas de violência, oferece abrigo, assistência social e jurídica.

A Casa Frida é um espaço feminista de organização de luta, mas também de muito amor, carinho e cuidados e autocuidados, muito na sintonia do movimento

³ Magdalena Carmen Frida Kahlo Calderón, mundialmente conhecida como Frida Kahlo, nasceu em 6 de julho de 1907, em Coyoacán, no México. Frida morreu em 13 de julho de 1954, no México, por embolia pulmonar. Irreverente e sensível desde a infância, foi acometida por poliomielite e aos 18 sofreu um grave acidente. Na infância também viveu a revolução mexicana de 1910. Com uma vida marcada por paixões, dor, sofrimento e perseverança, Frida Kahlo levou ao mundo as cores vibrantes e a energia do povo mexicano em suas roupas, adereços e pinturas e suas famosas saias compridas. Sua pintura ficou marcada por retratar sua própria dor. Embora nunca tenha se declarado feminista, tem sido um referencial para vários grupos e movimentos feministas.

feminista contemporâneo que, sem abandonar suas árduas bandeiras históricas e todas as possíveis formas de luta, vem visibilizando as revolucionárias e exercendo hoje as atitudes e comportamentos que se espera no amanhã de uma nova sociedade justa e sem opressão. Construindo o futuro no presente com muita solidariedade, muita sensibilidade, luta e arte. Um pouco do que essa foto expressa:



Crédito: Helio Montferre/Esp. CB/D. A Press.

As mulheres fundadoras e responsáveis pela Casa Frida, assim como as voluntárias e as atendidas que hora são atendidas hora são voluntárias são todas movidas espontaneamente por um princípio que talvez nem todas conheçam o conceito, mas que tem sido base fundante de muitos movimentos feministas contemporâneos - sororidade – um pacto entre mulheres com dimensões ética e política, uma aliança baseada na empatia e companheirismo. Bem ao contrário das rivalidades pregadas nos contos de fadas e nas novelas televisivas, mulheres feministas se ajudam, se

aliam para superar a desigualdade e misoginia. Tem sido muito usada na internet, seu prefixo sóror vem do latim e significa irmã (Gomes, 2017).

As mulheres público-alvo de nossa intervenção e análise são pobres, a maioria negra, da periferia e estão nas estatísticas da violência doméstica citadas anteriormente. São mulheres que sofrem múltiplas discriminações. As discriminações sobrepostas aumentam a exclusão social e dificultam, em todos os aspectos, o exercício da cidadania. É um cruel processo de desempoderamento, econômico, afetivo e da autoestima. A reconstituição dos direitos humanos universais pressupõe o reconhecimento de suas identidades específicas constituídas por suas diferenças de gênero, de raça e de classe, entre outras. Para Kimberlé Crenshaw, é importante reconhecer as diferenças intragrupos e, para tanto, define metaforicamente a interseccionalidade:

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 7).

Se, por um lado a sobreposição de identidades discriminadas leva ao desempoderamento, por outro, a partir dos anos 1990, as mulheres negras começam a reivindicar seu espaço no movimento feminista e nesse mesmo período surge a discussão de classe. As diferenças intergrupais são muito importantes porque são facetas que dizem respeito a diversos pertencimentos que uma pessoa ou grupo de pessoas tem e reconhecem ter. Esses pertencimentos definem identidades. Uma mulher pobre não tem a mesma experiência de vida que uma

mulher branca de classe média. Esta pode ser discriminada por gênero, mas não sabe o que é sofrer aporofobia⁴ ou racismo, não sabe o que é viver na pobreza ou perder um emprego pela cor da pele. Uma mulher pobre e negra não tem a mesma identidade que uma mulher negra e de classe média. As duas sabem o que é o racismo, embora a mulher negra e pobre com certeza conhecerá a face mais perversa do racismo. Mais distante ainda de uma mulher branca de classe média estará, por exemplo, uma mulher negra, pobre e lésbica e mais ainda uma transexual. Cada sobreposição de discriminação deve ser considerada pela política pública assim como pelo próprio movimento feminista e da classe trabalhadora como um todo no sentido da busca pela libertação humana.

Uma escrita que liberta

A escrita criativa tem sido utilizada comumente na Literatura e de uma maneira eficiente na formação para escritores, para facilitar a aprendizagem e favorecer os processos de letramento nas escolas ou como fonte de acesso aos processos psicológicos, que denominam como escrita criativa terapêutica.

De acordo com Condemarín & Chadwick, citados por Fernandes (2015, p. 32), “o termo escrita criativa tem a sua maior ênfase nas composições imaginativas, elaboradas com base na fantasia ou na experiência” e para Barbeiro, citado pela mesma autora, à página 33, “a criatividade constitui-se como propriedade do indivíduo podendo ser desenvolvida e utilizada como instrumento de descoberta, de resolução de problemas e de autoafirmação”.

No mesmo trabalho, Fernandes (2015) busca Vygotsky para entender por que os/as adultos/as têm mais facilidade de criar do que as crianças. As pessoas

⁴ Aporofobia, neologismo denominado pela filósofa Adela Cortina para conceituar o preconceito à pobreza, ou rechaço aos pobres. O termo foi recentemente reconhecido pela Academia Espanhola de Letras, passando a integrar o dicionário da língua espanhola em 2016 quando foi eleito o termo do ano na Espanha.

adultas trazem imagens e representações que são derivadas de suas experiências complexas, de inúmeras vivências que se inter-relacionam e despontam como reflexos de diversos contextos.

Nós adotamos essa compreensão de escrita criativa como uma habilidade autônoma e fortalecedora, que também pode ser estimulada e mediada, e que pode aparecer de acordo com o ambiente e tem afinidade com outras áreas do saber. Associamos essa concepção a nossa experiência como educadoras de crianças e adultos/as e pensamos uma dinâmica para sensibilizar as mulheres que são acolhidas na Casa Frida, a se reconhecerem capazes de ressignificar suas experiências traumáticas e se colocarem em situação de resistência à dominação, à exclusão, ao preconceito e à violência imposta pela sociedade às mulheres pobres. A dinâmica proposta e sua sequência simples de atividades visou à reflexão num ambiente de carinho e acolhimento para que todas se sentissem validadas no seio do grupo e fortalecidas para enfrentar os desafios que se impõem às condições de pobreza e desigualdade. O fortalecimento se fazia necessário até para enfrentar suas próprias lembranças, recordar e escrever sobre suas memórias, pois a escrita pode libertar o “eu” aprisionado pelo círculo da violência.

A metodologia da escrita criativa foi capaz de discutir e organizar as narrativas das mulheres que participaram do Projeto Interventivo. Quando uma pessoa reconhece e entende a fase pela qual passa, se prepara para as próximas fases dessa vida. A intervenção trouxe a problematização sobre concepções meios de vida e empoderamento feminino. Quem se reconhece na história de violência na perspectiva de sua superação pode ser protagonista, pois em geral, mulheres que sofrem violências físicas/psicológicas/emocionais/sociais ocupam um papel de coadjuvantes, tendo os agressores uma representação proeminente. E a Casa Frida exerce essa função social e feminista de colocar as mulheres no centro do protagonismo de suas vidas como personagens principais, sujeitas de sua história.

A intervenção contou com 6 pessoas do sexo feminino, sendo 4 adultas e 2 crianças, conforme proposta da casa de público feminino. Foi aplicada a

metodologia prevista e houve uma resposta das participantes muito favorável em todos os momentos. Iniciou-se com alguns exercícios de aquecimento e depois foi formada uma roda na qual cada participante se apresentou. O grupo foi organizado em círculo e no centro havia uma cesta contendo alguns lenços, duas bonecas negras e um ursinho branco, e cada participante – uma por vez – escolheu entre os objetos e falou sobre alguma experiência ou que sentidos, sentimentos e recordações o objeto escolhido ou o próprio cenário despertou. A base metodológica foi a roda de conversa, o contar e ouvir histórias criativas a partir de estímulos, no caso, o cenário com lenços e bonecos, que orientam os sentidos para a memória e sentimentos. O círculo cria um fluxo de olhares que irradia energia, vibrações, sentimentos de cada uma a todas e de todas a cada uma. É muito difícil conter emoções no círculo, elas fluem, circulam. E foi exatamente isso que aconteceu. E as falas foram surpreendentes, espontâneas, reveladoras de emoções, algumas profundas e dolorosas. Surpreendeu-nos também positivamente a fala de uma criança de 9 anos pela sua consciência em relação a sua negritude, sua condição racial, os preconceitos que enfrenta, sua postura ativa e determinada para se auto afirmar contra o racismo, pelo seu direito de jogar futebol, de usar seu cabelo black e ser feliz.

Depois do relato oral, cada participante fez um registro escrito das memórias apresentadas no grupo. Quando as participantes concluíram seu texto individualmente, retornou-se ao grupo para a apresentação dos textos individuais, de onde foram destacadas as palavras significativas. Essas palavras escolhidas por elas foram escritas no papel pardo previamente afixado na parede da sala. A partir das palavras, o grupo construiu frases e passou a escrevê-las e a reescrevê-las, conforme a orientação de todo o grupo. Foi uma parte muito dinâmica da intervenção, as mulheres levantavam-se e iam até os murais para escrever, contribuía com o pensamento umas das outras, estimulavam o grupo como um todo.

O Projeto Interventivo teve 3 horas de duração e a proposta de destacar as palavras consideradas mais importantes escritas por elas foi imediatamente

aceita e surgiram palavras e expressões do cotidiano delas dentro de temas relevantes revelados durante a conversa e vivência propostas. Tiveram relevância as questões da pobreza, da violência, do gênero, do racismo e da desigualdade social, do empoderamento feminino e da importância da Casa Frida em suas vidas. Todas, em suas falas, expressaram seus agradecimentos à Casa Frida, principalmente as que estavam conhecendo o espaço naquele dia, demonstrando seu encantamento com a iniciativa.

Refletindo sobre a atividade: as produções escritas

Nossas análises se pautaram em toda a atividade: nos relatos orais feitos durante todo o processo, no círculo e nas conversas informais. Quanto às produções escritas, optamos por analisar a coletiva e 2 das produções individuais, considerando o perfil de suas autoras, duas meninas, irmãs, uma de 11 e outra de 9 anos, meninas negras e pobres, vítimas de violência sexual doméstica. Consideramos ainda o fato dessas duas narrativas terem perspectivas diferenciadas. Enquanto a menina de 9 anos escreve um texto sobre sua perspectiva de futuro, a outra, descreve a violência sofrida e sua surpresa e decepção pelo fato ter ocorrido dentro da sua casa por 2 adultos da família, em ambiente onde e de quem ela esperava proteção. Segue a narrativa da menina de 11 anos:

Bom, a história que eu vou contar agora aconteceu comigo mesma.

Eu fui vítima de abusos. Isto me deixa muito triste. Eu não sei como tinha forças para ainda continuar lutando. Sofri essa violência do meu próprio avô e tio. Às vezes, nós achamos que o perigo está lá fora quando na verdade ele está dentro da nossa própria casa. No entanto acho que um dia eu vou superar isso. Só superar, porque esquecer, jamais!

Mas, às vezes, sento na minha cama e converso comigo mesma: Como meu tio e meu próprio avô que eu amava tanto puderam fazer isso comigo?

Mas, já estou fazendo tratamento e vou superar isso! É isso! Bola pra frente! Pois as pessoas que eu mais amo estão ao meu lado.

Aonde vou sinto muito medo do futuro, afinal eles criaram isso em mim e até às vezes, me sinto muito agressiva que eu apenas falo:

-Meu Deus, o que está acontecendo comigo?! (Menina de 11 anos)

O texto é simples, sintético, mas expressa objetivamente a crise e as dúvidas de criança que busca encontrar, nela mesma, respostas para a violência que sofreu: “Mas, às vezes, sento na minha cama e converso comigo mesma: Como meu tio e meu próprio avô que eu amava tanto puderam fazer isso comigo?” Essa conversa deve ser longa e com todas as mulheres, no processo de conscientização de conhecimento de nossa realidade social e cultural. Vivemos em uma sociedade machista marcada por uma cultura do estupro da violência sexual e doméstica que vitimou sua mãe e muitas mulheres de sua família. Cultura essa que está tão naturalizada que, quando sua mãe fez a denúncia do abuso, toda a família se colocou contra ela e a criança segue angustiada porque sabe que outras crianças de sua família seguem sendo abusadas ou em situação de risco. A mãe relatou que a criança sempre tinha crises nervosas ao falar do ocorrido, no entanto, ela escreveu seu texto e participou da construção do texto coletivo alegremente. Às vezes fica a impressão de que a linguagem escrita força um pouco a racionalidade ou a objetividade para a sistematização das ideias, embora não fosse exatamente essa a nossa intenção. Mas a criança optou pela narrativa e a fez de forma bem objetiva. Deixa pontuado que está se fortalecendo, fazendo tratamento e cercada das pessoas que a amam. Embora perceba suas inseguranças, como o medo do futuro e a agressividade como consequência da violência sofrida, se coloca numa perspectiva positiva de superação. Essa agressividade talvez seja mesmo um sentimento de autopreservação e necessário, uma defesa.

Quanto à menina de 9 anos, ela relatou no círculo casos de racismo que sofre na escola por usar o cabelo *black* e discriminação de gênero por gostar

de jogar futebol. Demonstrou muita articulação de ideias e consciência de sua realidade, de suas identidades e muita segurança ao se expressar.

Olá, eu sou a ...

Eu luto para dar um futuro melhor para a minha mãe e para o meu pai.

O futuro meu é ser uma juíza. A minha irmã também tem um futuro e eu tenho minha vovó, a minha mãe é a companheira dela. Essas são as pessoas que vivem como anjinhos perto de mim e eu as amo.

Essa é uma das minhas histórias. Eu tenho uma pipa de histórias lindas.

Fim. (Menina de 9 anos)

O texto é otimista, mas já de início revela a necessidade de uma criança pobre de dar um futuro melhor para a mãe e o pai. A mãe é empregada doméstica, ganha um salário mínimo e o pai é vendedor ambulante de pequenos quadros ornamentais, não tem renda fixa. Durante dois anos foram beneficiários do Programa Bolsa Família, cortado quando a mãe arrumou um emprego de carteira assinada do qual foi demitida um ano depois. Depois de um ano com faxinas, conseguiu um novo emprego com carteira assinada para ganhar um salário mínimo. Com suas vendas, o marido consegue em média R\$ 500,00 (quinhentos reais) por mês. Considerando-se que do valor do salário mínimo, R\$ 954,00, é retirada a contribuição previdenciária de R\$ 152,64, restando apenas R\$ 801,36 (oitocentos e um reais e trinta e seis centavos), que divididos por quatro pessoas é igual a R\$ 200,34 (duzentos reais e trinta e quatro centavos), essa família, pelo critério do Banco Mundial, está abaixo da linha da pobreza que define um rendimento de R\$ 387 (trezentos e oitenta e sete reais) por mês per capita. A criança quer assumir o que o Estado deveria assumir, em emprego, moradia, educação e saúde para sua família. “Eu luto para dar um futuro melhor para a minha mãe e para o meu pai”. E se apoia no amor e na ajuda da família.

Essa criança também foi vítima dos mesmos abusadores que sua irmã. Lutou muito para convencer a mãe a denunciar, pois os abusadores são avô e tio maternos. A mãe teve muita dificuldade em se convencer, pois em sua família a cultura do abuso e do estupro de menores é naturalizada. Ao saber do abuso, buscou apoio entre os/as familiares e foi fortemente repreendida. Tinha muito medo, de vingança, do isolamento em relação à família. A criança então levou a questão para a escola que chamou a mãe, a instruiu sobre a gravidade da situação e sua responsabilidade no caso de omissão. A mãe resolveu então fazer a denúncia. De fato, passaram muitas angústias, sofreram muita pressão de toda a família que insistia que ela estava fazendo uma “tempestade num copo d’água” E isso foi muito importante para as crianças que, além de passarem a ter atendimento psicológico da rede pública, sentiram-se amparadas e protegidas pela mãe e, mais que isso, se sentiram quebrando um círculo de abusos e violências sexuais da família, dando um exemplo de luta e coragem a ser seguido por outras mulheres da família.

A mesma dinâmica de superação esteve presente no texto coletivo que foi construído com muita alegria e disposição. O clima era de esperança e fé na força e poder que a organização pode proporcionar como apoio a todas e cada uma individualmente. Assim se construiu coletivamente um pequeno, mas muito significativo texto:

O acolhimento na Casa Frida renova as esperanças com ideias que nos tocam profundamente e nos tornam fortes para sonhar. O tempo cura e tem o nome de esperança. Não somos mais invisíveis. A agressividade, a dor, a queda, nos lembram que o fogo queima, mas também aquece. Sou grata mãezinha, voltei a ser criança! Somos todas guerreiras, precisamos lutar sem medo de tentar sermos felizes porque somos lindas, belas, pretas e ricas! (Grupo de mulheres do PI Escrita Criativa à moda Frida)

“O acolhimento na Casa Frida” dá início ao texto e expressa um sentimento de proteção quase materno que mais na frente se confirma no “obrigada

mãezinha” e “voltei a ser criança”. É o colo que toda criança ferida precisa para chorar suas dores, o carinho e proteção, “o tempo cura”, mas só cura de verdade se nesse momento de acolhimento e proteção for possível ser cuidada, resgatar suas forças, se empoderar no coletivo se reerguer para continuar a luta. Se for possível visibilizar suas dores no compartilhamento com suas iguais e reconstituição de forças, o que fica bem pontuado em “Somos todas guerreiras, precisamos lutar sem medo de sermos felizes”.

Destaca-se ainda a expressão da contradição e da resignificação da dor na afirmação “A agressividade, a dor, a queda, nos lembram que o fogo queima, mas também aquece” o que vai no sentido do lema da Casa - transformar a dor em arte e espalhar amor por toda parte. ”, pois o processo de criação e promoção de eventos de arte e cultura são atividades terapêuticas porque constituem momentos de felicidade, o que tem sido sistematicamente negado às mulheres por essa sociedade hegemonicamente machista.

E, por fim, uma autoestima totalmente empoderada, “[...] somos lindas, belas, pretas e ricas”.

Considerações finais

A iniciativa de formação EPDS de profissionais das áreas de educação e assistência social no Distrito Federal através da parceria entre a SECADI - MEC com UNB, a primeira dessa magnitude na região, se coloca no momento muito oportuno em que o país vive uma grave crise econômica e política com um sério agravamento dos índices de pobreza e extrema pobreza, bem como de desemprego e desigualdades. Não poderia ser diferente, visto que o país sofreu um golpe institucional em 2016 e passou a ser conduzido por um governo sem compromisso com a agenda social. No contexto dessa formação tivemos a oportunidade de aprofundar nosso conhecimento sobre a temática da pobreza que atinge hoje mais de um quarto da população brasileira. Neste trabalho

escolhemos focar nosso olhar para a pobreza que atinge as mulheres vítimas de violência doméstica.

Como espaço de nossa intervenção, a Casa Frida, organização independente da sociedade civil é uma instituição que se caracteriza por um projeto independente de um grupo de mulheres que se organiza na perspectiva do movimento feminista focado no acolhimento cuidadoso, na sororidade, mas também na luta feminista e organização local de promoção da cultura numa perspectiva da constituição de um espaço de cidadania, cultura e visibilidade à diversidade feminina e feminista, artística e cultura da periferia. Assim Casa Frida foi entendida pelo grupo foco da intervenção como lugar de acolhimento que renova ideias e esperanças, que promove curas e que constrói coletivos que empoderam. E assim como as mulheres do grupo, deixamos aqui nosso agradecimento a essa instituição e as suas gestoras pelo acolhimento do nosso trabalho. Não poderíamos deixar de expressar ainda nosso respeito e admiração pela seriedade e compromisso com que é realizado esse trabalho com tanta convicção, determinação, dedicação, ética e princípios com que essas jovens meninas conduzem esse trabalho maravilhoso. Vida longa à Casa Frida!

A intervenção oportunizou às mulheres dar vozes as suas histórias de vida. Refletiram e registraram de forma criativa, interpretaram suas histórias sempre buscando estabelecer seus elos de identidade com seus grupos sociais de origem e com o contexto sociopolítico nacional e mundial. Por meio do domínio narrativo da linguagem do pensamento estendido, da verbalização e da produção escrita, elas puderam se apropriar da sua história, empoderando-se e dando vida a personagens reais objetivas ou fictícias que emergiram e suas subjetividades.

A intervenção oportunizou às autoras um estudo mais aprofundado da situação de violência vivenciada por grande parte das mulheres brasileiras em especial pelas mulheres pobres que em sua maioria são negras, o que fatalmente nos levou a questão da sobreposição de discriminações. Em função da conjuntura em que se deu nossa intervenção de ascensão do movimento feminista, com

forte intervenção na vida política do país e do espaço escolhido, bem como das jovens lutadoras lideranças e referências que protagonizam esse movimento feminista contemporâneo, buscamos entender um pouco dessa atualização do feminismo na perspectiva da mulher lutadora e pobre.

Esse movimento feminista contemporâneo que está nas periferias como na Casa Frida e também nos grandes centros tem ganhado repercussão nacional e tem sido expressão do principal ascenso das lutas de resistência pela democracia e pelos direitos de afirmação não só das mulheres como também dos movimentos de afirmação e reconhecimento como movimento (LGBTI+), do movimento negro entre outros. A finalização desse artigo se dá em meio ao processo eleitoral 2018, no qual há uma forte polarização na discussão política, como nunca visto antes no país e as mulheres estão no centro desse debate.

Ao mesmo tempo cresce em todo o país a violência contra a mulher, os casos de feminicídios, cresce também a candidatura mais votada no primeiro turno de um homem branco, heterossexual, que fala em nome de Deus e assim se acha com poderes supremos para depreciar publicamente mulheres, negros/as e homossexuais, afirma que mulheres devem ganhar menos porque engravidam, por exemplo. No contexto de alarmante crescimento dos crimes por homofobia⁵, defende violência física contra LGBTI+s. Além disso, faz uma forte campanha contra uma educação inclusiva, para a diversidade, para o respeito a todas as diferenças e propõe o projeto excludente chamado “escola sem partido”⁶, o qual

⁵ Homofobia - O termo homofobia, criado para significar tão somente medo, aversão e ódio à pessoa homossexual, passou a significar, mais modernamente, quaisquer atos de discriminação contra o homossexual ou contra a homossexualidade. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/homofobia-conceito-etimologia-da-palavra-e-consequencias-do-ato/> Acesso em: 9 out. 2018. Em 2017, 445 lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTs) foram mortos em crimes motivados por homofobia. O número representa uma vítima a cada 19 horas. O dado está em levantamento realizado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB). Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/levantamento-aponta-recorde-de-mortes-por-homofobia-no-brasil-em> Acesso em: 19 out. 2018.

⁶ O Projeto escola sem partido é um Anteprojeto de Lei que propõe aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios o impedimento de qualquer abordagem

impede qualquer tipo de discussão política crítica ou sobre qualquer aspecto da realidade social e política ou de gênero em sala de aula. Essa candidatura, por se apoiar em valores morais e religiosos conservadores, acabou arregimentando grande apoio popular de setores conservadores da população.

Em resposta a essa candidatura criticada como neofascista pelos movimentos sociais por pregar o ódio às diferenças e aos adversários, os diferentes setores do movimento de mulheres não tardaram em se organizar em uma forte campanha nacional que começou na internet e logo ganhou as ruas. Todas contra o “que foi denominado de “coiso” #Elenão. A página do Facebook só de mulheres atingiu em poucos dias a marca de 3 milhões de adesão. Foi atacada várias vezes por *rackers*, mas ainda assim conseguiu organizar durante duas semanas atos estendidos pelo país, precisamente em 114 cidades que reuniram centenas de milhares de pessoas nas maiores manifestações que o país viu nos últimos anos. Com certeza as maiores manifestações lideradas pelo movimento feminista. A principal palavra de ordem “#Elenão” expressava um sentimento de rejeição às posturas machistas, misóginas, racistas, homofóbicas e de apologia à violência. O movimento feminista em expressão de sororidade internacional organizou grandes manifestações em várias cidades do mundo como Nova York, Barcelona, Lisboa, Cidade do México, Londres e Paris.

Foi uma bela demonstração de que o movimento feminista e as mulheres não estão dispostos a aceitarem ataques as suas vidas e as suas conquistas e que entendem que um presidente do país que não respeite e valorize as mulheres e a diversidade de gênero, de raça, de sexualidade está ressuscitando o nazismo e o fascismo e isso representaria um enorme retrocesso para toda humanidade e para os direitos humanos. Assim as mulheres demonstraram, em um movimento

de gênero ou sexual, política, ideológica, ou religiosa e propõe a fiscalização de professores por pais de alunos. Disponível em: <https://www.programaescolasepartido.org/pl-federal> Acesso em: 5 de novembro de 2018. Sobre o tema ver FRIGOTO, Gaudêncio (Org). Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. UERJ, 2017. 146 P.

forte pluripartidário e que prega o amor para combater o ódio e a violência, que estão dispostas a resistir, lutar, a se empoderar e juntas se fortalecerem, assim como diz o texto coletivo produzido na oficina aqui descrita: Somos todas guerreiras, precisamos lutar sem medo de tentar sermos felizes porque somos lindas, belas, pretas e ricas!

Todos esses eventos tanto a nível nacional quanto local, a resistência ao autoritarismo expresso no processo eleitoral, a luta em defesa da democracia que teve como vanguarda o movimento feminista, as ações de acolhimento e ações promovidas pela Casa Frida, nos dizem algo importante. Assim como a expressão de reconhecimento e disposição de resistência, afirmação e luta das mulheres participantes da oficina aqui analisada reafirmam nossa certeza de que a construção da justiça social, o combate à pobreza e as desigualdades sociais não pode prescindir da ação amorosa e assertiva das mulheres autodeterminadas.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório. **Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social**. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 2 set. 2018.

CORTINA, Adela Orts. **El rechazo al pobre: un desafío para la democracia**. Paidós

Espasa Libros, S.L.U, Barcelona, España, 2017. 185 p.

ESTATÍSTICAS DE GÊNERO IBGE Disponível em: -https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf Acesso em 14 de outubro de 2018

FERNANDES, S.R.R. **A escrita Criativa: orientação e apoio**. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. 2015 Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10442/1/Relat%C3%B3rio%20do%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o-Sara%20Fernandes%20%28vers%C3%A3o%20definitiva%29.pdf> Acesso em: 1 de outubro 2018.

FRIGOTO, Gaudêncio (Org). **Escola “Sem” Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. UERJ, 2017. 146 p.

GOMES, Michele Cristina Ramos. **Sororidade, Substantivo Feminino: Reflexões Linguísticas e Sociais Sobre Abordagens do Feminismo no Jornal O Globo**, Juiz de Fora, 2017. 160 p. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/GOMES-Michele-Cristina-Ramos-.pdf> Acesso em 05 de novembro de 2018

IBGE-<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18825-um-quarto-da-populacao-vive-com-menos-de-r-387-por-mes>

RELATÓRIO: A DISTÂNCIA QUE NOS UNE. OXFAN Disponível em: file:///D:/EPDS%20Livro/Artigo%20Casa%20Frida/relatorio_a_distancia_que_nos_une.pdf Acesso em 30/09

EBC <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2018-08/brasil-bate-recorde-de-mortes-violentas-em-2017>

G1 <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/lei-maria-da-penha-84-agressoes-foram-registradas-no-df-em-2018.ghtml> Acesso em 30/09/2018

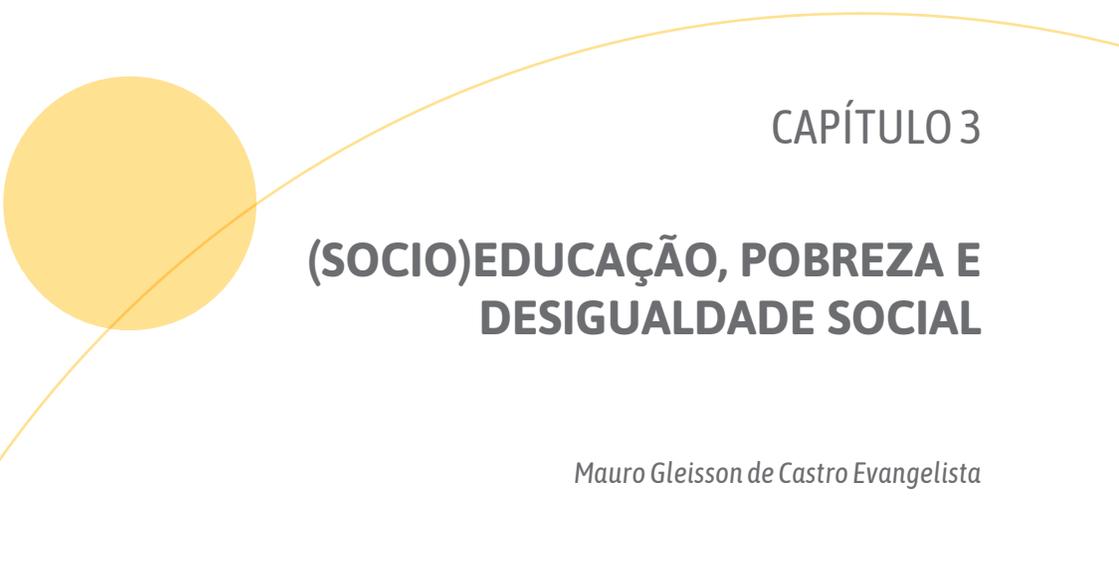
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO DF – SSPDF http://www.ssp.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/estatstica-012_2018-feminicidio-no-df_jan_dez-2016_17.compressed.pdf Acesso em 01/10/2018

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA DO DF- SSPDF http://www.ssp.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/11/estatstica-013_2018-lei-maria-da-penha-no-df-jan_dez_2017.compressed.pdf Acesso em 01/10/2018

SEDESTMIDH <http://www.mulher.df.gov.br/sedestmidh/> Acesso 01/10/2018

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. (In) **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva a partir do original inglês (SCOTT, J. W. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988. PP. 28-50.), de artigo originalmente publicado em: Educação & Realidade, vol. 15, nº 2, jul./dez. 1990. Tradução da versão francesa (*Les Cahiers du Grif*, nº 37/38. Paris: Editions Tierce, 1988.) por Guacira LopesLouro

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

A large yellow circle is positioned on the left side of the page. A thin yellow curved line starts from the bottom left, passes through the circle, and extends towards the top right corner of the page.

CAPÍTULO 3

(SOCIO)EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

Mauro Gleisson de Castro Evangelista

Este capítulo surgiu da participação deste pesquisador no Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social, especialmente por convite da Coordenadora Pedagógica do Curso e Organizadora da Coleção EPDS da UnB, Dra. Natalia Duarte. Em paralelo a este processo, conclui doutoramento pela Universidade de Brasília sobre o fenômeno da socioeducação em suas interfaces com a Escola. A escolha por realizar o curso se deu justamente pela percepção deste pesquisador de quanto o fenômeno da pobreza atravessa a biografia dos 141 (cento e quarenta e um) sujeitos de pesquisa sobre os quais investigou os prontuários e sistemas de dados diversos sobre os mesmos, além de atendimento, em espaço clínico, realizado com alguns deles.

Um inicial diálogo com os números

As pessoas privadas de liberdade no Brasil, mais especificamente, os adolescentes que atuam pela infracionalidade têm renda, etnia-racial, sexo, escolaridade e condições de moradia muito comuns, conforme demonstram importantes levantamentos estatísticos nacionais, dos quais faremos alguns destaques na sequência.

Lamentavelmente, apesar de sabermos que pobreza é variável muito considerável no fenômeno da delinquência juvenil, a renda é tema pouco explorado pelas pesquisas e levantamentos nacionais, mesmo daquelas que buscam demonstrar a vinculação do encarceramento com a cor da pele (BRASIL, 2015). Quando aparece, limita-se aos cortes poucos especializados do IBGE. É fato que o local de moradia dos adolescentes que atuam pelo ato infracional coincide com os territórios de vulnerabilidade de Brasília levantados pelo DIEESE (2011). Essa pesquisa ranqueou os territórios de vulnerabilidades sociais do Distrito Federal, chegando aos mesmos locais de onde procedem a maioria absoluta dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa no DF.

Mas, qual a real participação de adolescentes no ato infracional? Meios de comunicação de massa falam em números alarmantes sem nenhuma comprovação empírica, mesmo porque temos um sério problema com registro e tratamento de dados no Brasil. Especialmente a Segurança Pública ainda não possui um sistema unificado de registro e tratamento de dados. Nesse sentido, Cerqueira e Coelho (2015) enfrentam esse complexo desafio por meio dos registros do Ministério Público, uma vez que cabe a esse órgão a apresentação das denúncias crimes/ato infracionais no país. Excetuando-se os crimes contra a paz pública, a parcela de delitos praticados por adolescentes representa menos de 10% do total das infrações que foram apresentadas no ano de 2013. Segundo os dados do Conselho Nacional do Ministério Público, os crimes contra a vida praticados por adolescentes alcançam cerca de 8% das denúncias totais, considerando-se ainda que o adolescente, pela própria inexperiência com a infracionalidade, é mais apreendido que o adulto.

De qualquer forma, sempre que um único adolescente estiver envolvido com a infracionalidade, demandará de nós, educadores e pesquisadores, ação de enfrentamento desse desafio, ainda mais quando sabemos que o último Levantamento Nacional do Sistema Socioeducativo (BRASIL, 2018) registra uma população adolescente privada de liberdade da ordem de 25.929 no ano de 2016.

L. Chioda; Melo e Soares (2012) investigaram o impacto do Programa Bolsa Família sobre a criminalidade e verificaram que a expansão do programa, associada ao aumento da escolarização de adolescentes entre 16 e 17 anos, em situação de risco e ou vulnerabilidade, contribuiu para a diminuição dos homicídios. O maior tempo na escola reduz a criminalidade, mas é o aumento da renda familiar que mais impacta sobre as motivações desses jovens em se envolverem em crime de razão econômica.

Cerqueira e Moura (2014) investigaram o efeito causal das oportunidades de mercado de trabalho e educacionais sobre a taxa de homicídios nos municípios brasileiros (tendo o cuidado de isolar variáveis por meio de refinadas técnicas econométricas) e concluíram que a maior oportunidade tanto educacional quanto no mercado de trabalho é um elemento crucial para mitigar a taxa de homicídio nos municípios brasileiros. Para cada 1% a mais de jovens entre 15 e 17 anos nas escolas, há uma diminuição de 2% na taxa de homicídio dos municípios. O aumento de 1% na taxa de desemprego dos homens jovens (15 a 29 anos) contribui para o aumento da taxa de homicídio no município na ordem de 2,5%.

Cerqueira e Coelho (2015) fizeram ainda um exercício de estimativa contrafactual para estimar os impactos sobre a taxa de homicídios para o ano de 2013, caso de todos os cidadãos brasileiros com 15 (quinze) anos ou mais acumulassem um tempo de escolarização que os colocasse em condições de matricularem-se no primeiro ano do Ensino Médio, sem a obrigatoriedade de sua conclusão. Concluíram que o número de vidas poupadas seria de 22.442, o que representaria uma queda de 42,3% no número de homicídios no país nesse ano.

Os achados são relevantes ante o discurso comum de que a solução para a violência no Brasil está no enrigecimento das penas com redução da idade de imputabilidade penal, o que consideramos populismo punitivo. Cerqueira e Coelho (2015) investigaram os possíveis efeitos da redução da idade de imputabilidade penal de 18 para 16 anos para demonstrarem que não há evidência

empírica de que a diminuição da idade penal teria alguma efetividade para diminuir crimes. A solução para diminuir homicídios passa pela educação das crianças e jovens e melhoria de renda de suas famílias.

Mesmo países que nos precederam nesse caminho de enrigecimento das penas e redução da idade de imputabilidade penal, como é o caso dos EUA, comprovam a ineficácia dessas medidas, como demonstram os estudos de Webster e Doob (2003) e de Lee e McCrary (2009), os quais, por meio de técnicas econométricas, buscaram captar o efeito causal do enrigecimento das penas sobre a prática de crimes, para demonstrar a ineficácia dessas. Webster e Doob chegam a afirmar que:

A literatura sobre os efeitos da severidade das sentenças nos níveis de criminalidade foi revista inúmeras vezes nos últimos vinte e cinco anos. A maioria das análises conclui que há pouca ou nenhuma evidência consistente de que as sanções reduzam as taxas de criminalidade nas populações ocidentais. No entanto, a maioria dos revisores tem relutado em concluir que a variação na gravidade da sentença não tem impactos preventivos diferenciais. Uma avaliação razoável da pesquisa até o momento - com um enfoque particular em estudos conduzidos na última década - é que a gravidade da sentença não afeta o nível de criminalidade na sociedade (2003, p. 143, livre tradução nossa)¹.

Cerqueira e Coelho (2015) demonstra que o encarceramento de jovens pobres, negros e de baixa escolaridade, cresceu, no Brasil, mais de 1.000% entre o ano de 1980 e o ano de 2014. Esses dados impõem crítica sobre o hiper-encarceramento (BRASIL, 2015) como herança do racismo assumido por um Estado

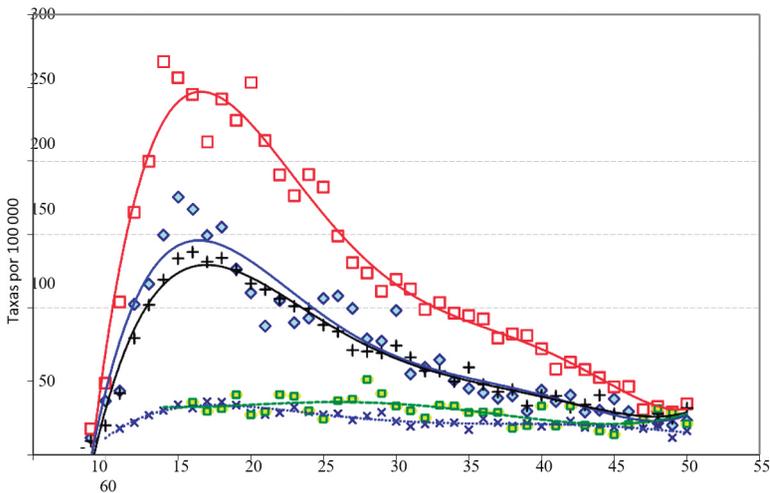
¹ The literature on the effects of sentence severity on crime levels has been reviewed numerous times in the past twenty-five years. Most reviews conclude that there is little or no consistent evidence that harsher sanctions reduce crime rates in Western populations. Nevertheless, most reviewers have been reluctant to conclude that variation in the severity of sentence does not have differential deterrent impacts. A reasonable assessment of the research to date - with a particular focus on studies conducted in the past decade - is that sentence severity has no effect on the level of crime in society.

penal. Ocorre que, não por acaso, Harlow (2003) e Lochner e Moretti (2001) (para os Estados Unidos), Brasil (2015a e 2015b) e Distrito Federal (2013) indicam ser muito baixo o nível de escolarização dos sujeitos que sofrem qualquer ação judicial de cerceamento da liberdade por prática penal/infracional.

Cerqueira *et al.* (2016) e Waiselfisz (2013) nos apresentam um perfil das vítimas de homicídio no país. Distrito Federal (2013) e Brasil (2018) apresentam o perfil dos adolescentes autores de atos infracionais e Brasil (2015a e 2015b) o perfil de jovens e adultos que se encontram encarcerados. Esses estudos deixam claro que o perfil de autores e vítimas de homicídio são muito próximos, com a única diferença de que a prática de homicídio apresenta maior incremento a partir dos 18 anos de idade. Também Fox (2000) nos EUA e Silva e Oliveira (2015) no Brasil demonstram essa similaridade, o que parece ser uma realidade ocidental, como apresentado por Farrington (2002b) para indicadores/preditores de atos delinquentes.

É notável o estudo realizado por Soares (2007) no qual demonstra uma forte correlação negativa entre os anos de escolarização e a vitimização por homicídio.

Gráfico 1: Taxas de homicídios por idade simples e escolaridade – Homens



Idade

Fonte: SOARES, 2007, p.19

O estudo ainda destaca alguns outros estudos realizados no Brasil que, apesar de não terem explorado ou se atido a esses resultados, chegam a resultados semelhantes. Utilizando os dados do Censo Demográfico e do Sistema de Informação de Mortalidade do DATASUS-MS, referentes ao ano 2000.

Analisando o gráfico verificamos que:

- a. Excetuando-se a variável renda, a probabilidade de um homem que tenha frequentado a escola por até três anos ser vítima de homicídio é o dobro da de um homem que possui entre 4 e 7 anos de escolarização e o triplo de um homem com 12 anos ou mais de frequência à escola.
- b. “A diferença na probabilidade de morrer vítima de homicídio entre um homem com 1 a 3 anos de estudo e outro com Ensino Superior é de 236 por 100 mil” (SOARES, 2007, p. 27).
- c. A depender do contexto, “renda aumenta a probabilidade de um indivíduo morrer vítima de homicídio enquanto a escolaridade a diminui” (SOARES, 2007, p. 23).

Por outro lado, Macedo *et al.* (2001) indicam que um indivíduo com capital cultural médio e capital econômico baixo possui uma probabilidade de 14 mortes/100 mil habitantes, ao passo que quando se acumulam capital cultural e econômico baixo, a probabilidade de ser vítima de homicídio sobe para 35/100 mil habitantes. Já o capital cultural médio e capital econômico médio possui uma taxa de probabilidade da ordem de 13/100 mil habitantes. Ou seja, no que tange à probabilidade de vitimização por homicídio, a escolarização é mais significativa que a renda.

Continuando sua análise, Soares (2007) indica que, além dos anos de escolarização, jovens do sexo masculino morrem mais que mulheres e pessoas mais velhas. Ao lembrar que essas são variáveis de uma correlação, esclarece que mudando-se as variáveis, muda-se o resultado. Todavia, como não é possível “mudar o sexo

das pessoas, nem envelhecê-las, a única política pública passível de forte atuação sobre estes fortes determinantes do homicídio é a de educação” (p. 28).

O que nos pareceu deveras interessante foi perceber como um economista, que faz questão de se identificar como “não pedagogo”, chega, por meio de análises econométricas, com base em dados quantitativos obtidos em levantamentos nacionais, a conclusões tão sensíveis e fortes sobre a importância da política de escolarização. E, ademais, como não tem respostas, formula a hipótese de que

[...] exista no processo educacional um conteúdo de convivência, ou até cidadania, que não tem valor econômico direto, mas que oferece proteção contra a violência. [...] imaginamos que talvez seja fruto do fato de interagir com outras crianças em um ambiente no qual, bem ou mal, o conflito é mediado. [...] é possível que a escola forneça um escudo educacional que protege principalmente quem o detém, mas também terceiros que possam vir a entrar em situações de conflito com o detentor do escudo. A única conclusão – tentativa – é que a educação formal parece ter um efeito redutor muito forte sobre a taxa de homicídio e que isto possivelmente se deva ao papel socializador da escola. [...] evidência substantiva a favor de manter as crianças na escola, mesmo se a aprendizagem de conteúdos ficar abaixo das expectativas, já reduzidas, da sociedade. [...] mesmo que uma criança de baixo status socioeconômico frequentando uma escola com professores mal pagos e mal formados não esteja aprendendo português ou matemática a contento, ela está aprendendo um modo de socialização que eventualmente poderá salvar-lhe a vida. E mais: é possível que, ao ensinar esta criança a como lidar com o conflito de modo não letal, a escola esteja também salvando a vida de terceiros. A conclusão inexorável é que a política educacional deve fazer tudo ao seu alcance para manter a criança na escola, mesmo que a aprendizagem de conteúdos acadêmicos seja aquém do desejado. Nesse sentido, políticas de progressão continuada devem ser incentivadas ao máximo, uma vez que há uma relação conhecida entre ser reprovado e evadir do processo educacional. Não se trata apenas de aprender a ler e escrever: é questão de vida e morte (SOARES, 2007, p. 28-29).

Outro importante estudos sobre essa correlação entre escolarização e violência que atualiza e corrobora os dados apresentados por Soares, foi realizado por Cerqueira e Coelho (2015).

Um terceiro estudo conduzido também por Cerqueira *et al.* (2016), como ação do pacto nacional pela diminuição da mortalidade nos municípios brasileiros, pelo qual os autores buscam destacar a característica das escolas que se encontram em bairros periféricos para demonstrar uma correlação muito intrigante ao considerar o fenômeno homicídio como indicador da violência e os indicadores próprios do INEP/MEC para a qualidade das escolas: as melhores escolas do país se encontram nos bairros menos violentos e as piores nos bairros mais violentos. Sem nos alongarmos nos sugestivos dados levantados por tais autores, registramos apenas as conclusões deste último estudo:

[...] Enquanto a maioria das escolas localizadas no bairro mais violento (Santa Cruz), em 2014, se encontrava entre as 30% piores escolas em relação à taxa de abandono escolar, considerando todas as escolas do Estado do Rio de Janeiro, as escolas localizadas nas áreas mais pacíficas e mais nobres da cidade (como Barra e zona sul) se inseriam no conjunto das 30% melhores. [...] Parte significativa das escolas localizadas nesse bairro participava do conjunto das piores do Estado do Rio de Janeiro nos quesitos complexidade, média de alunos por turma, indicador de esforço docente (carga de trabalho), além da taxa de abandono, já citada. Ou seja, são escolas que têm mais de 500 alunos; funcionam em três turnos, com várias etapas de ensino, inclusive EJA; com turmas com excessivo número alunos; e professores com carga de trabalho também excessiva, sendo que muitos desses docentes possuíam mais de 400 alunos e lecionavam em várias escolas e turnos. Nesse sentido, não é surpreendente a alta taxa de evasão escolar observada (CERQUEIRA *et al.* 2016, p. 49).

O conjunto desses estudos nos falam, em números, para além das crenças e *truísmos* tão comuns, sobretudo em momentos eleitorais, da importância social da política pública de escolarização e do descaso com essa tão importante ação

do Estado pela *polis*. A Escola ajuda a construir o laço social, ainda mais em sociedades e momentos históricos nos quais a família, enquanto instituição socializadora, encontra-se tão fragilizada.

Não é mero acaso a especial preocupação do Ministério da Educação com a escolarização dos adolescentes, mais especificamente com a população entre 15 e 17 anos, a qual, conforme analisado por FGV (2009) e UNICEF (2013), concentra os maiores índices de abandono do espaço escolar. Como também não é acaso a semelhança em Distrito Federal (2012), ao demonstrar serem também essas as idades em que, no decorrer de 2011, preponderavam no cumprimento medidas socioeducativas. Enquanto pesquisador tenho acompanhado, nos anos de 2014 a 2017, as estatísticas do Núcleo de Atendimento Inicial (NAI) do DF e pude constatar que essa é também a faixa etária de maior entrada no sistema socioeducativo.

De acordo com Brasil (2015a), a faixa etária em que mais se comete ato infracional é entre 16 e 17 anos (57%). Essa porcentagem se mantém no último levantamento do sistema socioeducativo (BRASIL, 2018). As faixas etárias acima de 16 anos respondem por 79% dos adolescentes privados de liberdade no Brasil e a média de idade é de 16,7 anos e o primeiro ato infracional é majoritariamente cometido entre os 15 e 17 anos de idade (47,5%), mesma faixa etária em que a Escola apresenta maiores taxas de abandono da escola, conforme já demonstrado aqui.

O que mais nos interessa é a relação deles com a Escola. São adolescentes que apresentam histórico de severos conflitos com essa instituição, estão defasados na relação idade/ano escolar, possuem histórico de reprovação, sofreram transferências compulsórias de escola por questões disciplinares à sua revelia e de suas famílias, possuem histórico de abandono da Escola e, se matriculados (quando da apreensão), na maioria absoluta das vezes, não são frequentes. Contudo, ao mesmo tempo, paradoxalmente, eles acreditam na Escola como possibilidade de transformação de vida, apesar não gostarem dela

e a perceberem como uma das instituições onde sofreram violências, conforme demonstra especificamente o estudo do Distrito Federal (2013). Alguns desses dados são presentes também em Brasil (2012, 2015a, 2015b).

Também não é à toa ser durante os períodos de férias e recessos escolares e fins de semana que se dão os picos de apreensões desses sujeitos. Esses são dados desafiadores que convocam interpretações. A rigor, não há neles nenhuma novidade de fundo, apenas representam uma atualização de dados que sempre fizeram parte das preocupações dos grandes educadores em todos os tempos. A novidade reside na sofisticação dos métodos de análise e na sua confiabilidade e contundência dos estudos econométricos.

São dados que nos falam de uma Escola que foi aberta à sua revelia ao atendimento das massas: do pobre e negro. Naquilo que Peregrino (2006) denominou como “expansão degradada”. Para essa autora, não podemos falar em perda de qualidade da educação para os pobres, visto que esses vivenciaram um ganho de qualidade no que concerne ao acesso à escolarização, da qual não dispunham - apesar da “reexclusão perversa” que, segundo Sposito (2008), essa instituição promove junto aos pobres. Perversão aqui pode ser compreendido tanto no sentido comum do termo, quanto no sentido psicanalítico. Essa sociedade afirma ao pobre que a Escola é um agente de mudança e, como bem elucida Bordieu (1998), reproduz a desigualdade social por meio de seus mecanismo que privilegiam o “capital cultural” dos “herdeiros” em detrimento dos excluídos.

Uma imagem dessa expansão degradada é dada por Duarte e Yannoulas (2011, p. 2) ao demonstrarem que “em 1950 apenas 47% da população em idade escolar estava na escola, em 2000 são 97% (Brasil, 2003). Em 1950, 51% da população acima dos 15 anos era analfabeta, em 2009 encontramos índice de 9%”.

Barbosa (2009), entre tantos outros, denuncia a estreita relação entre desigualdades sociais e as diferenças de acesso e sucesso no sistema escolar e Freitas (2002) prefere falar da “internalização da exclusão”, enquanto Dubet (2004) nos chama a atenção para o fato de que a escola pode ter se tornado

mais acessível, mas continua injusta, visto que a desigualdade de acesso foi substituída pela desigualdade de sucesso.

Nesse sentido, para Duarte e Yannoulas (2011), incorporar a educação como direito social inalienável implica desconstruir a perspectiva ideológica que legitima as desigualdades educacionais e Gentile (2009) nos convoca a refletir sobre repensar a Escola de forma que a desigualdade social não continue se conjugando com os processos de desigualdade na educação.

Numa crítica contundente, Oury (*apud* PAIN, 2009) denomina o atual sistema educacional como “máquina de triagem para o fascismo discreto das elites” e Santos Guerra (2002), analisando a democracia no espaço escolar, classifica-a como “organização perversa”.

Para Dubet (2004), essa Escola que está aí não é democrática, apesar de assim se intitular, pois uma escola democrática se mede pelos mecanismos de que lança mão para garantir a permanência e o sucesso aos menos favorecidos pelas condições socioculturais e econômicas.

Refletindo sobre o papel da Escola no enfrentamento dos riscos e vulnerabilidades de seus atores-autores precisamos considerar, com o marxismo, que tratar de forma igual os desiguais é mecanismo de ampliação das desigualdades, o que é sustentado pelo falacioso discurso neoliberal. Por isso defendemos um Estado intervencionista que trata de forma desigual os desiguais, como é o caso das políticas compensatórias, como caminho para a igualização.

Os números denunciam os velados anacronismo e elitismo da Escola, pensada para o macho, branco, rico, heterossexual e cristão, feita pela e para a elite. Perpetuada por profissionais da educação que, sem que o saibam, fazem-se de avatar dela, esquecendo-se (ou fazendo como com eles fizeram) de suas origens de classe social, dos desafios que vivenciaram para chegarem onde chegaram. Nossa experiência empírica de 25 (vinte e cinco) anos de regência nos fala que meus colegas de trabalho são oriundos de famílias pobres.

Apenas o institucionalismo, aos moldes do que propõe Castoriadis (1982), consegue explicar essa condição de alienação.

Precisamos levar ou reforçar, em nossas escolas, a discussão do dado histórico de que a massificação do acesso à educação no Brasil é fato muito recente, ocorrida por imposição do Capitalismo Internacional (SILVA, 2002) e implementada no plano da legalidade no início da década de 1970 com a Lei nº 5.692/1971.

Felizmente, os movimentos sociais brasileiros, forçando a reabertura democrática, exigiram a escola para o pobre, por questões distintas do Capitalismo Internacional, o que ficou consubstanciado na Constituição Federal de 1988. Mas, o grande avanço virá com os movimentos em defesa dos direitos da criança e do adolescente que se consubstanciarão na Lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, pois é somente nesse corpo legal que se pensa em instrumentos de responsabilização e cobrança da Família, do Estado e da Sociedade pelo não cumprimento do acesso à educação. Um “último” marco legal é dado pela Lei nº 9.394/1996 (LDB). Assim, vê-se que, não é por acaso os constantes ataques que o ECA e a LDB vivenciam.

Resta muito claro que precisamos reinventar a Escola para as massas, o que equivale a dizer: para o pobre, negro e todas as diversidades que a ela chegam. Uma Escola que não negue a pobreza e o pobre, como bem demonstra Duarte (2012), que assuma sua condição histórica, social e política. Que não esteja a serviço da perpetuação da pobreza, mas de sua superação. Uma Escola para o povo, para os excluídos dos bens de consumo, dos confortos, do acesso a bens básicos de consumo.

Adolescentes autores de ato infracional no Brasil

Farrington (2002a e 2002b), reconhecido por seus estudos estatísticos, chega a indicadores próximos aos que encontramos também aqui no Brasil. Segundo Brasil (2015a), a maioria absoluta dos adolescentes em cumprimento

de medida de internação são do sexo masculino (96% no caso do Brasil e de 97,6% no DF, de acordo com DISTRITO FEDERAL, 2013).

Ainda segundo Brasil (2015a), a maioria absoluta dos adolescentes em cumprimento de medida de internação são do sexo masculino (96% no caso do Brasil e de 97,6% no DF, de acordo com DISTRITO FEDERAL, 2013). O envolvimento de adolescentes do sexo feminino/mulheres adultas no ato infracional/crime vem crescendo especialmente para o último grupo. O mesmo levantamento realizado com dados de 2017 revela que o número de homens privados de liberdade é da ordem de 96% (BRASIL, 2018), já para a população carcerária do sexo feminino esse crescimento tem sido da casa dos 300% nos últimos anos, segundo entrevista realizada com a diretora do presídio feminino do Gama-DF.

São em sua ampla maioria negros. No caso específico do Distrito Federal (2013), 80% dos adolescentes declaram-se negros, número superior à média da população negra do DF, que, segundo Brasil (2015a), é de 55%, o que se explica pelos territórios de risco e vulnerabilidade, tematizado e discutido por este último levantamento como consequência direta da escravidão, do preconceito e da discriminação racial, como também é debatido pelo FBSP (2015).

No que tange à escolarização, o levantamento do Conselho Nacional de Justiça (BRASIL, 2012) revela que os adolescentes que se encontravam privados de liberdade em 2011 eram alfabetizados em sua grande maioria (91%); que a maioria absoluta dos adolescentes que pararam de estudar o fizeram aos 14 anos de idade; 57% dos adolescentes declararam que não frequentavam a escola antes da internação socioeducativa; 86% dos adolescentes encontravam-se no Ensino Fundamental, sendo que a grande maioria se encontrava entre o sexto e sétimo ano, em consonância com os estudos sobre evasão da FGV (2009) e do Unicef (2013).

A condição de escolarização entre os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa no Distrito Federal no ano de 2012, de acordo com DF (2013), era a que segue: 46,5% dos adolescentes em cumprimento de Prestação de Serviço à Comunidade (PSC) declararam não estudar, e 55,6% dos que

estudam não vinham cumprindo com suas obrigações escolares. Na Liberdade Assistida (LA), 56,7% declararam que não iam à escola ou sequer encontravam-se matriculados, e 61,6% não tinham instrução ou possuíam o Ensino Fundamental incompleto. Na Semiliberdade (SL), 79,7% possuíam Ensino Fundamental incompleto e 40,7% não frequentavam a escola. No regime de privação de liberdade pela internação, 82% declararam-se sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto, ainda que essa seja uma obrigatoriedade da medida socioeducativa. Esses dados demonstram em números que os adolescentes que atuam pelo ato infracional não possuem uma boa relação com a Escola.

Considerando que a família é a primeira instituição de socialização da psique, a pesquisa do Distrito Federal (2013) comprova que 43% foram criados apenas pelas mães, 38% foram criados por pai e mãe. No entanto, pesquisando adolescentes de uma comunidade muito vulnerável, Pereira (2008) percebe que a maior dificuldade não é a ausência de pai ou mãe, mas a presença do que denomina como “autoridade líquida” em ambientes emaranhados, nos quais a autoridade circula entre vários membros do sistema e mostra-se de forma ambivalente, difusa e contraditória. Também Abramovay (2009) e Brasil (2009 e 2010) desconstroem a ideia comum nas escolas de que os estudantes não possuem pai, o que revela profundo patriarcalismo e machismo que ainda assola nosso imaginário.

Festas, bailes funks, boates, frevos (como os jovens chamam eventos sociais com características de uma festa particular atravessada por muito erotismo) e afins são eleitos pelos adolescentes como espaços de cultura e lazer que gostariam de participar, o que nos fala de espaços de socialização e transmissão de uma cultura muito própria das periferias. Sobre as violências sofridas, é notório o incremento da porcentagem da violência física conforme o agravamento da medida: 55,8% na PSC; 57,6% na LA; 64,5% na SL e 71,8% na internação. Quando questionados quanto à origem dessa violência, 58,1% da

polícia; 30,8% em conflitos com grupos rivais; 10%, de conflitos na família; 10,6%, da Escola; 8,9% no tráfico de drogas (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Digno de menção especial é o fato de a Escola ser apresentada pelos adolescentes em cumprimento de medida no DF como a segunda fonte de violência para a PSC com 24,2% e quando questionamos quanto aos locais em que se sentem mais seguros, 83,9% afirmam ser em casa, a Escola aparece em apenas 0,2% dos entrevistados. A sensação de insegurança é maior na rua (49,7%), seguida pela Unidade de Internação (36,5%).

Ainda sobre a dimensão escolar, 93,1% dos socioeducandos internados compreenderam que ir à escola pode mudar a vida deles; 92,2% dos socioeducandos afirmaram ter um bom relacionamento com os professores na escola (acreditamos que da Unidade de Internação, apesar da pesquisa não perceber essa distinção); 34% informaram já ter se envolvido em conflitos na escola e 24,7% disseram não gostar de estudar. O que os pesquisadores não observaram é que o adolescente em situação de internação compreende por Escola o Núcleo de Ensino que existe na UI, espaço onde se sentem mais livres, respeitados e no qual assumem papel de alunos, e não mais de socioeducandos.

Esses dados revelam que o anseio por possuir produtos da classe dominante ainda é uma insígnia comum no universo de muitos dos adolescentes pobres. Em pesquisa realizada no DF (DISTRITO FEDERAL, 2013) questionou-se aos próprios adolescentes sobre como gostam de gastar dinheiro. Itens de vestuário foi o elemento mais relatado por adolescentes em cumprimento de todas as medidas, na casa dos 80%. Lazer, alimentação e auxiliar na renda familiar se dividem entre os adolescentes das várias medidas entre as primeiras colocações, sempre revelando que as questões de renda são importante fator para o entendimento e enfrentamento dos desafios da socioeducação.

A FGV (2009) demonstra, através do estudo dos dados que faz e da revisão de literatura sobre a questão, que a reprovação, o abandono da escola, a cor da pele, o grau de escolarização dos pais e principalmente a renda são questões intimamente

ligadas e que as taxas de escolarização influenciam diretamente na renda futura dos sujeitos de aprendizagens escolares. Ao fazer um recorte de renda, os pesquisadores comprovam que 23,5% dos adolescentes entre 15 e 17 anos encontram-se fora da escola, contra os 17,8% já citados para a população geral e contra apenas 5,8% dos adolescentes que pertencem às classes sociais mais altas.

Utilizando dados da PNAD 2007, a FGV (2009) demonstra que, mesmo quando comparamos pessoas com as mesmas características sociodemográficas - como sexo, raça e geografia - excetuando-se a educação, os salários dos universitários é 544% superior ao dos analfabetos e a chance de ocupação, 422% maior. O que impressiona nesses dados é a regularidade da correspondência entre o nível de escolarização e a inserção trabalhista (p. 30).

Todavia, o que mais nos interessa nessa discussão é sintetizado por Baratta (2013) que, afiliado à criminologia crítica, demonstrou que a questão do etiquetamento, apesar de culminar na judicialização-condenação, não se restringe nem se inicia com as medidas judiciais de privação de liberdade, visto que à Escola cabe papel de destaque nesse comum percurso, pois, da forma como se encontra organizada, a instituição Escola, alicerçada na meritocracia, tem servido como elemento para a manutenção do *status quo*. Como um dos mais importantes aparelhos de dominação ideológica, “à escola tem sido atribuída a mesma função seletiva do sistema prisional: seleção e marginalização” (BARATTA, 2013, p. 171), cabendo ao direito penal realizar, “no extremo inferior do *continuum*, o que a escola realiza na zona média e superior dele: a separação do joio do trigo [...]”, “[...] através de mecanismos de seleção, discriminação e marginalização” (p. 172).

O autor destaca a visível dificuldade das classes baixas em responder às expectativas impostas pela Escola, a qual reage com sanções. O professor, ancorando essa instituição que fala por ele (CASTORIADIS, 1982), tende a tratar os estudantes que não conseguem êxito com preconceitos e estereótipos negativos, “que condicionam a aplicação seletiva e desigual em prejuízo deste,

dos critérios do mérito escolar” (BARATTA, 2013:174). A escola é, quase sempre, o primeiro filtro, que impele os não selecionados para uma marginalização, quase uma profecia auto-realizadora. O autor é contundente ao evocar Kark para afirmar que

existe documentação concreta, além de qualquer dúvida razoável, como o nosso sistema de escola pública se recusou a assumir a função de facilitar a mobilidade social, em realidade, se tornou instrumento de diferenciação de classe, a nível econômico e social, na sociedade americana. Nesse sentido, afirma o criminólogo que o cárcere representa a ponta do iceberg que é o sistema penal burguês, o momento culminante de um processo de seleção que começa ainda antes da intervenção do sistema penal, com a discriminação social escolar, com a intervenção dos institutos de controle do desvio de menores da assistência social, etc. O cárcere representa, geralmente, a consolidação definitiva de uma carreira criminosa (BARATA, 2013, p. 167).

Outro autor que evocamos é o historiador e psicanalista, Christopher Lasch, o qual utiliza-se da escolarização dentro do sistema capitalista estadunidense para defender que a escolarização, sem uma redistribuição de renda, não é suficiente para a mobilidade social. No caso específico dos EUA, uma grande mudança adveio com as emigrações, que delegou à Escola a disciplinarização das massas. Ao anunciar a possibilidade de mobilidade, desencoraja ambições incompatíveis das massas.

As reformas do período progressista deram origem a uma burocracia educacional sem imaginação e a um sistema de recrutamento industrial que eventualmente minou a capacidade da Escola de servir como agente de emancipação intelectual. [...] os reformistas trouxeram o trabalho do lar para a escola, na esperança de fazer da escola um instrumento não só de educação, mas também de socialização (LASCH, 1983, p. 173-174).

Esse conjunto de fenômenos impacta diretamente na fragilização do laço social, nas conststrução da *polis*, como diria Arendt (2016).

E o que os dados apresentados têm a ver com o fenômeno da pobreza?

É surpreendente, ao se estudar o tema por meio do curso “Educação, Pobreza e Desigualdade Social”, descobrir que, do lugar de um educador da rede pública de ensino do Distrito Federal há 25 (vinte e cinco) anos, que sempre optou pela escolarização das populações em situação de risco e ou vulnerabilidade, sabíamos muito pouco ou quase nada sobre o fenômeno da pobreza. Apesar da contribuição do marxismo quando ainda de nossa graduação em História, restavam perigosos preconceitos, percepções rasas, simplistas e lineares sobre o tema. Assustou-me minha ignorância, haja vista meu engajamento com as populações que são atravessadas pela temática da pobreza. Instiga-me a importância desses temas para todos os meus pares, educadores das escolas públicas do Brasil.

De início eu também reduzia a compreensão da pobreza ao fator econômico, ou seja, considerava pobres as famílias cuja renda mensal *per capita* eram de até R\$ 154,00 e por pobreza extrema compreendia a renda *per capita* mensal de até R\$ 77,00. O curso me fez ver que pobreza é muito mais que isso: embora o critério da renda seja realmente muito significativo, não era o único. A existência ou não, assim como a eficácia das políticas públicas, por exemplo, exerce forte impacto sobre o fator renda, pois ter uma renda baixa em um Estado que garanta o Bem-Estar Social como política pública é diferente de ter que arcar com custos básicos como educação, saúde e moradia com uma renda baixa. Um Estado que não garante serviços básicos, até uma renda muito maior do que as mencionadas pode não ser suficiente para proteger as pessoas de riscos normalmente ligados à pobreza.

Outros critérios precisam ser levados em consideração, como, por exemplo, classe social, lugar de residência; regiões geográficas que apresentem diferentes situações de carência, como é o caso de moradias localizadas em áreas isoladas e tradicionalmente abandonadas pelo Estado. Também o gênero, a variação do rendimento, composição e etnia, momento do ciclo de desenvolvimento humano, estrutura e organização social, cor da pele, grau de engajamento e coesão comunitária.

Como nos lembram Destremau e Salama (1999), a pobreza não é apenas um fato da concretude, mas também um sentimento, o que é aprofundado por Gaulejac (2006) ao falar com maestria do encontro entre o psíquico e o social, síntese nunca fácil.

Há uma concretude que não pode ser desconsiderada, o curso nos lembrou que as patologias psiquiátricas e de adição, gravidez entre adolescentes, os homicídios, a privação de liberdade por ação judicial, a mortalidade infantil, a confiança entre os membros de uma dada comunidade, a expectativa de vida, os resultados escolares entre crianças e adolescentes e a mobilidade social são negativa e intensamente impactados pelo fenômeno da pobreza. Nada do que foi citado deixa de ter um impacto no psiquismo desses sujeitos.

Gaulejac (2006) nos chama a atenção para a dimensão da injustiça quando sujeitos privados de direitos são obrigados à convivência com a opulência. Quantos não são os sujeitos que nos passam pelo ambiente clínico e nos relatam suas histórias de dor por terem convivido muito de perto com abastados. Tal é o caso de muitos de meus pacientes que, quando alunos, estudaram em escolas de classe média ou alta foram obrigados, muito cedo, a perceberem-se faltantes em relação a tantos outros com tanto.

Muitos desses sujeitos, tal como os relatos colecionados por Gaulejac (2006), nos falam do desmoronamento da imagem do ideal parental, que é sempre um choque para as crianças, seja qual for seu meio social. Todavia, a pobreza a faz confrontar-se muito cedo com a imagem negativa que gera no olhar dos outros. As crianças são afetadas quando não conseguem admirar os pais pela condição de restrição na qual se encontram. “A miséria é uma doença e o portador da doença é assimilado à própria doença” (p. 76), o que tende a comportamentos paranóicos.

É comum ouvir desses sujeitos históricos de maus-tratos, violências de toda ordem, tortura, ficando as vítimas divididas entre a impossibilidade e necessidade de falar a respeito, o que gera uma ambiguidade entre uma posição ativa de ter que continuar vivendo e a angústia de uma posição passiva, interna. Nos momentos

de maior fragilização, vulnerabilizam-se. O sujeito vê-se devastado por tensões contraditórias entre a tentativa de salvaguardar sua unidade e a impossibilidade de consegui-lo sem rejeitar uma parte de si mesmo. Gaulejac (2006) evoca conceitos de Winnicott ao destacar que o sujeito perde a capacidade de brincar e o espaço transicional entre o sujeito e o mundo é invadido pela confusão.

Acirra-se para o sujeito o duelo entre o que deveria ser e como as circunstâncias o obrigam a reconhecer-se. Apesar de a psicanálise conceber a falta como constitutiva do ser, nesse caso, tem-se justamente o contrário, haja vista a sensação de que é sua própria vida que está sendo recusada.

Gaulejac (2006) nos lembra que o sofrimento, ao tempo que pode mobilizar a criatividade, pode bloquear o sujeito. Ao passo em que Bordieu (1998) nos fala de vítimas estruturais como aquelas atingidas pelas contradições, incoerências e ambiguidades das instituições, inscrita nos mecanismos terrivelmente implacáveis do mercado, da Escola, do racismo e atinge como uma fatalidade principalmente os alijados, que pela coabitação multiplicam as misérias de cada um, produzindo a desesperança de si.

Para Gaulejac (2006) a dignidade é uma mobilização para não afundar ante o ataque às subjetividades, como fizeram com os judeus por meio da estrela amarela ou o *blanchot* entre os argelinos, como tentativa de impor a impotência e a inibição da capacidade de ação, tentar convencer sobre a decadência, a desqualificação do eu, imposição de confusões sobre as identidades e de auto-estimas. A saída para esse grande psicossociólogo seria reencontrar a instância de um Eu-sujeito que não fosse mais a expressão de um poder dominante e onipotente, mas da restauração de uma fala, por meio de um coletivo capaz de lhe dar segurança quando foi despossuído de si mesmo.

Para Gaulejac a vergonha é um meta-sentimento, complexo e multidimensional à qual o sujeito reage de forma hostil ou a internaliza. A pobreza, a fome, a miséria, as violências extremas (maus-tratos, estupro, tortura, deportação), nas quais as vítimas ficam divididas entre a necessidade e a impossibilidade de falar sobre.

Ante a fala comum de naturalização das desigualdades, destaquemos a importância dos contextos, discussão que para nós é especialmente trabalhada pelos teóricos da *nature x nurture*.

Não que estejamos negando a natureza, tampouco a cultura. Precisamos fazer trabalhar, as interações entre natureza e cultura. Os sujeitos da pesquisa que realizamos para nosso doutoramento demonstram a atualidade desse debate. São subjetividades que dispõem de uma biologia, sem que se resumam a ela, tampouco são determinados por ela. Um de nossos sujeitos, um adolescente de 16 (dezesseis) anos teve o crânio perfurado por um fogão que caiu sobre a cabeça dele aos cinco anos de idade. Obviamente essa lesão lhe deixou como herança mais que as convulsões neurológicas, conforme pudemos comprovar do estudo de seu quadro clínico. Também precisamos considerar aqui a precariedade dos serviços públicos de saúde e o quanto a questão poderia ter sido diferente se dispusesse de recursos para outras intervenções.

Uma última e importante contribuição biológica que julgamos procedente trazer para estes debates, é a neurofisiologia da adolescência, o que faremos com o auxílio de Steinberg (2015), em obra na qual discute as questões neurofisiológicas da adolescência para destaque das possibilidades e não limitações desta fase.

Para o autor, a adolescência é o segundo período de maior plasticidade cerebral e o prolongamento da adolescência torna esse período particularmente importante. A plasticidade, que é especialmente rica em áreas que governam a autorregulação, faz da adolescência um período de oportunidades, assim como uma época de riscos.

Para ele, a adolescência é um Período de “Desequilíbrio Maturacional”, haja vista que enquanto a arquitetura cerebral do funcionamento cognitivo já está maduro aos 16 anos de idade, a excitação dos sistemas cerebrais que governam o processamento de incentivos, a experiência emocional e a cognição social ainda está desenvolvendo a autorregulação. Esse desequilíbrio é maior

no meio da adolescência, período no qual há uma maior vulnerabilidade ao comportamento de risco e à psicopatologia.

O autor demonstra, por meio de gráficos, que os adolescentes amadurecem cognitivamente antes da maturidade psicossocial, o que equivale a dizer que, durante o meio da adolescência, há uma intensa atividade límbica, conforme ilustra o gráfico que se segue, que o pesquisador associa a um acelerador, com uma ainda frágil atividade de regulação dos lóbulos frontais, que ele associa à ideia de um freio. Logo, em sua analogia, o carro apresenta risco para a circulação nas vias públicas.

Esse processo predispõe o jovem a uma hipersensibilidade à circuitaria de recompensa, o que favorece a busca de sensações que costumam manifestar-se em comportamentos de risco. O pesquisador coleciona alguns estudos que dão fundamento à sua tese, um dos quais demonstra que a busca de sensações alcança seu pico aos 19 anos em várias das culturas ocidentais estudadas, apesar de não possuir amostra no Brasil.

Já a circuitaria de inibição de respostas, que requer uma capacidade de adiamento de satisfação, resistência à frustração e controle dos impulsos encontra-se muito fragilizada nesta fase da vida, o que ocasiona uma dificuldade de contenção dos impulsos e baixo limiar de resistência à frustração, como é tão comum em algumas das categorizações nosográficas. Ocorre que o cérebro humano é extremamente plástico, pois modifica-se ao longo da vida para melhor atender às necessidades do sujeito. Tanto muda pela maturação biológica, quanto pelas experiências humanas e há dois momentos nos quais essa plasticidade é ainda maior: na primeira infância e na adolescência.

Por essa plasticidade de desenvolvimento o autor compreende as mudanças em larga escala na estrutura dos circuitos neurais: crescimento de projeções neuronais, poda sináptica, neurogênese e mielinização. Já na fase adulta essa plasticidade se dá pela modificação de Sinapses existentes em pequena escala e pequenas mudanças nas espinhas dendríticas, sendo a adolescência é o período

final dessa maior plasticidade de desenvolvimento. Assim, a plasticidade predispõe vulnerabilidade e oportunidade. Como se pode perceber, há uma remodelação dramática de múltiplos sistemas cerebrais. Daí, além dos fatores socioambientais, centrar-se nesse momento o início da grande maioria dos transtornos mentais.

Para Steinberg (2015), a adolescência é convocada pela biologia e se encerra através da cultura. Para nós, é difícil dizer onde cada dimensão começa e onde termina. O autor aponta uma queda contínua no início da puberdade ocasionada pela obesidade infantil, a exposição a disruptores endócrinos, o aumento da exposição à luz, o aumento da ausência do pai e o aumento da sobrevivência de bebês prematuros. Concomitantemente tem-se o adiamento da transição para a idade adulta que se dá pelo aumento da demanda pela educação superior, o aumento no custo mais alto da moradia, pela mudança no status e poder econômico das mulheres e mudanças nos valores e atitudes dos jovens adultos.

Esse processo gera um impacto no desenvolvimento do adolescente: extensão do período de desequilíbrio maturacional, de risco, a combinação da busca de recompensa e do baixo controle cognitivo é especialmente tóxica. Ao mesmo tempo há período mais longo de neuroplasticidade e maior oportunidade para intervenção haja vista que os sistemas autorregulatórios permanecem abertos.

Mesmo os estudos organicistas, como o em tela, demonstram o impacto da condição sócio-econômica nos processos de autorregulação e funcionamento executivo já na primeira infância e que fomentadores de uma puberdade precoce têm maior probabilidade de serem vivenciados por crianças de baixo rendimento socioeconômico. Também os contextos familiar, escolar e comunitário desses adolescentes apresentam deficiências na promoção da autorregulação. O autor chega mesmo a afirmar que adolescentes de mais alto nível socioeconômico apresentam maiores oportunidades de acumular “capital neurobiológico”.

Mesmo oriundo das cadeiras médicas, o autor demonstra que a autorregulação é mais importante, menos hereditária e menos estável que a inteligência, o que depende em muito do estilo parental de autoridade. Tal como nós, defende

uma revisão do conceito de adolescência para além da limitação, que enfatize a potencialidade; que a intervenção precoce é a mais efetiva, eficiente e eficaz das políticas públicas; que os Estados tomem medidas para impedir a precocidade da puberdade; políticas que ajudem os adolescentes a se protegerem de si próprios; que ajudem os pais em seus papéis com seus filhos; políticas escolares que promovam a autorregulação e aumentem as oportunidades de serviço voluntário.

Tanto quanto esse autor, percebemos de nossos sujeitos de pesquisa acentuado descompasso entre os impulsos e a contenção desses e apesar de considerarmos a força do biológico, como discutido neste item, temos a certeza de que este não atua descontextualizado do ambiente social, histórico, familiar e de constituição e funcionamento psíquico. Endossamos aqui os estudos de Barlow e Durand (2017) de que para além do biológico há o contextual.

Esses foram apenas alguns recortes iniciais sobre o diálogo entre a biologia e as ciências humanas para marcação de nossa posição nesse debate, o que, de uma forma indireta já foi demonstrada quando de nossa discussão com a teoria da complexidade sobre a condição humana. Seguiremos com algumas das correntes da criminologia que são apresentadas sem hierarquia de importância, a começar por uma corrente que destaca a (des)organização social como fator etiológico do crime.

O que pretendemos destacar com essa discussão entre o biológico e o cultural é contrapor a corrente meritocrática, pois efetivamente, ainda que algum sujeito apresente altos escores cognitivos em múltiplas dimensões da inteligência, dependerão da (in)qualidade do ambiente, como: ensino, doméstico e comunitário, o que é atravessado pelo fenômeno da pobreza.

Pinzani e Rego (2015) destacam a comum incompetência da Escola em lidar com as dificuldades pessoais, familiares e sociais dos sujeitos que buscam escolarizar e educar. “A pior e mais injusta atitude é, seguramente, culpar as crianças pelos resultados insatisfatórios que obtêm em seu processo de aprendizagem” (p. 25).

Os estudos nos mostram e o curso EPDS reforçou que nas sociedades com maior concentração de renda, o processo de transmissão dos saberes e

conhecimentos superiores é restrito às elites, a desigualdade social se mantinha pela desigualdade de instrução e educação.

Como nos lembra Arendt (2016), a crise da educação não é algo ingênuo dissociado dos interesses de um Estado-Mercado a serviço da alienação e manipulação. Portanto um risco para a *polis*. A serviço desse processo se encontram mídias de comunicação às massas de extrema vulgarização para uma infantilização do público, especialmente aos pobres, com o conseqüente enfraquecimento dos vínculos de coesão e solidariedade civis e a perigosa redução de qualquer sentimento de pertencimento a uma coletividade.

Souza (2009), ao discutir a meritocracia, ressalta como essa ideologia, para funcionar, precisa silenciar qualquer tipo de determinação social. Isola, por isso, o indivíduo do seu contexto socioeconômico, atribuindo-lhe, desse modo, a responsabilidade exclusiva (o mérito ou o demérito) pelo seu sucesso (ou fracasso). Todos os nossos sujeitos de pesquisa, absolutamente todos, não foram bem sucedidos na Escola e o (in)sucesso na escola não depende apenas do esforço do sujeito, como temos visto aqui, ou como toda a discussão levada a termo por Bordieu (1998). Depende de um conjunto de capacidades dentre as quais, inteligência, aplicação, disciplina e perseverança, mas não apenas.

Os sujeitos da socioeducação não são apenas pobres, são pretos, moradores de periferia, filhos de família e comunidades fragilizadas. Trata-se aqui de exclusões híbridas. Portanto, não basta redistribuir bens.

Através da escuta de meus sujeitos de pesquisa, percebi a visão estereotipada e preconceituosa de alguns educadores sobre os estudantes filhos de famílias beneficiadas e pelo próprio Programa Bolsa Família, o que ficou ainda mais claro pelos módulos do curso e pelos fóruns dos próprios educadores que faziam o curso. As entrevistas, mostradas em vídeos, evidenciam como os(as) pobres são historicamente vistos(as) e tratados(as) pelos serviços públicos em geral. Pinzani e Rego (2015) ilustram essa questão através de inúmeros depoimentos colhidos em entrevistas com agentes públicos, especialmente profissionais de escolas públicas.

Esses são sujeitos abandonados pelo Estado, que renuncia à sua função pedagógica de criador de ambientes propiciadores de autonomia, gerando aqui que aprendemos com o curso como uma “ditadura da miséria” que desumaniza esses sujeitos ao relega-los à redução da vida a uma constante luta pela sobrevivência, o que passa quase sempre por processos de humilhação e assujeitamento.

Não que estejamos falando de absoluta independência, também com o curso, aprendemos com Simmel (1977) sobre a falácia da ideologia da independência presente no mundo capitalista, quando, de fato, todos interdependemos. Afirma o autor que o único sujeito que não depende de outros é “[...] o habitador isolado das florestas alemãs ou norte-americanas” (SIMMEL, 1977, p. 360) . Assim, a “[...] liberdade individual não é uma qualidade interna de um sujeito isolado, mas um fenômeno de correlação que perde seu sentido quando não há contrapartida” (SIMMEL, 1977, p. 357, *apud* Pinzani e Rego, 2015).

O resultado desse sistema perverso é um imenso déficit democrático e cívico, com severos danos para o laço social, ainda mais em comunidades esquecidas pelo Estado, restando o poder ambíguo e perverso dos interesses locais, ou seja: a injustiça, o desrespeito e a brutalização. Nessas localidades, o Estado destaca-se como repressor bruto, promovendo aquilo que Margalit (1996) denominou como “morte civil”, tentando nos fazer tropeçar em sua tragédia como se fosse natural.

O que resta...

O adolescente autor de ato infracional é filho de um contexto de risco e de um Estado que tanto participou da construção desses processos, quanto não atuou com políticas públicas eficientes, eficazes e efetivas que potencializassem a capacidade de resiliência e os recursos comunitários como caminho de construção de uma outra forma de organização econômica, social e política.

Ao se propor uma análise sobre a situação de pobreza de adolescentes em medidas socioeducativas, evidencia-se múltiplas exclusões que corroboram à situação de autor de ato infracional. Os estudos apresentados sobre condições socioeconômica desses adolescentes e seus rebatimentos culturais, sociais e psicológicos nos convidam a ampliar o olhar sobre esse público, de modo geral restrito a preconceitos, perspectivas moralizantes e julgamentos severos. É interpor-se ao senso comum que, à luz da bandeira de diminuição da idade penal, revela o quão equivocada e infundada é a perspectiva punitiva frente aos direitos salvaguardados pelo ECA.

Ao assinalar os percursos escolares de adolescentes em medidas socioeducativas como eivados de fracasso escolar, distorção idade/ano, abandono e evasão, percebe-se que o direito à educação, assegurado constitucionalmente, vêm sendo violado a esse público. Talvez, evidencie-se também que esse fracasso escolar é, também, um elemento constitutivo de sua condição de adolescente em cumprimento de medida.

A contribuição dos estudos sobre educação, pobreza e desigualdade escolar para a educação nas medidas socioeducativas se dá ao visibilizar a vulnerabilidade que essa situação gera, ao tempo que pode sensibilizar docentes da socioeducação ao seu público: adolescentes com reiteradas violações que, mais que preconceito e punição, necessitam de empatia e esperança para reconstrução de suas trajetórias escolares e de vida.

Referências

ABRAMOVAY, Mirian. (coord.). et al. Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas. Brasília: RITLA/SEEDF, 2009.

ARENDT, Hannah. Entre o Passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e Crítica do Direito Penal: Introdução à Sociologia do Direito Penal*. Rio de Janeiro: Editora Renavan; Instituto Carioca de Criminologia, 2013.

BARBOSA, Maria Lígia. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009.

BARLOW, David H. & DURAND, Mark R. *Psicopatologia: uma abordagem integrada*. Tradução Noveritis do Brasil. 2a ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

BORDIEU, Pierre de. *Sistemas de ensino e sistemas de pensamento*. In: *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Mapa do Encarceramento: os jovens do Brasil*. Juventude Viva. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. *Pesquisa nacional de saúde do escolar 2009. Relatório*. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

BRASIL. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Estudo & Pesquisas – informação demográfica e socioeconômica*, n. 27. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BRASIL. *Panorama Nacional: a Execução das Medidas Socioeducativas de Internação. Programa Justiça Jovem*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Levantamento Anual SINASE 2013*. Brasília: SDH, 2015b.

BRASIL. *Levantamento Anual SINASE 2016*. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CERQUEIRA, Daniel e COELHO, Danilo Santa Cruz. Redução da Idade de Imputabilidade Penal, Educação e Criminalidade. Nota Técnica no 15 . Rio de Janeiro: IPEA, 2015.

CERQUEIRA, Daniel; MOURA, R. L. Oportunidades para o jovem no mercado de trabalho e homicídios no Brasil. In: CORSEUIL, C. H.; BOTELHO, R. U. (Org.). Desafios à trajetória profissional dos jovens brasileiros. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_desafios_completo_web.pdf

CERQUEIRA, Daniel; RANIERE, Mariana; GUEDES, Erivelton; COSTA, Joana Simões; BATISTA, Felipe; NICOLATO, Patrícia. Indicadores Multidimensionais de Educação e Homicídios nos Territórios Focalizados pelo Pacto Nacional pela Redução de Homicídios. Nota Técnica no 18. Brasília: IPEA, 2016b.

DESTREMAU, Blandine; SALAMA, Pierre. O tamanho da pobreza: economia política da distribuição de renda. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

DIEESE. Pesquisa socioeconômica em territórios de vulnerabilidade social no Distrito Federal. Produto 6 Relatório Analítico Final da Pesquisa Socioeconômica em Territórios de Vulnerabilidade Social no Distrito Federal. BRASÍLIA: DIEESE, 2011.

DISTRITO FEDERAL. Perfil dos Jovens do Distrito Federal. Brasília: CODEPLAN, 2013.

DISTRITO FEDERAL. Retrato da infância e da adolescência no Distrito Federal. Brasília: CODEPLAN, 2012.

DUARTE, N de S. e YANNOULAS, S. C. O percurso escolar da população em situação de pobreza. In: Anais da 34a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Natal–RN, out. 2011. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT05/GT05-154%20int.pdf>

DUARTE, Natalia de Souza. Política social: um estudo sobre educação e pobreza. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

DUBET, Françoise. O que é uma escola justa? In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set/dez, 2004, p. 539-555.

LEE, David S. & McCRARY, Justin. 2009. The Deterrence Effect of Prison: Dynamic Theory and Evidence, Working Papers 1168, Princeton University, Department of Economics, Center for Economic Policy Studies..

FARRINGTON, David P. Developmental Criminology and Risk-Focused Prevention. In: Mike Maguire, Rod Morgan and Robert Reiner (eds). The Oxford Handbook of Criminology, pp: 657-701, Oxford, Oxford University Press, 2002a.

FARRINGTON, David Philip. Fatores de Risco para a violência Juvenil. In DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine. Violência nas escolas: dez abordagens europeias. Brasília: UNESCO, 2002b.

FBSP - Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2015. Ano 9. São Paulo: FBSP, 2015.

FGV. O tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. RJ: FGV/IBRE, CPS, 2009.

FOX, J. Demographics and U.S. homicide. In: BLUMSTEIN, A.; WALLMAN, J. (Ed.). The crime drop in America. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. In Educação e Sociedade, Campinas, 2002, p. 299-325.

GAULEJAC, Vicent de. As Origens da Vergonha. Tradução de Maria Beatriz Medina. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2006.

GENTILE, Pablo. O Direito à Educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Revista Educação Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, set./dez. 2009, p. 1,059-1079.

HARLOW, C. W. Education and correctional populations. Bureau of Justice Statistics Special Report, 2003. Disponível em: <<http://www.ojp.usdoj.gov/bjs/abstract/ecp.htm>>. visto em setembro de 2018.

LASCH, Christopher. *A Cultura do Narcisismo: Vida Americana numa Era de Esperança em Declínio*. Tradução de Ernani Pavaneli. Rio de Janeiro: Imago, 1983 (publicado originalmente em 1979).

L.CHIODA, et al., Spillovers from conditional cash transfer programs: Bolsa Família and crime in urban Brazil, *Economics of Education Review* (2015). Disponível em <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.04.005>. visto em setembro de 2018.

LEE, D. S. and J. MCCRARY (2009). **The Deterrence Effect of Prison: Dynamic Theory and Evidence**. Working Papers 1168, Princeton University, Department of Economics, Center for Economic Policy Studies.

LOCHNER, Lance e MORETTI, Enrico (2001). *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports*. NBER Working Paper No. 8605 Issued in November 2001.

MACEDO, A. C. et al. **Violência e desigualdade social: mortalidade por homicídios e condições de vida em Salvador, Brasil**. *Revista de Saúde Pública*, v. 35, n. 6, p. 515-522, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>.

MARGALIT, Avishai. *The decent society*. Cambridge (USA): Harvard University Press, 1996.

MAGNUSSON, David; KLINTERBERG, Britt; STATTIN, Hakan. ***Autonomic Activity/Reactivity, Behavior, and Crime in Longitudinal Perspective***, Pp 287- 318, In: Joan McCord (ed), Facts, Frameworks, and Forecasts: Advances in Criminological Theory. New Brunswick, NJ. 1992.

PAIN, Jacques. L'école, une prévention fondamentale. In: ***L'École et ses Violences***. Paris: Anthropos, 2006.

_____. La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury. In: MARTIN, Lucien et al. ***La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury***. Paris: Éditions Matrice, 2009.

PEREIRA, Sandra Eni Fernandes Nunes. **Redes sociais de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social e sua relação com os riscos de envolvimento com o tráfico de drogas**. Tese de doutorado. UnB, 2008.

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. Tese de Doutorado em Educação – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

PINZINI, Alessandro e REGO, Walquiria Leão. **Pobreza e Cidadania: módulo 1**. Brasília: MEC-SECADI, 2015.

PRINZ, Jesse J. **Beyond. Human Nature: How Culture and Experience Shape our Lives**. New York. W. W. Norton & Company, 2012.

SANTOS GUERRA, M. **Entre bastidores: o lado oculto da organização escola**. Porto: Asa, 2002.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do 161 Banco Mundial**. Campinas: Autores associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVA, Enid R. A.; OLIVEIRA, Raissa Menezes (2015). **O Adolescente em Conflito com a Lei e o Debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários**. Nota Técnica No 20. IPEA. Brasília.

SIMMEL, Georg. **Filosofia del dinero**. Madrid: Instituto de Estudios Políticos, 1977.

SOARES, Sergei Suarez Dillon. **Educação: um escudo contra o homicídio?** Texto para discussão no 1298. Brasília: IPEA, 2007.

SOUZA, Jessé (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal**. Educação e Realidade, v. 33, 2008.

STEINBERG, Laurence. **Age of opportunity: lessons from the new science of adolescence**. 2015.

UNICEF. **Fora da Escola não pode! O desafio da exclusão escolar**. Brasília, UNICEF, 2013.

WASELFISZ, Júlio J. **Mapa da violência 2013: mortes matadas por armas de fogo**. CEBELA/FLACSO, 2013.

WEBSTER, C. M. and Doob A. (2003). **Sentence severity and crime: Accepting the null hypothesis**. In M. Tonry (Ed.), Crime and Justice: A Review of Research, Volume 30. Chicago, IL: University of Chicago Press.

CAPÍTULO 4

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

Suzana Medeiros de Souza Aguiar¹

Luciana Campos de Oliveira Dias²

O presente artigo compõe a pesquisa em andamento intitulada “Juventude e Escolarização: O Ensino Médio e o desafio da formação crítica de jovens pertencentes a comunidades socialmente desfavorecidas” desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em consonância com o projeto interventivo realizado ao final do curso de aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertado pela UnB/MEC.

A investigação centra-se na relação entre a juventude empobrecida e o Ensino Médio. No presente estudo, pretende-se compartilhar os resultados parciais da pesquisa sobre a condição econômica das famílias dos jovens sujeitos deste estudo. Foi realizada análise interseccional que pretende relacionar aos aspectos sociais em que se desenvolve tal juventude.

¹ Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (ProfEPT/IFG).

² Professora Doutora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A metodologia da pesquisa escolhida deu-se em perspectiva qualitativa, por meio da realização de grupo focal. A escolha desta técnica se deu em função de que, segundo Oliveira Neto *et al.* (2001), o grupo focal possibilita a reunião do grupo de pessoas que se deseja pesquisar para debater a cerca de determinado assunto, objetivando a coleta de dados a partir das colocações, levantamentos e opiniões apresentadas. Para o autor, a criação desse ambiente de debate possibilita o compartilhamento de ideias e experiências a respeito do assunto que é objeto de estudo do pesquisador.

Foi aplicado um questionário socioeconômico objetivando levantar as condições econômicas das famílias dos jovens estudantes. Assim, os dados obtidos deste questionário, contribuíram para a localização social das falas dos jovens participantes do grupo focal.

A caracterização do jovem, sujeito da pesquisa, articula-se à noção de sujeito histórico socialmente constituído. Sendo assim, o conceito de juventude foi buscado nos estudos de Dayrell (2005) e Pais (1990) os quais levam em consideração aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais.

A investigação procurou compor o debate, fazendo a relação entre pobreza e juventude com vistas a compreender como que os grupos juvenis, marcados pela exclusão, estabelecidos em territórios que apresentam graves privações sociais, percebem suas condições objetivas de vida e como a escola contribui para que esta percepção seja realizada de forma crítica.

A realidade objetiva das regiões periféricas

Participaram desse estudo um total de 31 jovens, dos quais foi possível constatar que 29 (94%) estudantes são solteiros/solteiras e moram com a família. Outras 2 (6%) são casadas, sendo estas jovens do sexo feminino. Ou seja, nenhum dos jovens mora sozinho.

Em linha gerais, observa-se que o perfil socioeconômico deste público condiz com a condição social dos sujeitos moradores das periferias. Em geral, os jovens participantes da pesquisa advêm de famílias pobres, com baixa escolarização dos pais, boa parte sem a presença da mãe ou do pai na família e com baixa renda per capita.

A composição das famílias é bem heterogênea, sendo que 12 jovens (39%) possuem famílias com 5 ou mais membros, o que se reflete, posteriormente na renda per capita analisada. Em sua maioria, ou seja, 17 estudantes (55%), moram com o pai e a mãe, no entanto, 10 deles (32%) têm apenas a presença da mãe no lar e outros 4 (10%) moram com outros parentes, ou seja, não têm a figura do pai e da mãe na sua convivência familiar. Segundo declaração dos jovens, nenhum deles têm filhos, apesar de haver estudantes casadas na turma.

A cidade escolhida como *locus* da pesquisa é Santa Maria, XIII Região Administrativa do Distrito Federal que, devido à configuração geopolítica do DF, possui uma Administração Pública Regional, porém sem autonomia. Para caracterizar de forma geral, trata-se de um território com recursos públicos precários, representados pela escola, polícia e o hospital.

Segundo dados da Codeplan/DF (2015)³, a cidade possui uma população estimada de 125.559 habitantes em uma área de 21.463 hectares. Uma comparação didática entre o Lago Sul, região administrativa considerada rica e também localizada no DF, e Santa Maria é suficiente para dimensionar as diferenças sociais e econômicas em que o Distrito Federal está inserido. A renda *per capita* em Santa Maria é de R\$ 888,00 enquanto no Lago Sul este valor é bem maior, de R\$ 7.913,00. Ao demonstrar as diferenças econômicas, algumas outras ficam mais evidentes como raça/cor, emprego e escolaridade. Observe a Tabela 1 comparativa que se segue:

³ Dados da PDAD/2015, disponível no sítio da Codeplan.

Tabela 1: Comparação entre Santa Maria e Lago Sul

Região Administrativa	Santa Maria	Lago Sul
Critérios		
População Negra ou parda	71,4%	30,3%
Analfabeto	5,8%	0,2%
Ensino Superior Completo	8,2%	83%
Empregos formais	3.319	26.005

Fonte: PDAD, 2015/ Codeplan DF/RAIS, CAGED/MT, IPEA, 2015.

A pesquisa observou que, em Santa Maria, a grande maioria da população (71,4%) é de negros ou pardos e o índice de analfabetismo é de 5,8%. Por outro lado, no Lago Sul, região administrativa povoada por grupos sociais favorecidos socialmente a população negra ou parda é de apenas 30,3% com um analfabetismo ínfimo, na casa de 0,2%. Neste sentido, entende-se que a desigualdade social acentua a perversidade da pobreza, quando coexistem situações tão díspares quanto as vividas pelos moradores de Santa Maria em contraposição às vividas pelos moradores de localidades privilegiadas como é o caso do Lago Sul.

Estes dados revelam duas questões sociais importantes. A primeira é a predominância da população negra em territórios socialmente desfavorecidos como é o caso do *locus* desta pesquisa. Em seus estudos, Lemos (2017) comprova que a segregação racial no Distrito Federal é fruto de um processo de distribuição espacial que reserva às populações mais pobres lugares subalternos, distanciados do centro político e econômico, onde o Estado se faz presente de forma precária.

Sant’Ana (2006) ao analisar a segregação sócio espacial de Brasília afirma que “os negros são a maioria nas áreas com pior infraestrutura e piores indicadores de desempenho socioeconômico” (*idem*, p. 98). De fato, o que se verifica em Santa Maria é que a cidade se constitui como um desses espaços distanciados onde os pobres, em sua maioria negros, vivenciam condições precárias de sobrevivência. Ao observar o fenótipo dos jovens participantes da pesquisa, constata-se que há

predomínio de negros e pardos na turma, em consonância aos dados supramencionados, apesar da ausência de um questionário que inquiria quanto à autodenominação.

A segunda questão demonstrada pelos dados diz respeito à geração de empregos: regiões como o Lago Sul chega a gerar sete vezes mais empregos formais que Santa Maria. Schaffer (2003), dialogando com os conceitos de Marx (2013), demonstra em seus estudos sobre a segregação sócio espacial do Distrito Federal que as políticas urbanas são pensadas para atender às necessidades da burguesia, e à classe trabalhadora resta desempenhar seu papel no atendimento a esta demanda, ao ocupar cargos com pouca especialização técnica, geralmente no terceiro setor, e distanciados de seus locais de moradia.

Os números mostram o que a investigação na prática confirma, ou seja, uma cidade marcada por graves problemas como a falta de infraestrutura adequada e condições básicas de sobrevivência. Estes fatores refletem a realidade caracterizada por extrema desigualdade social e que torna a região de Santa Maria tão precarizada. Este cenário confirma o que Pereira (2006, p. 235) conceitua como “distribuição desigual de renda”. A autora tem o cuidado de esclarecer que desigualdade social e pobreza não são sinônimos, mas que, em alguns momentos, a pobreza pode ser um resultado da desigualdade social, o que se evidencia no caso da região de Santa Maria.

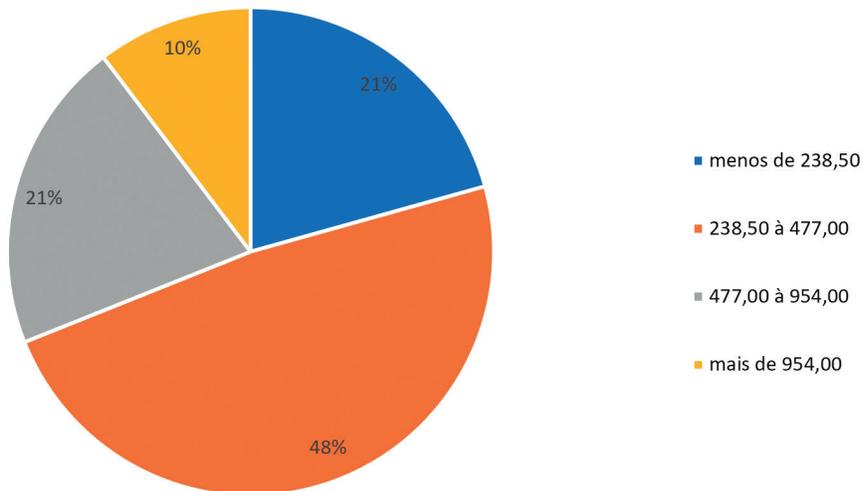
De tal maneira, destaca-se a conceituação da pobreza relativa e da pobreza absoluta. O conceito de pobreza relativa se constrói na relação social e se evidencia na comparação com o modo de vida de uma determinada sociedade. Um sujeito considerado pobre na Suíça certamente não o seria no Brasil. Já a pobreza absoluta tem relação com as condições mínimas e universais para a sobrevivência física (PEREIRA, 2006).

Segundo Pizani e Rego (2015), em geral, a conceituação de pobreza é uma definição arbitrária. No Brasil, por exemplo, encontram-se duas conceituações em vigor. A primeira, mais generosa, diz respeito ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) instituído pela Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS)

que garante um salário mínimo para pessoas deficientes e idosos com mais de 65 anos. O que dá direito ao indivíduo é a comprovação de renda *per capita* inferior à $\frac{1}{4}$ do salário mínimo vigente, o que corresponde atualmente a R\$ 238,50. A segunda definição, mais restrita, está ligada ao Programa Bolsa Família que, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento Social, considera a renda *per capita* de R\$ 89,00 como pobreza extrema e de R\$ 178,00 como pobreza.

A pesquisa em voga constata as condições de precariedade da população da periferia, que é demonstrada através da renda mensal das famílias. Utilizando os indicativos do BPC (Benefício de Prestação Continuada) explicitados anteriormente, foi possível evidenciar as condições sociais excludentes desses jovens a partir do Gráfico 1:

Gráfico 1: Renda *percapita* das famílias



Fonte: Elaboração própria, 2018.

Os dados demonstram que, pelo indicativo do BPC, 21 (69%) jovens são provenientes de famílias em condição de pobreza por receberem uma renda *per capita* equivalente a $\frac{1}{2}$ salário mínimo ou menos, com o agravante de que, desse total, 6 famílias (21%) sobrevivem com apenas $\frac{1}{4}$ do salário mínimo por pessoa.

O debate da pobreza articulada com as cidades e suas regiões periféricas – como é o caso de Santa Maria – relaciona-se com os estudos de Marx (2013) sobre acumulação do capital, ao defender que esse processo se constitui em uma dinâmica onde as riquezas concentram-se nas mãos dos exploradores e a classe trabalhadora arca com o trabalho superexplorado e subjugado em nome da mais valia, tida como o objetivo da produção capitalista.

Para Marx (2013) “quanto maiores forem as camadas lazentas da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior será o pauperismo oficial” (*idem*, p.875), de forma que poucos trabalhadores sejam suficientes para o mercado já que estes cumprem uma jornada de trabalho extensiva. Este cenário abre caminho para o desemprego, ou seja, o crescimento do exército de reserva e a conseqüente desigualdade social.

A lógica de acumulação de capital é antagônica na medida em que cria dois polos distintos e distanciados em condições de sobrevivência: de um lado a classe exploradora, que usufrui dessa acumulação de capital e do outro, a miséria da classe trabalhadora que é, ao mesmo tempo e contraditoriamente, a produtora da mercadoria que permitiu a acumulação de capital pela classe exploradora. É nesse sentido que se percebe o empobrecimento do proletariado, pois à medida que cresce a acumulação de capital, a situação social do trabalhador tende a piorar independente de sua remuneração (MARX, 2013).

Assim, entende-se que a desigualdade social acentua a perversidade da pobreza, quando coexistem situações tão díspares quanto as vividas pelos moradores de Santa Maria em contraposição às vividas pelos moradores do Lago Sul.

Santa Maria, portanto, constitui-se como um lugar que apresenta problemas sociais para além das questões econômicas, pois ainda se tem o flagrante do uso social deste território que remete a uma condição imposta aos moradores onde a violência e as drogas são fatores que interferem arbitrariamente no dia a dia dos moradores.

O espaço habitado pelos jovens da pesquisa na região administrativa de Santa Maria se revela como um espaço precarizado, onde as relações imateriais da

sociedade se desenvolvem através da ausência do Estado, o que permite reorganizações para suprir as faltas, seja nos aspectos de educação, saúde e segurança pública.

Para Santos (2006) o espaço geográfico é um conceito complexo e multifacetado, que envolve a utilização do território pelo homem no sentido de constituição das relações sociais. Para o autor, “o espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição do social e do físico, um misto, um híbrido” (*idem*, p. 56). Portanto, o espaço geográfico incorpora tanto as condições sociais, quanto as condições físicas que se constroem de forma histórica e processual pela ação humana.

Nesse sentido, Santos (2000) propõe que o conceito de espaço geográfico seja sinônimo de territórios usados quando discute que este último “é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi” (*idem*, p. 47). De tal forma que os indivíduos se apropriam e interagem nesse espaço na medida em que são influenciados pela condição política, social, cultural, física, econômica etc. Ou seja, numa rede complexa que envolve a materialidade e a imaterialidade das relações.

Grupo focal – a fala dos jovens sobre suas condições objetivas, pobreza e escola

O Grupo focal realizado com jovens estudantes foi desenvolvido por meio de uma oficina temática, como parte do projeto interventivo do curso “Educação Pobreza e Desigualdades Sociais”. Neste texto, são aprofundadas as experiências produzidas nesta oficina, em que a temática centrou-se nos programas sociais.

Intitulada “Programas sociais: mitos e realidades do Programa Bolsa Família”, a oficina debateu os mitos socialmente difundidos no que tange ao Programa Bolsa Família (PBF). O movimento inicial foi de permitir que os jovens falassem livremente sobre o assunto. Um ponto destacadamente relevante neste momento foi o fato de que a grande maioria da turma remeteu a falas de senso comum quanto ao programa, tal como: “Tem gente que não precisa e

ganha o bolsa família” (Fala de jovem, abril, 2018). Os jovens assumiram neste momento uma postura acrítica ao retratar o outro, por não se reconhecerem em condição de igualdade. Nesse aspecto, Pinzani e Rego (2015) salientam que tais posicionamentos embrutecidos são frutos da convivência cotidiana com situações de pobreza que fazem com que indivíduos naturalizem tais situações.

A invisibilidade e naturalização da pobreza contribuem para a disseminação social do discurso que imputa ao pobre uma culpabilização por sua condição, mesmo diante de situações notadamente excludentes do ponto de vista social e econômico. Souza (2017) recria historicamente a perpetuação do “jeitinho brasileiro” como forma de caracterização do povo, de forma generalizada e sem distinção de classes, com o objetivo de naturalizar comportamentos reprováveis do ponto de vista ético. Para o autor, trata-se da tentativa de esconder a dominação de uns sobre os outros, ou seja, dominação originada dos que de fato possuem capital cultural e econômico para se valer de influências. Em outras palavras, o que se mascara nessa situação é a condição de desigualdade entre os indivíduos com acesso a bens e serviços dos indivíduos pobres.

Nessa condição os ricos são influentes enquanto os pobres se veem relegados ao adjetivo de desonestidade quando utilizam algum subterfúgio para conseguir acessar serviços que, a priori, deveriam ser básicos. Por exemplo, num debate sobre as condições do hospital e da saúde pública da região, um dos jovens relata que fez uma cirurgia no hospital da cidade porque tinha um contato da família dentro do hospital, caso contrário só poderia fazer o procedimento dentro de dois anos, caso aguardasse a fila de espera:

Como eu tenho um conhecido que trabalha lá, conversou lá com o pessoal e conseguiu pra eu fazer essa cirurgia o ano passado. Se eu não tivesse um familiar lá dentro eu tenho certeza que eu ia pegar uma fila, esperar a oportunidade deles pra mim fazer essa cirurgia em dois mil e vinte. (Fala de jovem, abril, 2018)

Em outro momento, um estudante relata que não considera correta essa postura, no entanto utiliza-se desse subterfúgio sempre que está doente, pois caso contrário não consegue atendimento já que não tem condições de ter um plano de saúde.

Como minha mãe é bem chegada lá perto eu... eu acho errado chegar lá e, tipo assim, e fingir que eu tô muito (doente) e ter prioridade. Eu falo, mãe não é necessário, eu preciso pegar fila, porém como minha mãe faz lanche pra eles, essas coisas tudinho, eles já me conhece, quando eu chego lá eles já me atende direto. (Fala de jovem, abril, 2018)

Pode-se dizer, portanto, que essas experiências juvenis relacionadas ao lugar de pertencimento expressam grande privação não somente econômica, mas de todo tipo, oriundas das restrições do território ocupado. Portanto, essa juventude pobre sofre diversas privações e rejeições, em função de sua classe social e seu local de moradia.

Neste tocante, Pinzani e Rego (2015) afirmam que “a humilhação institucional infligida aos (às) cidadãos(ãs), por intermédio dos(as) agentes públicos(as), afigura-se como normal” (*idem*, p. 11). Essa humilhação se reverbera na dificuldade de acesso aos serviços, onde os indivíduos precisam se submeter a estratégias que eles mesmos reprovam para conseguirem atendimento. Tal assertiva se concretiza tanto no caso da jovem que precisa fazer uma cirurgia e só conseguiria num prazo de três anos, quanto no jovem que recorre a conhecidos para ser atendido.

Contraditoriamente, esses mesmos estudantes não reconhecem, a priori, as condições violadoras das quais são vítimas. Por se tratar de um território precarizado, na fala dos jovens, percebe-se que a comunidade se apropria do uso desse território de acordo com as necessidades que surgem, ainda que, do ponto de vista ético, discordem dos subterfúgios utilizados para acessar tais serviços que, constitucionalmente, deveriam estar à disposição da comunidade.

No entanto, o que não se percebe na fala dos jovens é o reconhecimento de que há uma elite dominante do capital que trabalha ideologicamente para naturalizar o sentimento de repúdio ao pobre e a tudo ligado a ele. Não há a

percepção crítica de que a burocratização e a precarização dos serviços públicos são formas de controle e dominação das massas, o que legitima o comportamento de tentar acessar os serviços básicos por outras vias.

No entanto, por se tratar de juventudes pobres, há um processo de autocondenação inculcado culturalmente, pois quando este tipo de comportamento advém do rico, é tratado sob o espectro da influência social, quando advém do pobre, é desonestidade (SOUZA, 2017).

Durante a oficina, após o debate espontâneo, foi apresentado o documentário Severinas (2013) que retrata a condição de pobreza de mulheres nordestinas beneficiárias do PBF e como suas condições econômicas e sociais foram modificadas após o início do programa. Foi importante a constatação de que, antes do documentário, os jovens da turma sequer reconheciam sua condição de pobreza. Ao final da exibição, eles se revelaram surpresos ao perceberem que as condições retratadas em muito se aproximavam da realidade vivenciada em suas famílias.

A pesquisa constatou que 16 (52%) das famílias dos estudantes recebem uma renda mensal que varia entre 1 e 2 salários mínimos. Esse valor, quando dividido pelo número de pessoas da família, representa uma renda *per capita* muito baixa. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2017), baseado nos dados do Banco Mundial, delimita uma renda per capita de R\$ 387,07 como métrica para estipular a linha da pobreza no Brasil. Nesse cenário, 21 (69%) dos estudantes da turma são oriundos de famílias que estão abaixo dessa linha e, quando analisados os casos individualmente, percebe-se que existem famílias recebendo uma renda mensal *per capita* de R\$ 136,00, bem abaixo do valor estimado pelo Banco Mundial.

A baixa escolarização dos pais e mães também é um fator diretamente relacionado à renda dessas famílias. Em relação ao nível de escolaridade dos pais, a pesquisa constatou que das mães dos estudantes, 16 (52%) chegaram ao Ensino Médio, enquanto nos pais esse número cai para 9 (29%). Ou seja, a situação social e educacional das famílias tende a agir como determinante da

pobreza que vivenciam, pois de acordo com Cassab (2009) não se trata apenas de privação econômica, mas também da privação dos bens simbólicos.

Em seus estudos, Dayrell (2003) assume a postura de mostrar as ferramentas e estratégias utilizadas por jovens pobres para vivenciar sua condição juvenil e as formas que utilizam para se constituírem enquanto juventude. É nesse sentido que ele coloca “que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem” (*idem*, p. 43), ou seja, em certa medida a condição financeira define suas características peculiares.

É comum constatar, na fala dos jovens, referências pejorativas quanto ao local onde moram. Ao serem indagados sobre isso, os jovens utilizam adjetivos como “rocinha” remetendo-se à favela homônima do Rio de Janeiro como forma de denunciar as condições precárias das quadras onde residem. Em sua apresentação pessoal o jovem disse: “Moro na quadra *tal*, melhor falar logo Rocinha” (Fala de jovem, abril, 2018). Em outro momento este mesmo jovem relatou que o tráfico de drogas e a violência são características de seu local de moradia, inclusive acrescentou que se trata de uma quadra referência para traficantes da região. Ao se referir ao seu local de moradia, ele acrescenta: “Quem conhece lá na minha quadra sabe que... é a Cracolândia ()... não, misericórdia. Quer comprar droga, vai lá” (Fala de jovem, abril, 2018).

Os jovens que compõem o universo dessa pesquisa experimentam uma condição precária de existência nos espaços sociais que habitam. Os estudos de Dayrell (2009) explicitam as dificuldades da vivência juvenil em uma condição precarizada de recursos econômicos, pois, esses sujeitos têm que lidar com a pobreza e as consequências que advém desse fato. Afinal, uma situação financeira tão comprometida interfere diretamente nas suas trajetórias e nas vivências, ou na falta delas.

Observa-se que as famílias dos jovens participantes da pesquisa não são capazes de, financeiramente, arcar com despesas de lazer, cultura, esporte inerentes à experiência plena de ser e fazer-se jovem. Fator este que desencadeia, inevitavelmente,

um movimento, da parte dos jovens, de busca precoce por posicionamentos no mundo do trabalho, para suprir esta falta. A juventude brasileira não tem o direito de adiar sua entrada no mercado de trabalho para se dedicar a outras atividades, pois “o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1109). Ou seja, sem trabalho os jovens sequer possuem meios de vivenciar sua condição juvenil.

A investigação também fez uma incursão na relação juventude e escola. Ao questionar os jovens sobre a escola, percebeu-se que as falas apresentaram uma visão qualificada da escola, porém sempre vinculando o papel da escola com a preparação para o vestibular ou Enem. Em um dado momento um jovem, referindo-se à escola onde estuda, relatou que: “Pra mim é a melhor (escola) da Santa Maria porque investe nos programas que a gente precisa pra entrar na faculdade pública”. Em seguida um outro jovem acrescentou:

A gente que... porque aqui Santa Maria é periferia, pra gente que é pobre pagar um ensino superior é muito complicado, então seria muito mais fácil (entrar na universidade pública). E aqui dá um suporte total e foca bastante, pra quem quer. (Fala de jovem, abril, 2018)

Observa-se que os estudantes, bastante influenciados pelo projeto liberal de educação difundido pelos meios de comunicação, solicitam da escola essa tarefa de prepará-los para o mercado de trabalho/vestibular. Assim, para eles, o importante não é aprender sobre a produção cultural da humanidade, mas adquirir os conteúdos exigidos nas provas. Sendo assim, o objetivo das disciplinas escolares e da escola de maneira geral que deveria ser de oferecer um espaço para a produção do conhecimento através do exercício da criticidade, perde lugar para a cultura utilitarista uma vez que tem sido pressionada a atender em caráter imediato as exigências da sociedade de mercado.

Percebe-se também uma insegurança nos jovens na contramão da percepção que têm da qualidade da escola. Uma das jovens relata que:

Não porque... a educação que a gente recebe não... não nos prepara assim, para o mercado de trabalho e nem para o ensino superior. Ela ainda é muito precária. Então eu duvido muito que, assim, boa parte da escola esteja preparada para ingressar no mercado de trabalho. (Fala de jovem, abril, 2018)

Foi possível observar que, contraditoriamente, estes jovens, ao passo que percebem o ambiente escolar como uma ferramenta de superação da sua situação de exclusão, percebem também que há uma limitação na formação que recebem, pois não se sentem preparados para ingressar no mercado de trabalho.

Esses dados confirmam os estudos de Dayrell (2007) quando este propõe que “a escola, por si só, não consegue responder aos desafios da inserção social dos jovens, tendo poder limitado na superação das desigualdades sociais e nos processos de emancipação social” (*idem*, p. 1118). Ou seja, a instituição escolar, como apontada pelos jovens da pesquisa, busca dialogar com essas juventudes que acolhe em seu interior, porém é necessária uma reestruturação interna a fim de que consiga dialogar com esse público, ao mesmo tempo em que necessita de políticas externas, pois sozinha é incapaz de resolver os problemas sociais inerente ao lugar social habitado pelos jovens das periferias.

Para Dayrell (2009), a escola sozinha não é capaz de superar todos os entraves que permeiam as juventudes empobrecidas, haja vista que são questões sociais de âmbito mais amplo e, em certa medida, influenciada pela presença da mídia na difusão de ideias preconceituosas no que se refere aos jovens da periferia. É o que Pais (1990) tenta esclarecer ao afirmar que:

A juventude é um mito ou quase mito que os próprios *media* ajudam a difundir e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc.) encontram-se afectadas pela forma como tal cultura é socialmente definida” (PAIS, 1990, p. 144)

Essas questões demonstram a importância de se aproximar do universo juvenil com objetivo de desvendá-lo e compreendê-lo dentro da realidade e

não apenas embasando-se por pré-julgamentos que, em larga escala, se tornam preconceitos motivados pela mídia.

Sendo assim, a categoria juventude é entendida como “condição social e uma representação” (Dayrell, 2005, p.34). Esta abordagem nos leva a pensar o jovem dentro da comunidade na qual está inserido, levando em consideração os aspectos sociais, culturais e econômicos que o permeiam.

O diálogo realizado na Oficina levou à constatação de que os jovens anseiam por espaços onde tenham a oportunidade de ouvir, ser ouvidos e debater suas opiniões com seus pares. A exemplo desta situação, em dado momento, a pesquisadora deparou-se com jovens reivindicando o direito de participar das discussões propostas nas oficinas, evidenciando a necessidade de a escola instituir esses espaços como componente de sua organização curricular. A este respeito, Pinzani e Rego (2015) apontam que:

As pesquisas sociológica e filosófica sabem, há tempos, que os pobres, exatamente por serem pobres, têm dificuldade de ter voz, isto é, de formular, organizar e, sobretudo, expressar suas necessidades, transformando-as em demandas por justiça. A pobreza os joga, sem piedade, no mundo dos “incapacitados”, uma vez que não lhes foi dado o direito de se capacitarem para exercer a própria voz. Esse fato, per se, constitui a expropriação de sua humanidade. Sem o exercício da voz, não é possível interferir na marcha do mundo. Instala-se, assim, um círculo de fogo que não se pode atravessar, imperando, então, a surdez e o silêncio no âmbito do Estado e das instituições públicas (PINZANI E REGO, 2015, p. 13).

É nesse aspecto que se caminha para o entendimento de que é imprescindível que se oportunize ao jovem espaços para falar, ser ouvido e refletir sobre seus posicionamentos e sobre a pobreza. Para Dayrell (2003) “o pleno desenvolvimento ou não das potencialidades que caracterizam o ser humano vai depender da qualidade das relações sociais desse meio no qual se insere” (*idem*, p. 43). Ou seja, o espaço socialmente instituído onde a juventude pobre tem oportunidade para este desenvolvimento é a escola.

Vale ressaltar, porém, que esta escuta perde o significado quando se dá no campo da verticalização, onde os professores são colocados na posição de portadores da verdade. A este respeito, Freire (2004) enfatiza que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele”. Essa dialogicidade permite ao jovem ocupar o lugar de sujeitos da escuta, o que possibilita um ambiente de escuta e fala democráticas.

No entanto, o retrato que temos das condições de pobreza vivenciadas pelos jovens se distanciam desse ideário. Conforme nos aponta Arroyo (2015, p.15) “os percursos escolares trazem as marcas das trajetórias de vida, das condições sociais que lhes são dadas para produzir suas existências”, de maneira que ignorar a realidade social dos estudantes empobrecidos das escolas públicas é outorgar-lhes uma educação precarizada dada a falta de condições para a aprendizagem.

Para demonstrar como este panorama conversa com os estudos em voga, destaca-se a fala de Arroyo (2015) quando ele diz que

o peso das condições sociais do viver e do sobreviver merece maior destaque nos cursos de formação inicial e continuada; merece maior atenção na avaliação dos(as) educandos(as) submetidos(as) a condições que estão nos limites da sobrevivência. (Arroyo, 2015, p. 15)

Para o autor, o currículo das escolas dos pobres é fraco, a educação popular é mínima, o que reforça a ideia de que os pobres não merecem conhecimentos, mas sim adestramento no que é mais elementar e precisa ser repensado no sentido de garantir uma educação emancipadora que considera as vivências reais dos sujeitos.

Arroyo (2015) problematiza o termo carência, por exemplo, que é frequentemente utilizado no ambiente escolar e se torna preocupante porque relaciona pobreza a questões de falta de valores, hábitos e atitudes. Além disso, o autor enfatiza que esta terminologia, além de destacar preconceitos moralistas, carrega uma acepção reducionista da pobreza e não leva em consideração os fatores sociais, econômicos, culturais e ambientais que permeiam a vida dos indivíduos empobrecidos.

Em contrapartida, a escola pública, como uma instituição democrática, tem a possibilidade de desenvolver um trabalho pedagógico que aponte no sentido de desmistificar conceitos e de quebrar com círculos que culpabilizam exclusivamente os sujeitos pelas condições de desfavorecimento social. Enquanto escola, é no enfrentamento dessa temática que se faz possível uma compreensão de que a constituição da pobreza é uma construção histórica para manter os pobres na condição de inferioridade, situação que perdura no país desde a colonização.

Por se tratar da rede pública de ensino do Distrito Federal, cabe destacar que os postulados teóricos que orientam seu currículo são baseados na Pedagogia Histórico Crítica e na Psicologia Histórico Cultural. No sentido de orientar uma metodologia em consonância com esta tendência pedagógica, retoma-se Gasparin (2012) que desenvolveu uma metodologia que, em sua base, prioriza a escuta e o espaço para o diálogo e problematização, partindo dos saberes vivenciados pelos estudantes no meio cultural de onde provém. Este é um caminho possível que aponta para a direção de uma formação crítica que não é estanque, mas que se constrói diariamente para além dos muros da escola.

À guisa de conclusões

Os resultados deste estudo apontam para a continuidade desta investigação que busca compreender os meandros das relações que naturalizam a desigualdade social, principalmente ligada à juventude e à visibilidade da pobreza. O que temos até agora é a percepção dos jovens de que a escola é um espaço voltado para a aprovação no vestibular e que não os prepara para o mundo do trabalho.

As experiências produzidas nesta Oficina, permitiram constatar que os jovens não compreendem os mecanismos perversos e hegemônicos que garantem a manutenção das condições objetivas da pobreza a qual estão submetidos. Portanto, surge daí a necessidade de oportunizar aos jovens espaços para refletir criticamente sobre as condições sociais e objetivas em que estão inseridos, para que possam transformá-las.

Ao mesmo tempo, por serem jovens de periferia que se reconhecem nesse espaço, vivenciando sua precariedade, ao associarem o sucesso ao ingresso no ensino superior, estão conscientes de que a possibilidade de aprovação em um vestibular para uma instituição pública é algo remoto, portanto se veem como sujeitos com poucas possibilidades de obterem sucesso na vida. Percebe-se que a escola não atende aos anseios dessa juventude pobre que precisa de alternativas para além do ingresso na universidade.

Por isso, é primordial as iniciativas que dão visibilidade a esta questão na escola, espaço que democraticamente se aproxima do público-alvo. Iniciativas de formação de professores no contexto da pobreza, como o curso de aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertado pela UnB/MEC é uma dessas estratégias que se revelam de notória relevância.

Nesse ponto, evoca-se as assertivas de Arroyo (2015) ao refletir sobre a necessidade da escola se colocar como espaço que promove um currículo pensado nas necessidades dos pobres, de maneira que abra mão da missão moralista de salvá-los, garantindo-lhes o direito ao conhecimento.

Para Arroyo (2015), isto só é possível a partir do enfrentamento do discurso que relaciona diretamente a pobreza e a desqualificação para o trabalho. Esta perspectiva carrega o reforço ideológico que julga como preguiçoso o comportamento dos pobres e fortalece a crítica desrespeitosa aos programas de governo que concedem bolsas por considerar que tais programas tornam os pobres ainda mais preguiçosos. Trata-se de uma visão ingênua que desconhece o funcionamento social, político e econômico das sociedades capitalistas, especialmente as periféricas. A escola em si não é capaz de superar os problemas relacionados à pobreza. Mas ao contribuir com a formação crítica dos pobres, permite romper com os ciclos ideológicos que compreendem a problemática da pobreza e da desigualdade como naturais, construindo perspectivas mais globais de enfrentamento do complexo sistema em que se organiza a nossa sociedade.

Referências

ARROYO, Miguel G. Pobreza, desigualdades e educação. In: **Catálogo de Materiais do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Módulo Introdutório: Pobreza, desigualdades e educação. Brasília, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Orgânica da Assistência Social, n. 8.742**, de 7 de setembro de 1993

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Programa Bolsa família**. Disponível em: < <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/como-funciona>>. Acesso em: 12 set. 2018

CASSAB, Clarice. **(Re)Construir utopias: jovem, cidade e política**. Tese de doutorado. Instituto de Geociências. Departamento de Geografia. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.24, pp.40-52. ISSN 1413-2478.

_____. Por uma pedagogia da juventude. **Revista Onda Jovem**, São Paulo, n.1, p. 34-47, 2005.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.** [online]. 2007, vol.28, n.100, pp.1105-1128. ISSN 0101-7330.

_____. O aluno do ensino médio: o jovem desconhecido. **Salto para o Futuro**, v. 18, n. 18, nov. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRIGOTTO. Gaudêncio. Ensino Médio no Brasil: “juventudes” com futuro interdito. **Salto Para o Futuro**, ano 19, boletim 18, nov. 2009. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2017.

LEMOS, Guilherme de Oliveira. **De Soweto à Ceilândia: siglas de segregação racial**. Dossiê Brasil-África do Sul. **Revista Paranoá**, n. 18, ISSN 1679-0944, 2017.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Caderno de Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz**, Rio de Janeiro: Fiocruz, jul/set, 1993.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. **Análise Social**, Vol. 25, No. 105-106, p. 139-165. 1990.

PEREIRA, C. P. A pobreza, suas causas e interpretações: destaque ao caso brasileiro. **Ser Social. Brasília**, s/v n. 18, p. 229-252, jan./jun. 2006.

PINZANI, A.; REGO, W.L. Pobreza e Cidadania. In: **Catálogo de Materiais do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Módulo I: Pobreza e Cidadania. Brasília, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

OLIVEIRA NETO C; MOREIRA MR; SUCENA LFM; MARINS RS. **Grupos focais e pesquisa social: o debate orientado como técnica de investigação.**

Rio de Janeiro: DCS/ENSP (mimeo), 2001.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006.

SEVERINAS. Direção: Eliza Capai. Realização: Agência Pública. **Brasil: Microbolsas, 2013.** 1 documentário (10 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_Rn7GF-u1tw>. Acesso em: 12 set. 2018.

SCHAEFFER, Maria de Fátima Castilhos. Segregação socioespacial no Distrito Federal. **Revista Katálysis**, Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 6, n. 2, p. 237-248, jul./dez. 2003.

CAPÍTULO 5

CORRELAÇÕES ENTRE CIDADANIA, POBREZA, EDUCAÇÃO E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Andreia Pereira de Souza Gonçalves¹

Fábia Carvalho de Oliveira²

Samir Almeida Santos³

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Juscelino Kubistchek/DF (2002). Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Veiga de Almeida do Rio de Janeiro (2005). Especialista em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural pela Universidade de Brasília (2015). Atuou na Educação à Distância em turmas da UAB/UnB (2015/2016). Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2000, atuando com Atendimento Educacional Especializado/Sala de Recursos Generalista. Email: andreiasouza@edu.se.df.gov.br

² Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (2002). Especialista em Educação Especial pelo Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (2018). Mestra em Educação Especial, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP, sob orientação da Prof. Dra C. Biancha Angelucci (2017). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 1998. Atuou na área de Educação Especial por 16 anos, com estudantes com deficiência, na articulação de avaliação (em nível intermediário) por dois anos em Ceilândia e na formação continuada na Escola de Aperfeiçoamento dos/as Profissionais de Educação (Eape), desde 2019. Suas pesquisas buscam refletir sobre as políticas públicas de Educação Especial e de Educação Profissional para as pessoas com deficiência, na contemporaneidade. E-mail: fabia.co@gmail.com

³ Graduado em Educação Física pela Universidade de Brasília (2000). Especialista em Educação Física Escolar pela Faculdade de Educação Física da UnB (2005). Mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília (2015). Doutorando em Política Social pela UnB. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2001. Atuou na área de Educação Física e gestão da Educação Física e Esporte Escolar, com ênfase na docência em Educação Física Escolar, Educação Especial e em Educação a Distância pela Universidade Aberta do Brasil/ UnB. Atualmente atua na Educação Precoce do Centro de Ensino Especial 2 de Brasília. Email: samucaedfi@gmail.com

O curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) oferecido pela Universidade de Brasília em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2018, possibilitou a professores/as, estudantes de graduação, assistentes sociais e gestores/as escolares e de assistência social a oportunidade de refletir sobre a desigualdade social no Brasil e sua presença nas escolas e nos currículos escolares. Seus/suas cursistas tiveram a oportunidade de refletir, por vezes até reconhecer pela primeira vez, que este cenário requer, para além da intervenção com políticas sociais, uma mudança cultural e educacional que confronte a reprodução e a perpetuação da pobreza.

Os/as autores/as deste curso subsidiaram debates e reflexões por meio do aparato teórico disponível nos módulos acerca da relação entre educação e pobreza e, a partir daí, houve o movimento de observação, ação e reflexão do conteúdo em estudo perante a realidade, seja ela educacional seja nas diversas áreas de inserção social dos/as cursistas.

As provocações levantadas por Arroyo (2015) e as discussões realizadas durante e a partir da tutoria no curso de aperfeiçoamento em EPDS fazem emergir nestes/as pesquisadores/as a inquietação sobre a correlação entre a cidadania, a pobreza, a educação e a população com deficiência residente no Distrito Federal (DF). Estes autores, professores/as tutores/as do curso de EPDS e, também, professores/as atuantes na Educação Especial da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), instigados/as sobre seus temas e discussões, decidiram investigar como essa relação se estabelece no âmbito do DF e de suas Regiões Administrativas. Isto porque, em suas atuações nos respectivos *lócus* de trabalho, perceberam que, dentre os/as estudantes com deficiência e suas famílias, há presença marcante da pobreza.

Essas questões surgiram à medida em que a aproximação dessa realidade passa a ser mediada pela reflexão crítica sobre o quanto as diferentes formas de vulnerabilidade podem incidir na garantia e na efetivação dos direitos sociais,

sobretudo o direito à educação. Ainda que os limites desta pesquisa não permitiram aprofundar a investigação como o desejado, o processo de escolha e análise dos dados permitiu inferir importantes constatações que, baseadas em um pressuposto ético/político voltado ao exercício da cidadania e do direito à educação, evidenciou a ocorrência simultânea de situação de pobreza, desigualdade social e maior incidência de pessoas com deficiência.

Compreendeu-se que esses sujeitos (pessoas com deficiência) são desprovidos de direitos sociais básicos, não apenas pelas dificuldades que residem em sua própria condição, mas, também, porque muitos enfrentam a condição de pobreza. Esses sujeitos receberão, nesse artigo, um olhar crítico sobre o difícil exercício de sua cidadania.

Para indicar a condição de pobreza da população público-alvo desta pesquisa, utilizou-se como indicador o recebimento do Benefício de Prestação Continuada (BPC) e pesquisas sobre população, renda *per capita* e índice de *Gini*.

Compreensões acerca da pobreza e exercício da cidadania

Segundo Arroyo (2015), a pobreza se constitui como um dos problemas mais graves do Brasil e precisa ser reconhecida no âmbito da educação, seja na escola ou nos currículos escolares. Para que seja problematizada, deve-se compreender que

[...] reconhecer a pobreza e as desigualdades, fundamentalmente, significa levar em conta que a existência persistente dos pobres nas escolas brasileiras traz reflexões importantes para as práticas pedagógicas e para a gestão educacional. Assim, é necessário, não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também questionar quais exigências essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, demandam de nossas práticas. (ARROYO, 2015, p. 7).

Nesse sentido, o curso EPDS procurou demonstrar que a pobreza ultrapassa a questão econômica, da escassez material, privação das condições básicas para viver de forma justa e digna, mas também incide em questões que envolvem atitudes, valores e hábitos da pessoa que vive em condições de privação. A escola, de acordo com Arroyo (2015), tem o dever de conferir centralidade à questão da pobreza, de modo a interromper padrões de comportamento que perpetuam nos currículos a desigualdade e o preconceito sob diferentes vertentes.

Arroyo (2015) assevera que essas questões recaem com maior ênfase sobre os grupos sociais mais fragilizados na concorrência por um posto de trabalho, o que desafia a cidadania dos/as sujeitos/as mais vulneráveis. E que a formação inicial dos/as trabalhadores/as em educação tem a obrigação de problematizar essas questões, embora sejam invisibilizadas no interior da escola.

Nos cursos de formação pedagógica, de licenciatura e nas análises de políticas, é preciso dar maior centralidade ao entendimento sobre esse padrão racista e sexista de trabalho que é determinante na produção e reprodução da pobreza e das desigualdades. A que trabalhos incorporam-se, ao longo de nossa história, os grupos indígenas, quilombolas, negros, camponeses, ribeirinhos e as mulheres? Que participação esses grupos recebem da renda do trabalho? Por que essa persistente relação entre pobreza e desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero? A escola tem capacidade de quebrar esse padrão segregador de trabalho por meio da escolarização de todos(as) os(as) pobres? Essas são questões que advêm da presença massiva dos(as) pobres nas escolas e que exigem posturas críticas sobre a relação entre superação da pobreza e escolarização para a empregabilidade. (IDEM, p. 14)

É mister reconhecer que esses grupos sociais de maior vulnerabilidade não se encontram nesta condição por desejo, insolência ou o que valha. Há uma engrenagem com bases econômicas, históricas e dialéticas que perpetua essas condições, negando-lhes a cidadania plena e o acesso a direitos e serviços que deveriam ser prerrogativas universais em nossa sociedade.

A luta por garantia dos direitos sociais (universais em sua concepção) é abordada por Coutinho (1999) quando este lança luz ao conceito de cidadania como fruto de um processo histórico e conquista das classes populares. O autor articula esse conceito ao de democracia, a qual representa a soberania popular por meio da presença de condições sociais e institucionais que possibilitam ao conjunto de cidadãos/cidadãs a participação ativa no controle da vida social.

Apesar de diferentes definições atribuídas a este conceito no decorrer da história, o autor ressalta que cidadania representa uma conquista e não uma coisa dada, posta:

Cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado. [...] A cidadania não é dada aos indivíduos de uma vez para sempre, não é algo que vem de cima para baixo, mas é resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração. (COUTINHO, 1999, p. 42)

Na esteira desse raciocínio Rego e Pinzoni (2015) entendem que cidadania representa um arcabouço de direitos, prerrogativas e deveres que se apresentam nas relações dos indivíduos entre si e entre eles e o Estado. Essa relação, por sua vez, para ser efetiva, necessita reciprocidade para além das políticas públicas e seu arcabouço normativo que são garantidoras de direitos. As instituições públicas precisam torná-las exequíveis para que os/as cidadãos/ãs tenham de fato acesso a elas e, dessa forma, não somente acessar seus direitos como cumprir seus deveres para com a cidadania.

Impõe-se, por fim, conhecer o modo como a maioria dos(as) brasileiros(as) considera, normativamente, o que é ser um(a) cidadão(ã). Precisamos, antes de formular uma política pública, definir não só quais exigências de cidadania consideramos

inegociáveis, mas também quais elementos as instituições e os(as) agentes formuladores(as) das intervenções estatais, que criam políticas públicas, consideram irrenunciáveis como componentes da cidadania e da dignidade de seus(suas) concidadãos(ãs). Estamos nos referindo, efetivamente, às modalidades de intervenção das políticas públicas. Se sua finalidade é se constituir em política de cidadania, seus conteúdos normativos e suas orientações de condução prática não podem deixar de ser prescritivos em relação ao respeito que seus(suas) operadores(as) devem aos(às) cidadãos(ãs). (REGO; PINZONI, 2015, p. 15)

Entretanto, os autores ponderam que a cidadania se torna benefício daqueles/as que usufruem de um determinado *status* social e político, em que os sujeitos sociais pertencentes a uma determinada nação estarão submetidos ao ordenamento jurídico de um Estado, seja por nascimento, seja por opção. Embora todos/as os/as cidadãos/as sejam iguais no direito à proteção por parte do Estado, as instituições públicas se encarregam de proteger a vida e dignidade apenas daqueles/as que sejam melhores posicionados na escala social.

A pobreza viola o exercício de direitos. E, como afirmam Rego e Pinzoni (2015), acomete diretamente a autonomia das pessoas, pois a autonomia está diretamente ligada às condições materiais da vida individual (e, por conseguinte, social) a partir da falta de condições desses sujeitos em desenvolver suas habilidades e capacidades, tomar decisões e fazer escolhas que não estejam atreladas unicamente à sua própria sobrevivência. As Pessoas com Deficiência, já vulneráveis por conta de sua própria condição, encontram maiores dificuldades quando são vítimas de outras violações. Por isso, a importância deste debate sobre pobreza associada à condição de deficiência.

E a lograda cidadania, a qual se vincula à dignidade humana, para os autores, só se torna efetiva quando paritária. Isto seria um dos componentes irrenunciáveis de uma efetiva democracia.

Direito à educação

Como as relações humanas extrapolam os saberes sistematizados, que o sistema educacional detém como base da formação do sujeito, a escola agrega para si uma importante função além da que lhe já é imposta, a de promover formação intelectual, social, cultural e crítica para os indivíduos, de forma democrática e acessível, com base nos direitos humanos.

Segundo Saviani (2008), o processo educativo é a passagem da desigualdade para igualdade. Desse modo, ao considerar a educação como um direito social, pois, considerando a assertiva constitucional que lhe garante um status de universalidade para todos/as os/as cidadãos/ãs, o Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2013) considera em seu caderno de Pressupostos Teóricos, a relação entre cidadania e direitos:

A cidadania ativa pode ser entendida como o exercício que possibilita a prática sistemática dos direitos conquistados, bem como a ampliação de novos direitos, devendo contribuir para a defesa da garantia do direito à educação básica pública, gratuita e laica para todas as pessoas, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade e condições próprias. É ampla a discussão nos dias atuais sobre o “direito à aprendizagem”, como um dos maiores desafios da Escola. (SEEDF, 2014, p .55)

Arroyo (2015) afirma, ao entender que o atual estágio da ordem capitalista de produção e reprodução do trabalho (conceito aqui compreendido na assertiva marxiana⁴) e dos bens sociais, reforçam estereótipos ligados à opressão

⁴ Segundo Húngaro (2008), para Marx o momento ontológico primário é o trabalho, que representa relação do homem com a natureza, onde ele a transforma diante de suas reais necessidades criativas e livres para sua realização enquanto ser genérico. Contudo, nas relações estabelecidas pelo modo de produção da burguesia no qual o homem é subsumido ao outro através das classes sociais, este é desumanizado, pois seu trabalho não lhe pertence, mas sim ao capitalista. A centralidade da vida social em Marx é o trabalho. E nessa forma vigente de organização da vida social a classe proletária é a que se encontra submissa às funções produtivas da divisão social do trabalho.

de determinados grupos sociais desfavorecidos no usufruto de direitos como mulheres, indígenas, LGBTs, quilombolas e demais sujeitos em situação de vulnerabilidade social.

De acordo com o autor, a educação, em nossa civilização, parte do pensamento hegemônico que a entende como uma forma de perpetuar nossas relações colonialistas e raciais. Nesse ínterim, encontram-se (no Brasil) grupos indígenas, quilombolas, e pobres, somados ao que o autor denomina como “outros”, aqueles/as que não compartilham de uma visão de mundo hegemonzada pela cultura dominante, não se enquadrando nas regras do jogo da civilidade, por terem valores morais e sociais diferentes dessa cultura:

Essa relação de alteridade vai muito além do caso dos povos indígenas: quando o(a) habitante da cidade caracteriza o(a) do campo como “caipira”, “ignorante” e “rude”; quando o(a) residente de áreas nobres caracteriza o(a) da periferia como “maconheiro(a)”, “ladrão” e “vagabundo(a)”; quando o(a) sulista caracteriza o(a) nordestino como “preguiçoso(a)”. Em todos esses casos, tão diversos entre si, configura-se uma série de estereótipos que são o resultado de um olhar de fora para dentro. Isso porque ao Outro é sistematicamente negado o direito de voz, seja porque não tem acesso objetivo aos meios de difusão de comunicação, seja porque o interesse pelo que tem a dizer é pouco ou nulo. (ARROYO, 2015, p. 25)

Compreende-se, portanto, que este grupo denominado por Arroyo (2015) de “Os Outros”, certamente engloba as pessoas com deficiência, dadas as condições de existência seriamente ameaçadoras e pelo contexto social que não promove a inclusão social, tampouco permite o exercício de papéis sociais adequados aos sujeitos com desejo, necessidade e vontade, cujas subjetividades são silenciadas e postas à margem da convivência social.

A pessoa com deficiência

Entende-se que as pessoas com deficiência podem integrar o grupo da população cujos direitos e cidadania são seriamente ameaçados, pois são, também, marginalizadas, estigmatizadas, desprovidas de autonomia, dificilmente conseguem se posicionar no mercado de trabalho e, muitas vezes, dependem de subsídios assistenciais para levarem sua vida com dignidade. Oliveira (2017) compreende que este grupo, por ser uma população em condição de vulnerabilidade, tem constantemente sua dignidade questionada, pois as legislações e políticas públicas voltadas a esta população sempre se pautaram por uma visão utilitarista (que questiona a utilidade dessas pessoas na sociedade produtivista) ou num modelo biomédico (que os colocam como pessoas com incapacidades intrínsecas que necessitam de apoio e proteção).

Palacios (2006 *apud* OLIVEIRA, 2017), denomina esses modelos de abordagens como de “exclusão” e “reabilitador”, respectivamente. Todavia, uma nova abordagem baseada no modelo social da deficiência é ratificada, segundo Oliveira (2017), por convenções internacionais e legislações recentes, como a Convenção dos direitos das pessoas com deficiência de 2006 (ratificada pelo Brasil em 2009) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146/2015). Tal abordagem permite ampliar o debate acerca das capacidades dessas pessoas e transfere as discussões para o campo da cidadania e do direito, conferindo valores de “dignidade humana” a essas novas assertivas.

A Convenção dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2009) concebe a deficiência não como uma característica intrínseca ao sujeito, pois é a partir da interação desse sujeito com o meio e no encontro com as barreiras impostas pela sociedade que são constituídos os impedimentos e a negação do acesso dessas pessoas ao conjunto de bens e serviços produzidos pela humanidade. Portanto, o meio em que a pessoa está inserida interfere diretamente na ideia de deficiência. Desse modo, o modelo social propõe uma conceituação

mais justa e adequada sobre as pessoas com deficiência, reconhecendo-as como titulares de direitos e dignidade humana inerentes, exigindo um papel ativo do Estado, da sociedade, e das próprias pessoas com deficiência. Tem como fundamento filosófico o princípio da isonomia ou igualdade, que reconhece o ser humano como sujeito de direitos iguais perante a lei, tanto do ponto de vista formal, quanto material.

A Lei nº 13.146, de julho de 2015, conhecida também por Lei Brasileira de Inclusão, é um instrumento importante que tem a função de assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e a sua cidadania.

A definição legal de pessoa com deficiência é dada pelo artigo 2º, *ipsis litteris*:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Nisto implica uma discussão que propõe a superação da concepção já arraigada pelo senso comum segundo a qual a deficiência equivale à incapacidade e à doença, em favor de uma nova compreensão que valorize a igualdade, autonomia e não-discriminação, entendendo, assim, esses/as cidadãos/ãs como pessoas titulares de direito. Isso propõe a superação da visão expressa em legislações e políticas públicas que, por muito tempo, mensurou a cidadania pela régua da capacidade, utilidade social e econômica do ser humano, ressignificando o lugar dessas pessoas no contexto social a partir de uma abordagem baseada no valor da dignidade humana.

A autora ressalta a importância deste debate, pois ele “[...] amplia o conceito de dignidade, implicando que as pessoas com deficiência sejam consideradas titulares do direito de acordo com o que realmente são: sujeitos de

direitos como todas as outras pessoas”. (OLIVEIRA, 2017, p. 51). A pessoa com deficiência é um/a cidadão/ã pleno/a em seu exercício dos direitos e deve ser considerado/a em sua totalidade e equidade de oportunidades, de modo que a sua dignidade humana seja preservada contra qualquer tipo de preconceito, exclusão ou marginalização perante a sociedade.

De modo a ampliar a garantia de direitos à população com deficiência, foram definidos, a partir de 2014, os critérios para a concessão da aposentadoria da pessoa com deficiência com base no modelo social e na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF⁵. A avaliação é realizada pelo Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS, envolvendo a perícia médica e o serviço social. São utilizados o Índice de Funcionalidade Brasileiro Aplicado para Fins de Aposentadoria e os conceitos de funcionalidades disposto no CIF.

Dessa forma, o Estado lança mão de critérios de elegibilidade para usufruto de programas ou políticas públicas como, por exemplo, o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que é dirigido, por lei, a pessoas com deficiência e, assim, os comprometimentos funcionais mais severos/graves são priorizados.

Esta iniciativa de transferência direta de renda à pessoa com deficiência e ao idoso (com 65 anos ou mais) é assegurada por direito constitucional (Art. 203 Inc. V) e prevista, também, na Lei Orgânica da Assistência Social - LOAS, que prediz o pagamento de benefício no valor de um salário mínimo a quem comprovar não possuir meios para prover sua própria subsistência, nem por meio de sua família. É uma iniciativa do Estado para garantir a proteção social

⁵Em 2000, a OMS (Organização Mundial de Saúde), publicou com base na concepção dos direitos humanos a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde com a função de revisar a conceituação de deficiência e incapacidade, bem como na adotar nova metodologia de avaliação da deficiência e do grau de incapacidade para a vida independente e para o trabalho, utilizadas como parâmetros na concessão de benefícios vinculados aos programas e às ações afirmativas existentes.

às pessoas em situação de pobreza e vulnerabilidade. Segundo o Ministério do Desenvolvimento Social,

[...] o pagamento deste benefício é o reconhecimento, pelo estado brasileiro, da necessidade de proteção social às pessoas com deficiência em situação de vulnerabilidade, risco e ou violação de direitos, considerando a deficiência, os agravos pela convivência com a pobreza, a necessidade de acessibilidade para a convivência familiar, comunitária e social, além de cuidados pessoais nas situações de dependência. O BPC, portanto, visa garantir renda e ampliar condições de acesso a bens e serviços, em comum com os demais cidadãos, dentro do princípio da igualdade de oportunidade. (BRASIL, 2016, p. 7)

Segundo o INSS (2018),⁶ para ter direito ao BPC a pessoa deve se enquadrar aos critérios de recebimento do benefício. São eles:

Tem direito ao BPC o brasileiro, nato ou naturalizado, e as pessoas de nacionalidade portuguesa, desde que, em todos os casos, comprovem residência fixa no Brasil e renda por pessoa do grupo familiar seja inferior a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo vigente...”, “Para a pessoa com deficiência: qualquer idade – pessoas que apresentam impedimentos de longo prazo (mínimo de 2 anos) de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O BPC não pode ser acumulado com outro benefício no âmbito da Seguridade Social (como, aposentadorias e pensão) ou de outro regime, exceto com benefícios da assistência médica, pensões especiais de natureza indenizatória e remuneração advinda de contrato de aprendizagem (INSS, 2018).

Não obstante, estudos recentes do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), Fundação ligada ao Ministério Planejamento, Desenvolvimento e

⁶ BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA: Disponível em <https://www.inss.gov.br/beneficios/beneficio-assistencial-ao-idoso-e-a-pessoa-com-deficiencia-bpc/> acesso em 05 de setembro de 2018.

Gestão do Governo Federal, ratificam que o BPC tem significativo impacto na redução da pobreza e desigualdade social (JACCOUD et. al., 2017). A inserção das pessoas com deficiência no sistema de seguridade social amplia sua cidadania, pois se propõe a atender “suas necessidades básicas de subsistência” (IDEM, p. 8), assegurando uma renda básica, embora compreendamos que subsistência seja um termo que mais se aproxima ao conceito de “mínimos sociais” em detrimento às necessidades humanas básicas postuladas por Pereira-Pereira (2008). Nessa concepção, a autora defende que a política social deve caminhar em direção ao ótimo, patamar no qual o cidadão é titular de seus direitos, sendo capazes de desenvolverem-se como cidadãos ativos, valorizando o princípio da equidade e sem reprodução das diferenças e injustiças sociais.

Considera-se, portanto, que os critérios de concessão deste benefício, sobretudo aquele que toma o salário mínimo por base, permitem inferir que a situação socioeconômica de seus/as beneficiários/as encontram-se em desvantagem com relação aquelas pessoas que não se declaram com deficiência, pois, considerando as possíveis demandas que os sujeitos com deficiência trazem consigo – relacionados a medicamentos, cuidados intensivos que dificultam ou impedem que os/as familiares se insiram no mercado de trabalho, somados ao custo de vida crescente no Brasil – acabam por fazer essas pessoas beneficiárias arrimo de família, culminando na permanência dessas famílias dentre as parcelas mais pobres da sociedade.

Pobreza e deficiência: faces da desigualdade social

Conhecer os dados referentes à população escolar com deficiência do Distrito Federal é um importante caminho para compreender a realidade dessas pessoas, pois localizar esses sujeitos dentre o conjunto dos/as habitantes permite dar visibilidade às pessoas com deficiência e, ainda, respaldar as políticas públicas voltadas a essa população. O percurso adotado neste trabalho, iniciou-se

pelo levantamento desses dados. Esse levantamento foi atravessado por sérios desencontros de informações, partindo da própria Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e, também, da ausência de integração entre os bancos de dados dessa secretaria com os produzidos pelo programa BPC na Escola (BRASIL, 2016). Ainda que o Programa BPC na Escola tenha o caráter inter-setorial, há bastante desinformação tanto em nível central (na SEEDF), como em suas instâncias intermediárias (Coordenações Regionais de Ensino), o que acaba por reforçar a tese da invisibilidade da população com deficiência no âmbito da escola e da sociedade.

De acordo com relatório produzido pela Diretoria de Estudos e Políticas Sociais da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan⁷, a população do DF com deficiência, em 2010, representava cerca de 23% da população total, ou seja, dos 2.570.160 habitantes do DF, 573.805 são pessoas com algum tipo de deficiência. Esses dados foram extraídos do último Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010. Importante registrar que, quase 64% dessa população são pessoas com 65 anos ou mais; cerca de 30% das pessoas têm idade entre 30 e 64 anos.

Esse mesmo relatório aponta as Regiões Administrativas (RAs) com o maior percentual de pessoas com deficiência, dentre as quais destacam-se a região administrativa do Gama, com mais de 27% de sua população sendo constituída por pessoas com deficiência e, também a região administrativa do Riacho Fundo II com mais de 25% de pessoas com deficiência. As regiões administrativas de Samambaia, Santa Maria, Taguatinga e Ceilândia aparecem com cerca de 24% da população com alguma deficiência. O Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA) apresenta o menor índice de pessoas

⁷ Disponível em <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Resumo-PDAD-Ceil%C3%A2ndia.pdf>. Acesso em 04/09/2018. Esses são os dados mais recentes disponíveis nesta Agência.

com deficiência, em relação às pessoas que não se declararam com deficiência, correspondendo a cerca de 13%.

Ainda que sejam necessários estudos mais aprofundados, inferimos, a partir do levantamento da renda *per capita* e do *Coefficiente de Gini* das Regiões Administrativas que apresentaram um maior percentual de pessoas com deficiência, que possivelmente é evidência de correlação entre as condições socioeconômicas e o maior (ou menor, se for o caso) registro de pessoas com deficiência, conforme ilustra a Tabela 1. Nesta tabela são apresentados o cruzamento dos dados relativos ao maior e ao menor percentual de pessoas com deficiência de dezesseis Regiões Administrativas e seus respectivos indicadores de renda *per capita* e Coeficiente de *Gini* (medida descritiva de distribuição de renda onde: 0 - indica maior distribuição de renda; 1 - maior desigualdade).

Tabela 1: Percentual de pessoas com deficiência por cidade-satélite e renda *per capita* e Gini das regiões administrativas (continua)

Região Administrativa	Percentual de pessoas com deficiência	Renda per capita mensal da população geral da RA (em salários-mínimos)	Coefficiente de Gini
Gama	27,20%	1,77	0,462
Riacho Fundo II	25,54%	1,03	0,423
Samambaia	24,52%	1,06	0,427
Santa Maria	24,36%	1,21	0,452
Taguatinga	24,25%	2,41	0,453
Recanto das Emas	24,25%	0,90	0,414
Brazlândia	23,98%	1,18	0,464
Ceilândia	23,92%	1,18	0,462

Tabela 1: Percentual de pessoas com deficiência por cidade-satélite e renda *per capita* e Gini das regiões administrativas (conclusão)

Região Administrativa	Percentual de pessoas com deficiência	Renda per capita mensal da população geral da RA (em salários-mínimos)	Coefficiente de Gini
Planaltina	23,77%	1,16	0,462
Sobradinho	23,42%	2,67	0,444
Sobradinho II	22,42%	2,44	0,505
Itapoã	22,01%	0,63	0,338
Guará	21,26%	3,40	0,413
Brasília	19,96%	6,7	0,378
Lago Norte	18,82%	8,93	0,349
Varjão	18,92%	0,78	0,403
Águas Claras	18,79%	4,36	0,426
Núcleo Bandeirante	18,42%	2,55	0,439
SAI	18,25%	1,52	0,382
Lago Sul	17,96%	10,56	0,321
Park Way	17,96%	6,71	0,421
Cruzeiro	17,83%	3,71	0,380
Vicente Pires	14,01%	3,13	0,427
Sia/Estrutural	13,17%	0,56	0,354

Fonte: IBGE: Censo Demográfico, 2010. Seplan/Codeplan: Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Pdad/2011

À primeira vista, parece não haver significativas correlações entre a renda *per capita* dos/as habitantes de cada uma das regiões administrativas e o percentual de pessoas com deficiência, pois regiões que registram rendas com valores

semelhantes, têm percentuais diferentes. Contudo, ao tomar por base o Coeficiente de *Gini*, é possível perceber que há tendência de o percentual de pessoas com deficiência aumentar nas Regiões Administrativas onde a desigualdade de renda aparece mais acentuada, ainda que possam parecer correlações frágeis. E, ao observar as regiões administrativas em que os índices do Coeficiente de *Gini* apontam maior desigualdade de distribuição de renda (Gama, com 27,20% de percentual de pessoas com deficiência e índice de *Gini* de 0,462; Riacho Fundo II com 25,54% e 0,423, e Samambaia, com 24,52% e 0,427, respectivamente), o percentual de pessoas com deficiência é mais alto em relação ao percentual de outras regiões administrativas com Coeficientes menores (menor desigualdade). Os valores de *Gini* encontrados na Região Administrativa do Lago Sul, com 17,96% de percentual de pessoas com deficiência e índice de *Gini* de 0,321 e SCIA/Estrutural com o percentual de 13,07% e índice de *Gini* de 0,354 podem dar pistas de que haja, verdadeiramente, alguma correlação.

Estas análises trazem consigo constatações de que há uma correlação positiva entre desigualdade social e maior indicador de pessoas com deficiência. E é importante considerar que a desigualdade social interfere na efetivação de direitos fundamentais, em especial o direito à cidadania das pessoas com deficiência.

Ao negar a uma parcela importante da população o acesso aos bens e serviços de modo a garantir níveis satisfatórios de bem-estar social, passa a ser estabelecido, na sociedade, que determinado grupo estará desprovido de condições de saúde, de segurança, de educação e que, portanto, estará em situação de vulnerabilidade. Consequentemente, as mazelas que acompanham a falta de cuidado com essas populações podem ser percebidas nos baixos índices de desenvolvimento humano. A essa parcela da população não é garantido o compromisso do Estado em consolidar de forma institucional as leis sociais do Brasil, capazes de melhorar e qualificar a intervenção, com metas, recursos e coordenação de programas sociais, a fim de viabilizar o exercício pleno da cidadania dessa população.

Associar o maior percentual de pessoas com deficiência ao maior índice de Gini é tarefa que não pode ser vista como uma redução irresponsável e acrítica. Pelo contrário, é considerar a complexidade da deficiência na sua correlação com a sociedade, tanto na instância das concepções/mentalidades, como naquela que diz respeito à materialidade do fenômeno social da pobreza. Se é entendido que a deficiência se constitui na interação com as barreiras, quais impedimentos poderiam encontrar as pessoas usuárias de cadeiras de rodas, por exemplo, ao se deslocarem por ruas sem calçamento, ao habitarem espaços sem banheiros (ou saneamento, como ocorre em boa parte dos municípios brasileiros)? E mais, a falta de oferta de atendimento nos equipamentos básicos de saúde poderia cercear a população mais pobre do direito a cuidados preventivos, evitando o avanço de doenças que poderiam fazer progredir condições limitantes.

Lidar com as diferentes formas de constituição humana é um exercício que tem a educação como aliada importante, pois é consenso que o entendimento sobre a diversidade humana pode ser fomentado nos espaços escolares. Contudo, essas discussões só podem acontecer se a escola estiver amparada por políticas públicas que valorizem as reflexões acerca do tema, que tornem efetivos os preceitos constitucionais de acesso universal à educação, do respeito às diferenças e da formação para a cidadania.

Todavia, a realidade das desigualdades sociais manifesta-se nos indicadores de maior incidência de pessoas com deficiência, cuja cidadania se torna uma meta a ser perseguida e dificilmente alcançada, pois a invisibilização dessa população é adotada como estratégia de não-enfrentamento da situação. Esse silenciamento das pessoas com deficiência é o não comprometimento com a oferta de serviços educacionais especializados; é o impedimento (quase que literal) aos espaços de cultura, de lazer para essas pessoas; é a oferta de postos no mercado de trabalho que não emancipam as pessoas, mas que as consideram alvos permanentes da filantropia e caridade e que não fazem avançar o combate à pobreza, e nem permite a inclusão social dessa população.

Considerações finais

A pobreza viola direitos e interfere no exercício da autonomia do ser humano que não se reconhece como um “cidadão de direitos”. Em se tratando das pessoas com deficiência que se encontram numa situação de vulnerabilidade social mais acentuada, esse reconhecimento como cidadão de direitos se torna ainda mais precário devido à sua condição de existência que lhes tornam vítimas de outros tipos de violações. Pode-se perceber que a implementação das políticas sociais de forma fragmentada vem administrando a situação de pobreza dessas pessoas de forma insuficiente, permitindo o funcionamento da ordem com controle social das políticas sociais, isto é, uma pobreza regulada, controlada, mas não superada.

A correlação positiva entre maior desigualdade social e maior incidência de pessoas com deficiência nas Regiões Administrativas do DF verificada na pesquisa, demonstra que as atuais políticas públicas não têm respondido à necessidade de fortalecimento da democracia para essa população, comprometendo sua cidadania e exercício de direitos. Somado a isso, a falta de informações, de condições socioeconômicas, de atenção à saúde (materna, neonatal e familiar) certamente concorre para que os maiores índices de pessoas com deficiência se encontrem onde a desigualdade seja maior no Distrito Federal (com referência ao Coeficiente de *Gini*).

Os direitos sociais supostamente universais - à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social - encontram-se prejudicados em face às impossibilidades e barreiras que a pobreza impõe. Dedicando atenção especial ao direito social à educação, inferimos em consonância com Arroyo (2015) que essa população carece dos instrumentos que a educação pode oferecer para superação desta condição: formação crítica para cidadania, para o trabalho, para o lazer, a cultura, o consumo consciente e uma participação mais efetiva na vida política da sociedade.

Futuros estudos sobre a realidade de pessoas com deficiência e suas condições sociais efetiva devem dispensar atenção maior a essas questões ligadas

a dimensão da educação para ampliação da democracia e dos direitos sociais das pessoas com deficiência.

Consideramos que a implantação do Estatuto da Pessoa com Deficiência e a garantia do Benefício de Prestação Continuada representam um importante avanço democrático que contribui para os direitos de cidadania da população de pessoas com deficiência. A desigualdade estrutural do modo de produção capitalista fruto da alienação do trabalho e da produção da pobreza, reforça sua posição subalternizada no caminho para uma cidadania plena. As propostas do governo ilegítimo instituído em 2016 na Emenda Constitucional 95 (outrora PEC 55, que instituiu corte e restrição de gastos com políticas sociais por 20 anos) e na Proposta de reforma da Previdência, que reduzem a rede de proteção social das pessoas beneficiadas pelo BPC (PIRES, 2016; JACCOUD et. al., 2017), esses(as) sujeitos(as) têm um grande percurso para assegurar sua cidadania com equidade e justiça. É necessária não apenas a manutenção, mas ampliação do BPC, pois as reformas ultraliberais fomentadas por este governo somada à desconstituição de direitos e empobrecimento da população brasileira mais vulnerável, como tem acontecido nos últimos dois anos, distancia as pessoas com deficiência do usufruto de sua cidadania, refreando os avanços alcançados na última década.

Por fim, a situação de invisibilidade dessa população, e a perpetuação de sua condição de pobreza, estratégia primordial para a manutenção da ordem social capitalista, naturaliza o não-exercício dos direitos de cidadania plena desses indivíduos. Sugere-se que as discussões aqui apresentadas instrumentalizem ações que fomentem a informação e a formação para a cidadania, acreditando numa educação com qualidade e equidade no âmbito e contexto das pessoas com deficiência. O trabalho em conjunto do Estado, escola e sociedade torna possível a materialização da democracia e, para isso o acesso à informação é o conhecimento que gera o poder ao sujeito de atuar como protagonista de sua própria existência exercendo a sua cidadania na sociedade.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. **Pobreza, desigualdades e educação**. Módulo Introdutório. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/intro/index.html>> Acesso em: 01/10/2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Programa BPC na Escola: Acompanhamento dos Beneficiários**. Brasília, DF: 2016.

BRASIL. **LEI Nº 13.146/2015**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> acesso em 06/09/2018.

COUTINHO, C.N. **Notas sobre cidadania e modernidade**. In: Perspectiva, n. 22, p. 41-59. São Paulo, SP: 1999.

HÚGARO, E.M. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana**: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. Tese de doutorado apresentado à Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, SP: 2008.

JACCOUD, D.; MESQUITA, A. C.; PAIVA, A. B. de. **O Benefício da Prestação Continuada na reforma da Previdência**: contribuições para o debate. Texto para discussão / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2017

OLIVEIRA, F. C. de. **Educação profissional de pessoas com deficiência**: política e produção acadêmica, no Brasil, pós Lei 8.213/1991. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, s.n., 2017

PEREIRA-PEREIRA, P.A. **Necessidades humanas**: subsídio à crítica dos mínimos sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008

PIRES, M. C. de C. **Nota Técnica**: análise da PEC 55. Ipea, 2016. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/161130_cc33_nt_pec_55.pdf> Acesso: 29/09/2018

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Pobreza e cidadania**. Módulo I. Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em <<http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-1/index.html>>. Acesso em: 01/10/2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea). Edição Comemorativa.

CAPÍTULO 6

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

Mariana Ribeiro Gomes¹

Este trabalho apresenta o Projeto Interventivo (PI) que integrou atividade proposta pelo curso de Aperfeiçoamento Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), promovido pela Universidade de Brasília (UnB). Foi realizado na periferia do Distrito Federal, com jovens inscritos em Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (CECON) da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (SEDES/GDF). As ações foram realizadas com adolescentes com idades variando entre 15 e 18 anos, participantes do programa distrital Caminhos da Cidadania (Portaria Nº 202, 2017).

O Programa Caminhos da Cidadania prevê, em seu traçado metodológico, atividades que objetivam o estímulo à convivência social e à participação cidadã, com fortalecimento da convivência familiar e comunitária. Nesse sentido, a sensibilização de jovens para as questões concernentes às desigualdades

¹ Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade de Brasília, atua como Educadora Social em Centro de Convivência da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social do Distrito Federal - SEDES GDF, desde 2010. Desenvolve ações com crianças, adolescentes, adultos e idosos, dentro da perspectiva da afirmação de direitos e desenvolvimento de capacidades/potencialidades dos participantes, objetivando a autonomia necessária para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais vivenciadas.

sociais é fundamental, a fim de despertar um olhar mais humano e preparado para o enfrentamento das situações de marginalização e/ou exclusão social.

Dentro desse contexto e das ações propostas pelo curso EPDS, foram desenvolvidas atividades que promovessem uma desconstrução de preconceitos e visões estigmatizantes das minorias sociais com maior expressão no território de estudo. O grupo de jovens, a partir das atividades desenvolvidas, optou pelo aprofundamento das questões relativas à mulher, ao negro, à população LGBTTIA – composta por lésbicas, gays, bissexuais, trans, travestis, intersexos e assexuados – e à pobreza.

O intuito de todas as ações foi buscar o desenvolvimento progressivo de um olhar mais empático frente ao desrespeito e à violência perpetrada contra esses grupamentos sociais. Objetivou-se o estímulo a um comportamento mais crítico e assertivo em contraposição à inércia e omissão típicas da naturalização das situações de violação de direitos que envolvem comportamentos de opressão e subjugação (Rego e Pinzani, 2015).

Neste artigo, será apresentado o projeto interventivo, a importância do desenvolvimento da temática “desigualdades sociais”, o papel das juventudes no processo de equidade social e a metodologia utilizada em cada etapa da intervenção. Por fim, será apresentada uma avaliação, com as impressões desta autora, que foi a educadora social responsável pela execução das atividades, e dos jovens envolvidos na ação.

A intervenção

O projeto em tela foi executado em Centro de Convivência da periferia do Distrito Federal. Os CECONS, como são conhecidos, são espaços que oferecem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Dentro da estrutura do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), trata-se de um serviço de proteção social básica, que tem como objetivos primordiais a prevenção de situações de risco social e o fortalecimento de vínculos, tanto familiares quanto comunitários (MDS, 2014a).

Dentro dessa proposta, o trabalho executado pelos CECONs busca realizar uma intervenção social planejada, com a criação de situações que desafiem, estimulem e orientem os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências. As ações são executadas de acordo com ciclos etários, com a organização dos usuários em coletivos (MDS, 2014a).

O CECON, no qual foi realizado o PI, conta com sala de atividades própria, munida de quadro branco, mesas, cadeiras, televisão, caixa de som, projetor e notebook. Além disso, no local, existe ainda um laboratório de informática à disposição para as atividades. Apesar da disponibilidade de recursos, a estrutura não é a mais adequada, uma vez que a unidade está com goteiras e rachaduras, além de oferecer risco para os usuários atendidos. Esse fato decorre do compartilhamento do espaço físico com um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) e Conselho Tutelar, ambos com livre acesso e trânsito de pessoas. Com isso, não há controle na circulação de usuários dentro da unidade – idealmente, o CECON é um local de acesso restrito às pessoas inscritas no serviço - o que deixa os participantes suscetíveis a riscos diversos.

O coletivo no qual foi executada a ação interventiva é composto por 22 jovens, participantes do Programa Caminhos da Cidadania. No traçado metodológico adotado para este programa, estão previstas ações que desenvolvam progressivamente o senso reflexivo e crítico desses adolescentes, contribuindo para formação de indivíduos participativos e assertivos na defesa de direitos e garantias fundamentais, tanto na esfera individual quanto na coletiva. As atividades de convivência com este coletivo foram iniciadas em 2016.

Em concordância com a Resolução CNAS Nº 13/2014 (MDS, 2014b), que estabelece o público prioritário para a inclusão no SCFV, o coletivo alvo do PI era composto por jovens com vivências e vulnerabilidades diversas, isoladas ou, em certos casos, associadas, a saber: vivência de trabalho infantil, de violência e/ou negligência, jovens fora da escola ou com defasagem escolar superior a 2 (dois) anos, em cumprimento de medida socioeducativa em meio aberto,

egressos de medida socioeducativa, com vivência de abuso e/ou exploração sexual, além de jovens com medidas de proteção previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Todas as famílias estão inscritas no Cadastro Único do Governo Federal (CadÚnico) e a maioria é beneficiária do Programa Bolsa Família. Nem todos recebem este benefício porque situações como evasão/infrequência escolar, além de desatualizações no CadÚnico, são responsáveis pelo corte ou suspensão de seu repasse (MDS, 2015). Todas as famílias são sistematicamente acompanhadas pelo Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) da localidade.

O PI em tela, dentro da proposta do curso EPDS e da tipificação dos serviços de convivência para o ciclo etário em questão (MDS, 2014a), foi organizado em etapas a serem cumpridas de acordo com a progressão das discussões e dinâmicas realizadas. O seu objetivo geral foi promover o enfrentamento à invisibilidade e aos preconceitos que a sociedade apõe a grupos específicos, visando o estímulo ao senso crítico e à emancipação, tencionando assertividade de posicionamento frente ao desrespeito, marginalização e exclusão de minorias sociais. Dentro dessa proposta, alguns objetivos específicos nortearam as ações. Optou-se por apresentá-los ao longo do relato das etapas da intervenção.

Assim, a primeira etapa consistiu na realização de roda de conversa para discussão de conceitos. O objetivo principal dessa ação foi o levantar vivências e conhecimentos prévios relativos ao conceito de minoria social, compreendendo especialmente as diferenças entre minoria social e quantitativa. Nesse momento, os jovens foram provocados a reconhecer os grupos minoritários com maior representação no seu próprio território, bem como suas especificidades. Cada minoria identificada passou a compor um subtema a ser trabalhado nas etapas seguintes, a saber: mulheres, negros, população LGBTTTIA e a população em situação de pobreza.

Em uma segunda etapa, os jovens foram organizados em grupos menores. Cada subtema, elencado anteriormente, foi trabalhado em momento específico no qual os grupos receberam um relato de caso impresso ou notícia de jornal.

Foram escolhidos, preferencialmente, relatos e notícias de fatos ocorridos na comunidade. É importante reforçar que essa ação específica ocorreu para cada minoria apontada na etapa anterior.

Os grupos leram, discutiram e apresentaram brevemente o teor das informações recebidas. Em seguida, cada jovem foi convidado a dialogar sobre suas impressões e sentimentos acerca dos relatos apresentados. A participação não foi obrigatória, ficando livre para se manifestar aquele que estivesse mais confortável para tal. Ao longo dos diálogos, a autora deste artigo e responsável pela intervenção, buscou provocar reflexões acerca das temáticas com base nos pontos que cada jovem levantava. O objetivo dessa etapa foi o de provocar os jovens a reconhecer os processos de exclusão social.

A terceira etapa ocorreu como finalização dos debates acerca de cada minoria elencada. Assim, essa ação envolveu uma sensibilização cujo objetivo foi o de contribuir para a continuidade da desconstrução de conceitos e preconceitos impostos por uma lógica excludente.

Para tanto, foram utilizados os seguintes recursos audiovisuais: longa-metragem “Preciosa” (2010, 16 anos – exigiu autorização de alguns responsáveis em razão da classificação etária sugerida); longa-metragem “Com amor, Simon” (2018, 12 anos); animação “Vida Maria” (Marcio Ramos, 2006); documentário “Noruega e o Congo no centro do Brasil” (Camila Muguruza e Jhady Arana, 2013) e documentário “Olhos Azuis” (Bertram Verhaag, 1996). Além disso, foi possível fazer visita a exposição ExAfrica, com curadoria de Alfons Hug, no Centro Cultural Banco do Brasil.

A última etapa foi marcada por novas rodas de conversa que buscaram problematizar a temática coletivamente, provocando os jovens a reconhecerem seu papel enquanto agentes de transformação da realidade. Nesse sentido, os jovens foram instigados a pensar em formas de intervenção junto à comunidade, a fim de familiarizar mais pessoas em relação à temática de desigualdades sociais,

bem como estimular em outros um posicionamento crítico e assertivo frente a situações de exclusão e desrespeito.

Importa salientar que a progressão de todas as etapas do PI foi direcionada pelos jovens, com a mediação desta autora, que é a educadora social de referência do coletivo. Assim, não houve estabelecimento de carga horária para cada ação, mas um caminhar natural ao longo dos temas propostos na primeira etapa.

O PI foi impactante em função do reconhecimento dos preconceitos e do espaço sistematizado para a reflexão sobre eles. Isso porque possibilitou o início de desconstruções de entendimentos há muito arraigados na sociedade brasileira.

Resultados e Discussão

As sociedades vêm, ao longo de sua história, estruturando suas vivências de acordo com padrões culturais próprios. Este multiculturalismo implica organizações sociais diversas, que podem resultar em uma apropriação diferenciada de riqueza e oportunidades de vida. Nesse sentido, a estruturação e as associações pessoais podem ensejar relações de subordinação e poder entre os diversos grupos, com a formação das chamadas minorias sociais. O termo se refere a grupos socialmente compostos que, por suas características, podem ser privados da realidade democrática, embasada nas máximas de liberdade e igualdade, resultando em uma exclusão social estruturada na diferença (LAURIE; KHAN, 2017).

No Brasil, em geral, as diferenças que definem uma minoria social não são encaradas como diversidade, como um fator de enriquecimento cultural. De acordo com Miranda (2010), as diferenças associadas ao preconceito estão de tal forma naturalizadas que passam a servir de justificativa para uma manutenção das desigualdades e da consequente desvantagem social imposta. Essa naturalização não se restringe apenas ao âmbito das relações particulares, mas é evidente inclusive dentro dos diversos espaços de convivência social, com a invisibilização e/ou menosprezo de indivíduos em situação de pobreza

ou em grupos minoritários, que dependem do Estado para a garantia de seus direitos (REGO; PINZANI, 2015).

Falar sobre desigualdades sociais implica falar sobre direitos e garantias fundamentais. A Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, prevê em seu art. 5º que todos são iguais perante a lei garantindo-se, entre outros, a inviolabilidade do direito à liberdade e à igualdade. Essa ideia não concebe possibilidade de violações vinculadas a diferenças sociais como: gênero, cor da pele, orientação sexual, poder aquisitivo, crença, idade, entre tantos outros exemplos de diversidade.

Nesse sentido, o início do PI foi marcado por um constrangimento vinculado ao desconhecimento ou ao não reconhecimento de alguns conceitos. Ao longo das provocações iniciais, os jovens passaram a compreender melhor o que estava sendo discutido e alguns adotaram uma postura de resistência a certos subtemas, enquanto outros já demonstravam uma predisposição a uma visão mais empática. Ao longo da conversa, foi possível identificar que esses comportamentos advinham de conceitos muitas vezes apreendidos desde cedo com os responsáveis, com os grupos de convivência social e, em muitos casos, com a religião. Além disso, o trabalho executado ao longo de dois anos pelo CECON, viabilizou uma postura mais madura e disponível para o debate.

O trabalho de sensibilização inicial foi marcado pelo esclarecimento acerca das situações de violação de direitos. Nesse enfoque, ao se violar direitos básicos usando como justificativa a existência de diferenças, incorre-se em injustiça e em discriminação ilícita, na qual o principal motivador é o preconceito (Miranda, 2010). A desconstrução dos preconceitos associados a essas violações é fundamental na busca pelo fortalecimento dos vínculos sociais, aproximando os indivíduos de uma convivência social mais saudável, embasada em valores de respeito e fraternidade.

O primeiro subtema sinalizado pelo grupo foi a questão de gênero com toda a problemática do feminino. Discutiu-se a opressão fundada em uma sociedade patriarcal, na qual a desigualdade de direitos entre homem e mulher se faz presente

nas diversas situações diárias. Ao longo das discussões, especialmente quando se debatia a violência perpetrada contra esse grupamento social, alguns posicionamentos chamaram a atenção: “mas as mulheres também não são santas...” (L.P., 17 anos), “a menina também parece que está pedindo...” (T.A., 16 anos), “então quer dizer que a novinha pode provocar e não querer?” (F.J., 17 anos).

Percebeu-se que a responsabilização das vítimas pela violência sofrida, tanto física quanto psicológica, era expressa nos comentários de ambos os sexos. Mesmo assim, um sentimento de indignação permeou os discursos das mulheres do grupo, enquanto a maioria dos rapazes buscava aceitação de seus pares com olhares e risadas que acompanhavam suas falas.

Essa superficialidade de posicionamento tem embasamento histórico e cultural. A lógica patriarcal, na qual se erigiu a sociedade, engloba valores apreendidos e transmitidos ao longo das gerações. A figura masculina ocupa papel central no domínio das relações ficando o feminino relegado à posição inferior, reforçada por uma educação desigual que o submete, vitimiza e fragiliza. Os preceitos religiosos, educativos e sociais sempre reafirmaram o papel esperado para homens e mulheres, usando como fundamento para a adequação de condutas as diferenças biológicas entre masculino e feminino, além do dogmatismo imutável da religião (SILVA, 2012).

Nesse sentido, os recursos audiovisuais (filmes, relatos de caso e reportagens) apresentados trouxeram uma maior realidade para a discussão, sendo possível uma reflexão mais aprofundada da violência, atrelada a um contexto mais palpável (ESTRELA et al., 2017). Além disso, com o decorrer das discussões, relatos de vivências de violências semelhantes foram surgindo, o que provocou uma sensibilização diferenciada dentro próprio grupo. Ouvir as histórias de agressão de colegas instigou um olhar mais empático ao tema e um sentimento de sororidade: “isso tudo é injusto e ruim demais, a gente precisa estar junta pra se proteger” (T.A., 17 anos). A discussão permeou ainda reflexões sobre a Lei Maria da Penha e sobre o feminicídio no Brasil.

As ponderações acerca da violência contra o feminino levaram ao início das discussões do segundo subtema. Indagações sobre a hostilidade contra pessoas que não se definem dentro binarismo socio biológico envolvendo o feminino e o masculino provocaram o início da reflexão sobre a temática envolvendo o grupamento social LGBTTIA.

O desenvolvimento desta problemática envolveu uma necessidade maior de esclarecimentos conceituais, tanto do ponto de vista biológico quanto social. Isso porque existia entre os jovens do coletivo elevado nível de desconhecimento e/ou confusão relacionados às terminologias usadas, além do fato das discussões acerca da sexualidade ainda serem um tabu a ser superado.

Nesse contexto, esclareceu-se que o termo gênero deixa de representar apenas uma característica de diferenciação biológica entre os sexos para indicar ainda as convenções sociais esperadas para homens e mulheres. Como coloca Miguel (2016), tratou-se principalmente de desvincular os papéis sociais esperados como resultado do sexo biológico ao nascimento.

Seguindo essa lógica, buscou-se iniciar a desconstrução de noções pejorativas de imoralidade e patologicidade tão arraigados no discurso conservador e fundamentalista, levando ao preconceito e privação de direitos dessa parcela da população (DINIS, 2011). Nessa discussão foi possível identificar um preconceito mais explícito nos posicionamentos dos jovens do grupo, especialmente entre os rapazes: “não tenho nada contra não, mas os guebas que fiquem longe de mim” (L.P., 17 anos), “nem, não suporto não! Todo gay quer ficar dando em cima” relatou F.J., 17 anos, se referindo a episódio em que homem o abordou oferecendo dinheiro em troca de sexo oral quando este tinha 16 anos.

Esse posicionamento mais radical e preconceituoso entre os rapazes pode ter vinculação com uma necessidade reafirmação de sua masculinidade frente ao grupo (DINIS, 2011; SABO, 2002). Entre as meninas, foi possível identificar uma postura mais empática e sensível: “não me importo, tenho inclusive amigas lésbicas. É de boa” (T.P., 17 anos).

Quando, ao longo da intervenção, foram questionados sobre o posicionamento frente a situações em que testemunharam atos de desrespeito ou violência contra este grupamento, afirmaram nunca terem se posicionado favoravelmente à vítima da agressão para defendê-la. Dinis (2011) explica que a omissão e o silenciamento são incentivadores da violência exercida contra qualquer indivíduo.

Nesse sentido, a desconstrução de preconceitos a partir do reconhecimento das diversas sexualidades existentes, dentro de um contexto histórico e social, é fundamental no combate às diversas formas de violência perpetradas contra os representantes dessa minoria (MIGUEL, 2016; TORRES, 2013). De acordo com dados do GGB, 2017 foi o ano com maior quantidade de mortes no Brasil motivadas pela homotransfobia, a saber: 387 assassinatos e 58 suicídios.

Dentro desse contexto e da necessidade de luta e resistência que esses dados demonstram, a possibilidade de discussão dessa temática em espaços de convivência social, como a escola, tem papel fundamental na formação de indivíduos aptos a exercer sua cidadania, respeitando os direitos das minorias e as liberdades individuais (DINIS, 2011).

O terceiro subtema trabalhado envolveu a esfera racial. Os jovens foram convidados a problematizar o preconceito contra a população negra. De acordo com dados do IBGE de 2010, a juventude da periferia do Distrito Federal é de maioria negra (CODEPLAN, 2013). Esse dado também fica evidente na composição do grupo participante do PI, onde mais de 80% dos participantes se declara negro ou pardo.

Essa prevalência pode ter sido responsável por uma maior assertividade de posicionamento em relação ao tema. Os jovens demonstraram maior indignação frente ao preconceito, desigualdades de direitos e oportunidades que permeiam o cotidiano desse grupamento social. Dois jovens relataram fazer parte de movimentos sociais identitários existentes na própria comunidade.

Mesmo com toda a bagagem que os jovens traziam acerca do tema, a discussão sobre o racismo no Brasil é fundamental, buscando estimular o conhecimento de seus processos de formação desde o período escravocrata, com o surgimento das teses de inferioridade biológica, até o momento, onde vigora o mito da chamada democracia racial. As discussões perpassaram as antigas propostas de um ideal de branqueamento, bem como a recente negação sistemática de uma problemática de cunho racial e o surgimento de movimentos sociais que lutam pela reafirmação da identidade dessa minoria (JACCOUD, 2008; LEITE, 2015).

Ao longo das reflexões sobre este subtema, esta autora percebeu que, na maioria do grupo, a visão mais crítica da temática estava intimamente associada à descrença em qualquer modificação desta realidade. Assim, os jovens conseguiam perceber o preconceito como gerador de desigualdades e dos diversos conflitos associados, mas as formas de mitigação desses desequilíbrios eram desconhecidas ou rechaçadas por eles, com a adoção de posicionamento contrário às políticas e ações afirmativas existentes dentro desse contexto.

Nesse sentido, algumas falas exemplificam essa visão: “faculdade para preto pobre? A gente é só o crime” (L.P., 17 anos) e “vaga para preto é só mais uma forma de me dizer que não consigo sozinha” pontua E.B. (15 anos), referindo-se ao sistema de cotas.

Assim, o reconhecimento dos mecanismos de produção e reprodução de desigualdades raciais se fez fundamental para o início de uma desconstrução de visões já naturalizadas em relação à marginalização e ao preconceito. Nesse sentido, o estudo da CF/88, bem como da Declaração Universal de Direitos Humanos, além dos relatos de caso e filmes sobre a temática trouxeram à tona noções de equidade e de luta por justiça social.

Seguindo essa lógica, discutiu-se que para a consolidação de um Estado democrático é necessário que sejam assegurados direitos políticos, civis e sociais, com a garantia pelo poder público de sua oferta, acesso e usufruto. O enfrentamento

à desigualdade e aos processos de opressão e subordinação requer a adoção de medidas de promoção e compensação diversas (JACCOUD, 2008).

No decorrer dos debates acerca da questão racial, foi se delineando o fundamento para o trabalho com o quarto e último subtema deste PI: a pobreza. Isso porque, como pontua Jaccoud (2008), existe um contexto histórico no qual a população negra é claramente associada à situação de miséria tão expressiva nas classes com menor renda.

Arroyo (2015) coloca que deve haver o questionamento acerca das vivências de pobreza e da precariedade material extrema para o real reconhecimento da pobreza e das desigualdades. As atividades realizadas com coletivo de jovens partiram desse princípio, com a provocação questionamentos acerca do cotidiano desses adolescentes para levantar a visão deles sobre o assunto.

Um primeiro momento das reflexões foi marcado por uma dissociação da condição de pobreza com o contexto de vida dos próprios jovens. Eles não conseguiam ou negavam que estivessem também inseridos nesse grupamento social. O conceito de pobreza vinha, na visão deles, carregado de sentido pejorativo. Ser chamado de pobre, nas palavras de A.J. (18 anos), era “pesado demais... A gente pode não ter muito, mas também somos gente”.

A fala de A.J. denota uma situação de injustiça e indignação com a condição de subumanidade que é relegada aos cidadãos pobres. Em geral, a pobreza está ligada ao desrespeito e à ausência de voz, capaz de produzir uma condição de subumanidade (REGO; PINZANI, 2015; ARROYO, 2015).

A desumanização vinculada à carência e ao desfavorecimento serve de motivadora para a produção e reprodução de desigualdades, com o sufocamento e segregação de culturas, valores e identidades de grupos sociais diversos (Arroyo, 2015), fato que fica evidente na fala de L.P., de 17 anos: “a única coisa que o pobre tem, que o rico não tem, é fome”.

Os jovens, muitas vezes, associaram a condição de pobreza à baixa renda e, conseqüente, limitação de recursos e dignidade: “ser pobre é viver em zona

de risco, sem ter o que comer na maioria das vezes por falta de dinheiro” (I.C., 15 anos); “os ricos têm mais oportunidades que os pobres, que faz mais crimes pela pouca condição” (P.S., 15 anos).

Nesse sentido, as atividades perpassaram o conceito de pobreza, como uma ideia complexa e multifacetada, na qual diversas questões, além da questão financeira, precisam ser consideradas. Dessa forma, foram colocados para reflexão tópicos como: o estado de bem-estar social, a garantia de direitos por meio de serviços públicos, a divisão em classes sociais, o local de residência, a cor da pele e o momento da vivência da vulnerabilidade (REGO; PINZANI, 2015), buscando estimular a compreensão de pobreza enquanto carências que variam de acordo com o contexto vivenciado.

Entraram na pauta de discussão as visões fatalistas e moralistas que permeiam essa condição social (Arroyo, 2015), bem como as vivências e visões de pobreza das diversas juventudes (Leite, 2015). Nesse sentido, ao longo das atividades foi necessário um trabalho de rompimento da visão estigmatizante da pobreza e de reconhecimento do pobre enquanto cidadão, dotado de direitos e valores e, principalmente, autor de sua própria história (REGO; PINZANI, 2015).

Ao final das atividades, algumas falas demonstraram avanços no reconhecimento e enfrentamento de preconceitos e desigualdades: “a violência nunca pode ser a resposta para o que quer que a pessoa faça” (I.C., 15 anos); “no fim das contas, todos só querem ser feliz e a gente tem que respeitar” (T.A., 17 anos); “tem que meter a colher sim, a gente não pode mais deixar as mulheres morrerem sem ajudar” (V.L., 16 anos); “a vida seria tão mais fácil se todos soubessem seus direitos e a luta fosse coletiva” (K.G., 15 anos).

Com toda a bagagem de conhecimentos e reflexões produzidas, o PI estimulou ainda uma ideia de transformação social, como denota a fala de V.F. (18 anos): “não adianta falar só com o jovem ou com as crianças sobre isso... tem que ir atrás da família. A mudança tem que acontecer em casa também”.

Ao fim da intervenção, os jovens iniciaram a construção de um projeto interventivo próprio, cuja elaboração, planejamento e execução de ações ficarão a cargo deles. O objetivo, segundo eles, é compartilhar com a própria comunidade a vivência adquirida. Assim, escolheram trabalhar a pobreza, em seu contexto sociorracial, com crianças de idades variando entre 06 e 14 anos, além de suas respectivas famílias.

Considerações finais

A lógica da opressão como forma de manutenção do poder é o que tem forjado a construção das diversas sociedades ao longo da história. A subjugação e a exploração entre os homens transformam as diversas relações sociais existentes.

Seguindo essa lógica, a opressão do diverso é traduzida por um desequilíbrio nas relações sociais, reduzindo o diferente a uma condição de inferioridade que o supõe carente de humanização e civilização. Seguindo essa lógica, a consolidação de uma parcela da sociedade parte do pressuposto de que a outra, oprimida, seja negada e expropriada do que os torna únicos, como sua cultura e tradições, identidades e vivências, reafirmando as tantas desigualdades de cunho social existentes em nossa sociedade.

Não obstante, falar sobre esses desequilíbrios implica motivar um comportamento questionador e de indignação nos sujeitos que compõem essa realidade. Não basta provocar um conhecimento mais aprofundado da temática, mas, principalmente, fazer tais sujeitos se posicionarem e se apropriarem dos espaços de fala na defesa de direitos que, em sua individualidade, se tornam coletivos. Assim, a utilização de meios que instigassem a empatia e uma maior aproximação à dor do próximo foi fundamental para a mudança no comportamento dos jovens do grupo, de inerte e omissos para um crítico assertivo. Nesse caso, os meios de maior impacto para o público jovem foram os filmes e documentários utilizados.

Sobre esse aspecto, insta esclarecer o porquê de se conversar sobre desigualdades sociais justamente com as juventudes. Na Política Nacional de Juventude (PNJ), a juventude corresponde ao período da vida de uma pessoa compreendido entre os 15 e os 29 anos. Não obstante estarem os sujeitos agrupados em uma mesma faixa etária, o termo mais adequado a ser usado é “juventudes”, no plural. Isso porque se consideram, na composição deste grupo, as diversas vivências que compõem a singularidade de cada jovem que o constitui.

Todavia, falar sobre as juventudes no Brasil, em especial as da periferia, muitas vezes carrega um sentido pejorativo vinculado ao desinteresse, à desordem e ao crime. Nesse contexto, condiciona-se a escuta a uma posição de julgamento e limitam-se os espaços para fala. De certa forma, cerceia-se a capacidade crítica e o possível papel de protagonismo desses adolescentes, formando-os para propagar as mesmas visões fatalistas, preconceituosas e estigmatizantes compartilhadas pelos adultos. Nesse sentido, o trabalho realizado nos CECONs oferece um espaço de liberdade de pensamentos e expressões, de construção de ideias voltadas para a coletividade e desconstrução de visões individualistas pautadas em preconceitos diversos.

Colocar o jovem no centro do debate político, envolvendo a naturalização da violência contra a mulher, o sexismo, a misoginia, a heteronormatividade, a democracia racial e a pobreza significa colocar a própria sociedade em um estado de reavaliação e buscar a readequação de sua forma de organização, tão condescendente com determinado grupo e injusta com tantos outros.

Assim, reconhecer o jovem como sujeito de direitos, com cultura, valores e ideias socialmente válidas, é encará-lo como protagonista de sua própria transformação social. A execução deste PI corrobora esta ideia ao trazer, como resultado final, além de uma mudança de comportamento com a adoção de uma postura mais crítica e assertiva, a proposição de intervenção dos próprios jovens junto à sua comunidade, como tentativa de reprodução de sua própria transformação pessoal.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales. Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório. **Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos. Disciplina os procedimentos operacionais para implantação do PROGRAMA CAMINHOS DA CIDADANIA, instituído pelo artigo 6º, da Lei nº 4.737, de 29 de dezembro de 2011. **Portaria Nº 202 de 23 dez. 2016**. Disponível em: <<http://www.tc.df.gov.br/>>. Acesso em; 19 de ago. 2018.

CODEPLAN. **Análise de vulnerabilidades da juventude negra no Distrito Federal, Subsídios à implantação do Plano Juventude Viva**. Brasília, out. 2013. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/>>. Acesso em 20 set. 2018.

DINIS, Nilson Fernandes. **Homofobia e educação: quando a omissão também é signo de violência**. Educar em Revista, Curitiba – Brasil, n. 39, p. 39-50, jan./abr. 2011.

ESTRELA, Laura Ramos; SENA, Leilane; LUCENA, Simone; FERRONATO, Cristiano; MACHADO, Thiago Pérez. **Educação e filosofia: uma análise do filme Preciosa**. Revista Entreideias, Salvador, v. 6, n. 1, p.63-77, jan./jun. 2017.

GGB – Grupo Gay da Bahia. **Relatório 2017: Pessoas LGBT mortas no Brasil**. Salvador: GGB. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2018.

JACCOUD, Luciana. **Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil**. In: As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008, Cap. 2, p. 45-64.

LAURIE, Timothy.; KHAN, Rimi. **The concept of Minority for the study of Culture**. Continuum: Journal for Media and Cultural Studies, 31 (1): p. 2-4, 2017.

LEITE, Lúcia. Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistência da Pobreza. Módulo III. **Curso de Especialização em Educação, pobreza e desigualdade social**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 out. 2016.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social: **Coletânea da Legislação Básica do Cadastro Único e do Programa Bolsa Família**, 2015. Disponível em: <<http://mds.gov.br>>. Acesso em: 30 set. 2018.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social: **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**, 2014a. Disponível em: <<http://mds.gov.br>>. Acesso em: 30 set. 2018.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social: **Resolução CNAS Nº 13**, 2014b. Disponível em: <<http://mds.gov.br>>. Acesso em: 30 set. 2018.

MIGUEL, Luis Felipe. **Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro**. Revista Direito e Práxis, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Diversidade e ações afirmativas: combatendo as desigualdades sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

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

SABO, Donald. **O estudo crítico das masculinidades**. In: ADELMAN, Miriam; SILVESTRIM, Celsi Brönstrup. (Orgs) *Gênero plural*. Curitiba: Ed. UFPR, p. 33-46, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Carla. da. **A desigualdade imposta pelos papéis de homem e mulher: uma possibilidade de construção da igualdade de gênero**. Revista Eletrônica Direito em Foco, 2012. Disponível em: <<http://www.unifia.edu.br/projetorevista/>>. Acesso em: 30 set. 2018.

TORRES, Marco Antonio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2 ed., 2013.

CAPÍTULO 7

A POBREZA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESLOCAMENTO INTERURBANO DIÁRIO DE ESCOLARES

*Anette Lobato Maia
Maria Célia Orlato Selem*

Tendo por motivo realizar um projeto interventivo na Escola Classe Flora Tristan, em Brasília – DF, o qual foi parte constitutiva da avaliação final do Curso Educação Pobreza e Desigualdade Social, formulamos um projeto de pesquisa em uma unidade de educação fundamental da rede pública do DF. Essa escolha ocorreu porque uma das autoras trabalha como professora efetiva da Carreira Magistério do Distrito Federal, e que somos vizinhas da escola. Propusemo-nos a conhecer o porque uma parte majoritária dos alunos (58%) apesar de residirem em outras Regiões Administrativas RA's (51%), ou mesmo no Estado de Goiás (7%), estavam matriculados em uma escola da Asa Norte, bairro de Brasília.

A referida escola atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que, de acordo com os dados da pesquisa, em sua maioria, realizam um considerável deslocamento diário interurbano para estudar. Além de buscar conhecer os motivos que as expõem a este deslocamento, buscávamos, ainda, conhecer as possíveis dificuldades impostas a essa escolarização pela distância de casa e suas implicações nas vivências infantis, particularmente, no tocante à relação com seu próprio território.

A fim de entender melhor a realidade que produz os dados coletados, é necessário compreender, ainda que brevemente, o Distrito Federal em sua dinâmica. Esta unidade federativa, que sedia Brasília, é constituída por 31 regiões administrativas (RAs), incluindo a do Plano Piloto de Brasília¹, onde se situa a Escola Classe Flora Tristán. Localiza-se, dessa maneira, em área nobre, que acolhe ministérios, diversos palácios, os parlamentos, autarquias, fundações e monumentos, abrigando instituições federais e distritais. Brasília é, inclusive, uma RA residencial, com moradias com metro quadrado bastante valorizado, atingindo cotações que superam o m² de Ipanema, área nobilíssima do Rio de Janeiro.



Fonte: Mapa extraído do Site do TRE-DF no site: <http://www.tre-df.jus.br/eleitor/zonas-eleitorais/enderecos-e-telefonos-mapa-por-zona-eleitoral>.

Ao ser inaugurada em 1960, Brasília já era pensada em um futuro que blindaria a convivência entre as classes médias e altas e as classes populares.

¹ Aldo Paviani (2016) explica que Brasília é composta por 31 Regiões Administrativas (RAs), sendo a RA1 o Plano Piloto de Brasília, o core metropolitano, conforme Delimitação do Espaço Metropolitano de Brasília (Área Metropolitana de Brasília). Nota Técnica 1/2014, dezembro de 2014.

Desde a concepção de Taguatinga, em 1958, veio acontecendo, com apoio dos diferentes governos, a criação de sucessivas cidades-satélites, antiga denominação das hoje RAs. Essas cidades teriam o papel de tornar Brasília livre “de ocupações ilegais, irregulares e informais (favelas), as denominadas “invasões” (PAVIANI, 2009, p.21). Abrem-se, a partir disso, duas realidades concomitantes: o polinucleamento do DF e também a periferação com segregação socioespacial. Para Paviani,

O grande benefício do polinucleamento é ambiental. Os núcleos urbanos podem estar separados por extensa vegetação, o que aumenta a qualidade da natureza e evita as ilhas de calor que cidades compactas apresentam. Ademais, menor espaço construído permite a infiltração da água da chuva e reduz as erosões. A grande desvantagem se encontra no fato de que as RAs foram implantadas para proporcionar apenas moradia aos seus habitantes, não moradia e trabalho. A não ser Taguatinga e o Núcleo Bandeirante, as demais regiões administrativas (RAs) possuem menor retenção dos moradores em atividades locais, embora isso venha se alterando aos poucos, com oferta de empregos em cada RA. (PAVIANI, 2017, sp)

Por sua vez, a periferação vai aparecendo, tendo no Governo do Distrito Federal (GDF) um grande protagonista, ao fechar seu espaço urbanizado ou, também, ao não ser célere na construção de moradias populares. O governo atua, assim, expulsando grupos específicos:

O esquema relativamente fechado de terras públicas para fins urbanos e o mecanismo imobiliário ensejaram um movimento de empurrão para além dos limites do Distrito Federal de considerável contingente de população de baixa renda, seja em terrenos legalizados pelo esquema especulativo, seja em terras invadidas (favelas). (PAVIANI, 1987, p. 38)

Toda essa dinâmica especulativa obriga parte da classe trabalhadora feminina - empurrada para a periferia ou para outras RAs com menos estrutura, ou

seja, sem serviços públicos condizentes com suas necessidades - a acordar cedo, arrumar as crianças e levá-las para o Plano Piloto, fazendo-o no mesmo modal rodoviário (ônibus) que as leva ao trabalho. Em uma unidade federativa em que a mobilidade da classe trabalhadora é viabilizada por veículos motorizados, sem a integração necessária com outros modais, deslocar-se de ônibus é tarefa que requer agilidade e tirocínio para driblar eventualidades, tais como atrasos por interrupções de vias, enormes engarrafamentos, colisões etc. Manobras bastante difíceis para quem está acompanhada por crianças.

Contextualizadas as dinâmicas urbanas de Brasília, voltamos para a pesquisa, de caráter exploratório, que foi concebida tendo como horizonte ideal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que dispõe em seu 4º artigo que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de (...) X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

O dispositivo legal citado demonstra-se inócuo em face das necessidades das mães entrevistadas em suas demandas diárias, exploradas na análise dos resultados.

Para a realização da pesquisa, construiu-se um questionário simples, semiestruturado, onde as perguntas, dirigidas aos adultos responsáveis pelos estudantes, indagavam sobre o percurso das crianças até o Plano Piloto (com a finalidade de estudar) e as razões para a decisão das mães de as matricular naquela escola. No total, 10 mulheres responderam ao questionário: nove mães e uma avó convidadas à pesquisa aleatoriamente, no momento de entrega ou retirada da criança. É importante frisar, que a escola em tela não é atendida pelos *Programas Nacional de Transporte Escolar (Pnate)* e nem pelo Caminho da Escola. Isso porque as crianças residem em áreas servidas por transporte

público, o que inviabiliza o atendimento pelos referidos programas. Nesse sentido, precedida por um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deu-se início a coleta das entrevistas, cujas perguntas eram respondidas pelas entrevistadas e a entrevistadora preenchia as lacunas conforme o conteúdo respondido.

Optou-se por perguntas fechadas, mas que permitissem um grau de abertura para eventuais comentários, ou explicações breves. Isso porque, ao tratar-se de um estudo exploratório, havia uma margem para que as perguntas não fossem de todo adequadas a uma realidade que se colocasse mais complexa. Cabe informar, que os resultados da pesquisa foram divulgados em reuniões pedagógicas na referida escola e serviram de subsídio a algumas ações a serem desenvolvidas no Projeto Pedagógico.

Apresentação e análise dos resultados

Antes de analisar os resultados, cabe explicar que identificamos as entrevistadas por números, os quais se repetem em todas as tabelas, referindo-se a uma mesma pessoa. Na primeira pergunta, quando as mães e a avó responderam sobre o porquê da matrícula na Asa Norte (Tabela 1), as respostas apareceram, numa primeira motivação, ligadas ao trabalho. O local de trabalho é um primeiro definidor da escola em que as crianças precisam ser matriculadas. Aquelas que pronunciaram outras razões, apontaram a necessidade de diferentes atendimentos não presentes em suas localidades de moradia.

Tabela 1: Motivos da matrícula da criança na escola

Entrevistada	Motivo 1	Motivo 2
1	Local de trabalho da mãe próximo à escola	
2	Local de trabalho da mãe próximo à escola.	Local do contraturno próximo ao trabalho da mãe.
3	Local de trabalho e de estudo da mãe próximo à escola	Serviços como o COMPP que atua com psicólogos e psiquiatras junto aos alunos da rede.
4	Local de trabalho da mãe próximo à escola	
5	Local de trabalho da mãe próximo à escola	
6	Considera as escolas do Paranoá inseguras para a criança. Teme más companhias.	
7	Proximidade da escola para o CEAL, que atende crianças com deficiência auditiva.	Na Cidade Estrutural não há esse serviço para deficientes auditivos nos contraturnos.
8	Local de trabalho da mãe próximo à escola.	
9	Local de trabalho da mãe próximo à escola	
10	Local de trabalho da mãe próximo à escola	A escola tem Classe de Ensino Especial para atender a criança.

Fonte: Elaborada pelas autoras

A razão mais incidente para as crianças estudarem na Asa Norte, não diz respeito à qualidade de ensino, mas à proximidade entre a escola e o trabalho de suas responsáveis. Tratamos aqui de uma realidade de mães pobres, que tomam

ônibus lotados, que carregam seus filhos para jornadas extensas, em dias de sol e de chuva, e que têm na proximidade entre escola e local de trabalho a sua maior conveniência no cuidado com os mesmos. Não se trata de uma opção de escola entre muitas, mas a única viável, ainda mais quando se tem que combinar alguns atendimentos (psicológico, fisioterápico, fonoaudiológico, etc.) com a rotina escolar. Existe tanto uma invisibilidade dessa complexa condição entre as profissionais da escola, dessa pressão constante sofrida para dar conta de itinerários próprios e dos das crianças, como também da pobreza, sustentáculo de toda essa rotina massacrante. Como nos alerta Duarte,

a desconsideração das escolas para com a população em situação de pobreza (...) e a ausência de ações e projetos específicos para essa população são evidências contundentes da indiferença escolar que prejudica esses alunos. É sabido que a condição de pobreza provoca vulnerabilidades materiais (e imateriais) que necessitam de aportes específicos a fim de assegurar as condições iguais destes com os demais alunos. Sem esses aportes, de natureza material, pedagógica e simbólica, os alunos concorrem em desvantagem concreta e são esquecidos e marginalizados no processo de escolarização. (DUARTE, 2012, p. 203)

Diante das condições apresentadas, o *commuting*², da forma em que é vivido por essas mães, é revelador de pobreza e da opressão por jornadas desumanas e sacrificantes. Todo esse trânsito entre RAs e unidades federativas diferentes ocorre na invisibilidade, tendo em vista que não tem sido abordado como elemento de vulnerabilidade das crianças, sequer dos alunos com necessidades educacionais especiais, com suas dificuldades particulares próprias das deficiências que apresentam, situação que afeta os alunos com bom ou mau desempenho escolar.

Ainda sobre a Tabela 1, podemos observar que a Classe de Ensino Especial, COMPP e CEAL foram citados como necessidades conjugadas ao local de trabalho na escolha da escola. Se as responsáveis pelas crianças conseguem

² Do inglês - Movimento de ir de casa para o trabalho e retornar.

deixá-las na escola, levá-las aos diferentes atendimentos a pé, e ainda chegar ao trabalho, gastando somente uma passagem de ônibus, a de casa para o Plano Piloto, economizam o pouco dinheiro para outros fins.

Como podemos ver na Tabela 2, ao serem perguntadas se a rotina dificultava a vida escolar das crianças, a maioria das responsáveis (6/10) admite que as crianças se ressentem da rotina pesada a qual estão submetidas, ainda que uma delas afirme que o cansaço não dificulta a vida escolar.

Tabela 2: Influência da rotina na vida escolar da criança

Entrevistada	A rotina dificulta a vida escolar da criança	Em que dificulta
1	Sim	Cansativo para a criança
2	Não	
3	Sim	Cansativo para a criança
4	Sim	Cansativo para a criança
5	Sim	Cansativo para a criança
6	Não	Embora o cansaço seja visível
7	Não muito	
8	Sim	Cansativo para a criança
9	Não	
10	Sim	Cansativo para a criança acarretando problema de saúde.

Fonte: Elaborada pelas autoras

O cansaço aparece como o maior problema da rotina das crianças, o que é explicado pelo longo período fora de casa, sem que haja intervalos para repouso. Como nos lembra Arroyo, “condenar os(as) pobres a um sobreviver tão precarizado condiciona suas trajetórias como humanos, como sujeitos sociais e como estudantes (ARROYO, 2015, p.15). O autor reitera sua preocupação ao afirmar que

o peso das condições sociais do viver e do sobreviver merece maior destaque nos cursos de formação inicial e continuada; merece maior atenção na avaliação dos(as) educandos(as) submetidos(as) a condições que estão nos limites da sobrevivência”. (ARROYO, 2015, p. 15)

Os resultados dos dados apresentados possibilitaram às trabalhadoras da escola, pautarem a pobreza no Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, aumentando a fidedignidade dele no tocante aos usuários que a escola atende.

Tabela 3: Realização do dever de casa pela criança após a rotina diária

Entrevistada	A criança consegue fazer o dever de casa
1	Sim
2	Sim
3	Às vezes
4	Às vezes
5	Às vezes
6	Sim
7	Sim
8	Às vezes
9	Sim, mas com ajuda
10	Sim, mas com ajuda

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Embora o dever de casa seja uma atribuição destinada à criança, está presente o esforço da mãe e avó (n. 9 e 10 – tabela 3) para incentivar que a tarefa seja concluída, mesmo após uma longa viagem de ônibus. Se observarmos a tabela 4, as respostas das entrevistadas número 1,2,3,5,6 e 7 são referentes às crianças que fazem a atividade na instituição que oferece o contraturno, fator que abranda suas demandas na chegada ao lar. Apesar de não ser uma imposição da instituição de

ensino, ainda hoje, socialmente, há o entendimento que a criança deve ser acompanhada pela família em seu dever de casa, o que gera mais demanda para as mães.

Em um contexto de formação, que aborda desigualdade social e pobreza, importa dizer que o PBF é recebido por 5 das entrevistadas, conforme pudemos observar pela listagem dos beneficiários do programa matriculados na escola. Ou seja, pessoas muito pobres se deslocam de sua RA de moradia, para conseguir em outra localidade, as condições necessárias (creches, pré-escola, serviços de convivência etc.) para se manterem trabalhando. Indubitavelmente, é

importante levar em consideração que as creches e pré-escolas são fundamentais no desenvolvimento futuro das crianças e seu aproveitamento escolar (como várias pesquisas já demonstraram), além de outorgar um contexto de segurança e tranquilidade para os pais e as mães durante a jornada de trabalho. No entanto, no entendimento da maioria dos governantes e legisladores, a responsabilidade pelo cuidado das crianças (reprodução social) continua a ser considerada uma questão feminina e de caráter privado. (YANNOULAS, 2002, p. 56-57)

No Plano Piloto, local onde há mais postos de trabalho ³ dentro do Distrito Federal, as mães podem perceber-se assistidas por políticas sociais com algum nível de articulação, as quais são fundamentais para a força de trabalho que possui filhos ainda na infância, momento que requer cuidado e acompanhamentos mais diretos e sistemáticos. Essas mães e avó tentam transpor barreiras imensas para escolarizar os filhos e trabalhar ao mesmo tempo.

A baixa escolaridade das beneficiárias, somada à falta de experiência profissional e à ausência de pessoas e de equipamentos públicos, como creches e escolas de tempo integral que se encarreguem do atendimento de seus filhos, tornam a entrada no mercado de trabalho formal uma meta inatingível. (TEIXEIRA; CERQUEIRA, 2013, p. 221)

³ Dos postos de trabalho, 41,53% estão localizados no Plano Piloto, 7,71%, em Taguatinga e 8,64%, em vários locais. Vide ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA DAS REGIÕES ADMINISTRATIVAS DO DISTRITO FEDERAL 2018, p.20.

Quando perguntadas a respeito de onde as crianças ficavam durante o horário contrário ao da escola (Tabela 4), metade delas respondeu que tem seus filhos estudantes matriculados no Serviço de Convivência da Casa de Ismael, entidade que a partir do atendimento no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), os recebe, durante o contraturno. O serviço, que conforme publicação em sítio da entidade, tem como objetivo oferecer espaço físico para ações protetivas, com enfoque no fortalecimento dos vínculos familiares, bem como nas atividades socioeducativas e educacionais, de forma a prevenir a marginalidade e iniciar a construção do protagonismo juvenil, acaba sendo a maior âncora para manter a metade das crianças estudando na Asa Norte. É sabido, entre o corpo docente, que os boatos de encerramento de convênios entre o GDF e a instituição são alvo de grande preocupação por parte das mães da escola em geral.

Tabela 4: Local de permanência da criança no turno contrário à escola

Entrevistada	Onde a criança fica no turno contrário
1	Casa de Ismael
2	Casa de Ismael
3	Casa de Ismael
4	No local de trabalho da mãe
5	Casa de Ismael
6	Casa de Ismael
7	CEAL
8	Na própria residência
9	Em atividades como judô e natação.
10	No local de trabalho da avó

Fonte: Elaborada pelas autoras.

No que se refere ao transporte, a grande maioria das mães (9/10) se serve de apenas um ônibus para ir ao trabalho, levando as crianças consigo, conforme o apresentado na tabela 5.

Tabela 5: Quantidade e meios de transporte utilizada pela mãe e crianças na ida à escola

Entrevistada	Número de transportes utilizado na ida à escola	Tipo de transporte
1	Um	Ônibus de linha
2	Um	Ônibus de linha
3	Um	Ônibus de linha
4	Dois	Ônibus de linha
5	Um	Ônibus de linha
6	Dois	Ônibus de linha
7	Um	Ônibus de linha
8	Um	Ônibus de linha
9	Um	Ônibus de linha
10	Um	Ônibus de linha

Fonte: Elaborada pelas autoras

E o retorno para casa, também se faz na companhia das crianças, por meio de ônibus de linha. Embora a escola termine seu turno às 18h, mantém porteiro até mais tarde para receber mães que saem do trabalho com atraso. Acontecimento não raro, que acaba prolongando a jornada da criança na unidade de ensino. É preciso mencionar que Brasília está situada entre os 10 piores sistemas de transporte público do mundo, segundo pesquisa realizada pelo instituto Expert Market⁴, sediado em Austin-EUA. A pesquisa recebeu críticas

⁴ O resultado da pesquisa pode ser encontrado no sítio <https://www.expertmarket.co.uk/focus/best-and-worst-cities-for-commuting>

do Governo do Distrito Federal⁵, por sua metodologia. No entanto, os aspectos levados em conta para o resultado estão sintonizados com as preocupações levantadas pelas mães: tempo de viagem, espera para pegar a condução e o custo mensal do transporte relacionado ao salário médio da população.

Tabela 6: Quantidade e meios de transportes utilizados pelas mães e crianças na volta para casa

Entrevistada	Número de transportes utilizado na volta para casa	Tipo de transporte
1	Um	Ônibus de linha
2	Um	Ônibus de linha
3	Um	Ônibus de linha
4	Dois	Ônibus de linha
5	Um	Ônibus de linha
6	Um	Ônibus de linha
7	Um	Ônibus de linha
8	Um	Ônibus de linha
9	Um	Ônibus de linha
10	Um	Ônibus de linha

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Dentre as 10 mulheres entrevistadas, oito revelaram que, mesmo que as crianças estudassem do lado de casa, não poderiam participar sempre que houvesse convocações escolares, pois trabalham no Plano Piloto (Tabela 7). O que mostra que a jornada de trabalho, num quadro de crise, desemprego, e de cassação de direitos trabalhistas, impõe-se opressivamente sobre elas, a ponto de não lhes permitir comparecer à escola sempre que chamadas.

⁵ Entrevista concedida a TV Brasil pelo Secretário de Mobilidade Urbana em 2018 <https://www.youtube.com/watch?v=GE6dens1Y8>

Tabela 7: Participação nas atividades da escola caso residisse em suas imediações

Entrevistada	Participaria mais das convocações escolares caso morasse próxima à escola
1	Nem sempre
2	Nem sempre
3	Sim
4	Não
5	Não
6	Não
7	Não
8	Sim
9	Nem sempre
10	Nem sempre

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Impressiona o tempo que a maioria das crianças leva no deslocamento até sua escola, sempre maior ou igual a uma hora. Levando-se em conta a parcela de tempo entre a hora em que elas acordam e a hora em que efetivamente tomam o ônibus, há uma grande desvantagem entre os que moram perto da escola e os que residem distante em termos de descanso, conforme a tabela 8.

Tabela 8: Horário de saída da criança de casa e em qual companhia (continua)

Entrevistada	Horário de saída de casa e chegada à escola	Tempo despendido	A criança vai em sua companhia
1	6h30-7h40	1h10	Sim
2	6h-7h	1h	Sim
3	6h-7h10	1h10	Sim

Tabela 8: Horário de saída da criança de casa e em qual companhia (conclusão)

Entrevistada	Horário de saída de casa e chegada à escola	Tempo despendido	A criança vai em sua companhia
4	5h20-6h50	1h30	Sim
5	6h20-7h20	1h	Sim
6	5h35-7h	1h25	Sim
7	6h15-7h35	1h20	Sim
8	11h30-13h	1h30	Sim
9	6h40-8h	1h20	Sim
10	6h30-8h	1h30	Sim

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Também é preocupante o horário que as crianças chegam em casa após um dia letivo. Parte considerável da vida dessas crianças é passada entre longas viagens de ônibus, escola, instituições no contraturno, e o anoitecer em casa. O direito à convivência familiar e comunitária preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é subtraído de sua potência, ou exposto como aspiração romântica em cenários de pobreza e desproteção estatal. Caracterizamos a existência do que aqui denominamos *co-commuting*⁶, onde crianças estão acopladas ao deslocamento de suas mães ou responsáveis. Entendemos este fenômeno como o deslocamento de ida e volta dos trabalhadores (na sua maioria mulheres) para o trabalho, em companhia dos filhos ou netos pequenos, que, na maioria das vezes são levados às creches, escolas ou outros serviços.

⁶ Agradecemos ao Professor Dr. Christian Fuchs da University of Westminster por nos ajudar com a viabilidade da palavra em inglês.

Tabela 9: Horário de chegada da criança em casa e em qual companhia

Entrevistada	Horário de chegada em casa	A criança vai em sua companhia
1	19h30	sim
2	19h	sim
3	19h35	sim
4	20h30	sim
5	19h30	sim
6	19h15	sim
7	13h30	sim
8	18h	sim
9	14h	sim
10	20h	sim

Fonte: Elaborada pelas autoras.

OBS: O turno matutino vai das 7h30min às 12h30min. O vespertino, de 13h às 18h.

Toda essa exposição acaba por denunciar que os vínculos de pertencimento comunitários que não são estabelecidos no Plano Piloto, parecem não ser exercidos, também, no contato diário no local de moradia.

Dessa maneira, a relação que os estudantes, que tiveram suas responsáveis como alvos da pesquisa, travam com a escola é passageira. E podemos imaginar que também o seja com as entidades que oferecem o contraturno. Trata-se de um contato que pode permitir trocas dentro do espaço escolar, mas que não é de pertencimento à região. Ao contrário, trafegam em um Plano Piloto que costuma ser inóspito com os grupos de origem popular. Como exemplos podemos citar que no ano de 2004, a construção de uma creche pública⁷ foi contestada

⁷ Vide matéria sobre o assunto intitulada “Moradores se mobilizam contra a construção de creche na 204/5 da Asa Sul” em https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/01/30/interna_cidadesdf,410346/moradores-se-mobilizam-contr-a-construcao-de-creche-na-204-5-da-asa-sul.shtml Acessado em setembro de 2018.

por alguns moradores, que preferiam destinar a área ao uso de seus cães, ou a outros fins que não permitissem a mistura de pessoas de classes distintas na localidade. Anteriormente a este fato, outros denunciaram a resistência de parte de moradores de áreas abastadas do Distrito Federal em conviver com segmentos populacionais oriundos das classes populares. A exemplo da tentativa de construir uma escola no Setor Sudoeste de Brasília, onde a resistência dos moradores impediu a obra, sob diferentes argumentos, inclusive o de que escolas públicas acarretam a presença de traficantes⁸, entre outros problemas.

No entanto, ainda que o pertencimento desses alunos não se verifique, ou se verifique sob tensões com os residentes da localidade, há uma relação de contribuição com a mesma, que precisa ser visibilizada e mais bem compreendida. O contributo de suas mães está presente na viabilização do Plano Piloto como região administrativa. Elas acorrem para esta R.A porque 41,53% dos postos de trabalho do DF estão localizados no Plano Piloto⁹. E porque não possuem condições de arcar com os cuidados com as crianças no horário do contraturno, pois trabalham muito longe de casa. O contraturno tem que ser no próprio Plano Piloto, em instituições ou no local de trabalho. Sendo mais fácil mantê-las no Plano Piloto até o retorno para casa. Esses estudantes passam um dia inteiro fora de seus lares, quando poderiam estudar perto de suas residências, por 5 horas ou 10 horas (no caso de Escola de Tempo Integral), sem que saiam do território onde suas vidas têm assento.

É nesse sentido, que a noção de território exposta pelo módulo III do EPDS aqui se fragiliza ou, melhor, torna-se mais complexa, uma vez que concebe, a partir do geógrafo Milton Santos (2005), que o território “não é apenas natureza, pois pressupõe também o sentimento de pertença, de identidade”. Esta relação,

⁸ Ver depoimento de moradora do Setor Sudoeste sobre o assunto em SINOTI, Marta. **Quem me quer, não me quer: Brasília, metrópole-patrimônio**, p. 164.

⁹ Dados da CODEPLAN de maio de 2018 - Vide p. 20 da Análise da Infraestrutura das Regiões Administrativas do Distrito Federal.

é pouco provável que se estabeleça pelas crianças da Escola Classe Flora Tristán com a localidade onde estudam. Então, como caracterizar a relação em trânsito, a qual os alunos que se deslocam diariamente de localidades distantes a fim de estudar, possuem com o território onde a escola está sediada?

Saquet e Silva (2008), estudiosos de Milton Santos, explicam que o autor considerava uma tarefa árdua encontrar uma única definição para espaço, ou mesmo para território. Compreendendo, dessa maneira, que tais categorias podem ser dotadas de muitos sentidos, e que qualquer definição carrega em si a mutabilidade, sendo flexível, permitindo mudanças. Nesse sentido, é mais legítimo com a vivência desses alunos da Escola Flora Tristán, pensar o território como

o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. [...] O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. (SANTOS, 2007, pp.13-14)

Dessa forma, o estudante que não reside nas imediações da escola, que não pertence à privilegiada comunidade vizinha à unidade de ensino, ao mesmo tempo, usa desse território, bem como suas famílias ou seus responsáveis. Ambos os segmentos constroem riquezas por meio do trabalho, e possibilitam ao Plano Piloto oferecer uma gama imensa de atividades distintas como: comércio, serviços públicos e privados, espaços públicos de lazer e cultura viabilizando a Região Administrativa em sua dinâmica. É preciso, assim, romper com uma territorialidade androcêntrica, usurpadora do espaço público, especulativa.

Abelém et al. (2004, p. 262) informam que a designação do espaço público para os homens resultou na criação de uma territorialidade androcêntrica, e quando tratamos dos usos históricos, dos contributos pela construção de riquezas propiciadas por essas famílias em deslocamento, ampliamos a ideia do território

como lugar de contiguidade à escola, como o próprio Milton Santos imaginou. O que acarreta à escola um fazer hospitaleiro, acolhedor, que não negue, que visibilize essa realidade dos percursos percorridos, mitigando, em seu planejamento, os efeitos negativos que o deslocamento diário em longas distancias acarreta às crianças. E falamos, em particular, das crianças pobres. Crianças das quais não se sabe as dificuldades impostas às suas famílias para continuarem estudando. Particularmente, quando está em questão um *co-commuting*, onde filhos e mães têm sua vida constituída, às vezes, de maneira tão estreita, que acabam por ser repetir cenas da colonialidade, quando permanecem na casa dos patrões no turno contrário ao da escola por falta de políticas públicas.

Residindo em cidades como Paranoá(3), Itapoã(3), Cidade Estrutural(1), São Sebastião(1) e Santa Maria(1), as dez mães e avó entrevistadas fazem arranjos no Plano Piloto, buscando, com logísticas próprias, para combinar a luta pela sobrevivência como empregadas domésticas e comerciárias com a necessidade de propiciar estudo e contraturno para os filhos, mesmo que longe de casa. São mulheres que não encontram, nas cidades em que moram, proteção social que atenda às necessidades demandadas por suas proles.

Veloso e Jatobá (2016) apontam que a R.A. do Plano Piloto se mantém como a principal centralidade da Área Metropolitana de Brasília (AMB), embora novas centralidades venham se estabelecendo na atualidade.

Observa-se uma tendência de criação de postos de trabalho nas demais RAs, especialmente no setor terciário (comércio e serviços), ocupados por trabalhadores de escolaridade mais baixa (ensino fundamental incompleto e ensino médio), o que pode significar uma desconcentração progressiva desse tipo de emprego no Plano Piloto. O subcentro formado por Taguatinga, Ceilândia e Samambaia é a área de centralidade mais expressiva em termos de população, com 893.091 habitantes em 2013, correspondendo a 32% da população do Distrito Federal. (VELLOSO; JATOBÁ, 2016, p.28)

Tal quadro, em alguma medida, não necessariamente é alvissareiro, porque mesmo que empregos novos sejam criados nessas localidades, se as mães não tiverem como prover de cuidados o contraturno das crianças, a necessidade de trabalhar no Plano Piloto permanecerá. Entende-se que o padrão polinucleado abordado por Paviani (2017) vem sofrendo modificações na morfologia.

a partir da década de 1990, ao mesmo tempo em que a mancha urbana se expandiu de forma mais acelerada e as áreas inters-ticiais têm sido ocupadas em um movimento progressivo de conurbação. Simultaneamente a esse processo, alguns núcleos que antes exerciam função meramente de cidade-dormitório adquiriram importância em uma reestruturação produtiva do DF, passando a comportar-se como subcentros. (VELLOSO; JATOBÁ, 2016, p. 23)

Subcentros que não vem acompanhados de políticas sociais e serviços compatíveis com as necessidades de seus moradores, o que produz mais desigualdades. Precisamos atentar para o fato de que a desigualdade socioespacial é ingrediente do processo de urbanização no modo capitalista de produção, posto ser “um produto da reprodução ampliada do capital que se perpetua como condição de permanência da desigualdade social” (RODRIGUES, 2007, p.74), para poder-mos compreender que a conciliação entre o exercício do direito ao trabalho das mães pesquisadas (ou de outros responsáveis) e a escolarização das crianças é uma luta sem dia para ter fim. É da própria dinâmica do capitalismo a existência de centros com recursos educacionais, técnico-científicos, culturais, comerciais, acompanhados da oferta de trabalho, e periferias carentes de todos os avanços civilizatórios e degradadas em amplos sentidos, inclusive de empregos.

Nesse processo contínuo - de expansão do capital, destruindo direitos e inviabilizando outros, mormente em tempos de desinvestimento na produção e crescente financeirização da economia - o deslocamento interurbano diário de escolares não é visto como problema, mesmo que comprometa o direito ao sono, ao descanso, à convivência comunitária e à infância desses alunos.

Acopladas que estão à rotina de trabalho das mães, sofrem as pressões com horários, ônibus lotados e longos trajetos urbanos, distanciando-se de horizontes preenchidos por atividades culturais, comunitárias e estudantis dentro da localidade onde residem, com vistas a um desenvolvimento integral, tal como prevê o ECA em seu art.19.

Considerações Finais

O estudo exploratório cumpriu o seu papel, permitindo que conhecêssemos um pouco mais a realidade de deslocamento vivido por mães trabalhadoras no DF, e o porquê de matriculá-los tão distante de suas localidades de moradia.

Os resultados da pesquisa, por outro lado, interrogam a noção de território proposta por Santos (1995), a qual foi adotada pelo módulo do EPDS, intitulado “Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza”, uma vez que a mesma não guarda sentido direto com a experiência de crianças que fazem deslocamentos interurbanos diários para estudar. No entanto, entendemos que outras acepções do mesmo autor são mais afinadas com o presente estudo.

Assim, as crianças, ao fazerem uso da territorialidade da escola, trazidas por suas mães trabalhadoras, não são estrangeiras sem documentos em áreas fronteiriças. Possuem o direito de estudar, devendo ser respeitadas por quem as considera como figurantes em território alheio. O trabalho que suas mães desempenham possibilita à localidade existir em sua dinâmica, seja como força de trabalho no emprego doméstico, seja no comércio, ou ainda em postos de trabalho como terceirizadas no setor público ou privado. A região circunvizinha à escola é beneficiária desse contributo. Daí a escola precisar se abrir para uma discussão que as contemple pedagogicamente em suas rotinas de deslocamento, formulando medidas mitigadoras do cansaço e de outros prejuízos ocasionados pelo deslocamento diário.

A carência de estudos sobre deslocamento diário interurbano de escolares é grande no Brasil. Constitui-se em

uma modalidade da mobilidade espacial da população ainda pouco explorada no Brasil. A maioria dos estudos consideram os deslocamentos para fins de trabalho, principalmente em recortes espaciais intermunicipais em contextos metropolitanos. (LIMA ET AL, 2018, p. 347).

Em nosso caso, o resultado da pesquisa mostrou que as mulheres trabalhadoras e seus filhos vivem o que denominamos de *co-commuting*, questão que também carece de pesquisas. Considerando que não temos dados se a realidade da Escola Classe Flora Tristán se repete em termos de DF e de Brasil. As desigualdades educacionais são amplas em nosso país, visibilizá-las é uma tarefa que se coloca como prática de luta. Estudar longe da escola como no caso apresentado é sintoma de como as cidades são excludentes para uns e preches de possibilidades para outros. A boa escolarização das crianças precisa ser pesquisada, inclusive, a partir dos recursos de proteção social oferecidos no local de moradia, e, também, pela logística construída por suas famílias quando estudar próximo de casa não é uma atividade possível.

Referências

ABELÉM, A. G.; FARRELL, L. R.; YANNOULAS, S. C. Geografia de uma política pública de trabalho e renda integrada de descentralizada, com considerações de gênero. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). **A Convidada de pedra - mulheres e políticas públicas de trabalho e renda: entre a descentralização e a integração supranacional**. Brasília: FLACSO/Abaré, 2004. P. 251-268

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pobreza, desigualdades e educação. Módulo Introdutório - Curso de Especialização em Educação Pobreza e Desigualdade Social**. Brasília, DF: MEC, 2015

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.**

DUARTE, Natalia de Souza. **Política social: um estudo sobre educação e pobreza.** 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, W. M.; FREIRE, F. H. M. A.; OJIMA, RICARDO. Mobilidade e rendimento escolar dos estudantes de ensino médio em Natal (RN, Brasil). URBE. REVISTA BRASILEIRA DE GESTÃO URBANA, v. 10, p. 10, 2018.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** 7ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

PAVIANI, A. (1987). “Periferização urbana”. In: PAVIANI, A. (org.). **Metropolização e urbanização – A gestão dos conflitos em Brasília.** Brasília, Ed. UnB.

PAVIANI, Aldo. **Cadernos MetrÓpole** 21 pp. 75-92 1º sem. 2009.

_____. (2017) **A capital e o futuro projetado.** Disponível em <https://noticias.unb.br/artigos-main/1253-a-capital-e-o-futuro-projetado> Acesso em setembro de 2018.

RODRIGUES, Arlete. Desigualdades socioespaciais – A luta pelo direito à cidade. **Cidades**, v. 4, n. 6, 2007, p. 73-88

SAQUET, Marcos & SILVA, Sueli. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território - **Geo UERJ** - Ano 10, v.2, n.18, 2º semestre de 2008, p. 24-42 www.geouerj.uerj.br/ojs Acesso em setembro de 2018.

TEIXEIRA, Marlene; CERQUEIRA, M. D. S. O Programa Bolsa família/ Vida Melhor e as Mulheres - Transferência de Renda e Equidade de Gênero no Distrito Federal. In: Silvia Cristina Yannoulas. (Org.). **Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações.** 1ed. Brasília: Abaré, 2013, v. 1, p. 207-231.

VELLOSO, Monica; JATOBÁ, Sergio U. Novas Áreas de Centralidade e Mobilidade Urbana no DF. In: **Brasília em Debate. Mobilidade Urbana. Múltiplos modos de deslocamentos**. Companhia de Planejamento do Distrito Federal, Codeplan. Ano 2016, n.13, maio.

YANNOULAS, Silvia. **Dossiê: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**/ Silvia Cristina Yannoulas. – Brasília: CFEMEA; FIG/CIDA, 2002. 93p.

CAPÍTULO 8

IDENTIDADE PERIFÉRICA

*Fátima Correia Lopes*¹

*Fábio William da Silva Pereira*²

“Educação e pobreza” foi o mote e o princípio para fazermos essa pesquisa. Realizamos aqui indagações sobre qual a real relação entre esses dois temas e sobre como a academia pode explorá-los. Falar sobre desigualdades e sobre resistências não basta, temos que vivenciá-la para realmente entender e para com sinceridade lutar por melhorias. Nossa inquietação começa ao reconhecermos a nossas potencialidades e capacidade de produção de estratégias de base comunitária.

O Observatório da Criança e do Adolescente (OCA)³ e o Coletivo da Cidade⁴ têm como foco a formação de crianças e adolescentes para o exercício da cidadania. Visa também o entendimento dos Direitos Humanos, com ênfase nos direitos da infância e da juventude, a educação e o direito à cidade, bem como a compreensão e a atuação em questões importantes como o orçamento público

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade ICESP/DF (2016), Pós-Graduação em Psicopedagogia Educaps e Coordenadora Pedagógica na ONG Coletivo da Cidade.

² Graduando em Geografia pela Universidade de Brasília e Articulador Comunitário na ONG Coletivo da Cidade.

³ O Observatório da Criança e do Adolescente (OCA) é o projeto foi contemplado pelo Edital da União Europeia entre os anos de 2015 a dezembro de 2017. Site : <https://projetooca.wordpress.com/> Acesso em: 11 out. 2018.

⁴ Coletivo da Cidade (ONG), fundada em 2011, se mantém com recurso do Conselho dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA/DF). Site: <http://www.coletivodacidade.org/oca/> Acesso em: 29 set. 2018.

destinado ao território onde vivem. Além disso, incentivam mais participação na concepção e no acompanhamento das políticas públicas e um maior entendimento sobre a comunidade, o que possibilita uma atuação qualificada nos processos de controle social e transformação que dizem respeito a esta comunidade.

O Coletivo da Cidade é uma organização localizada na Cidade Estrutural (DF), que atua prioritariamente com o serviço de centro de convivência e fortalecimento de vínculos, o acompanhamento psicossocial, com o propósito de promover o desenvolvimento integral de 200 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos no contraturno escolar, oferecendo alternativas artísticas e educativas como meio de transformação social. Pensada e construída a partir do fortalecimento de vínculos no território em que atua, a organização também se caracteriza como um importante espaço de convivência comunitária e de capacitação profissional para os moradores da cidade, articulando-se em rede com outros grupos e instituições parceiras.

Reconhecendo o potencial e a força dos e das adolescentes do Coletivo da Cidade na Estrutural, valorizando o engajamento e mobilização que já vinham sendo feitos através do projeto OCA, iniciamos um trabalho de pesquisa durante os meses de setembro a novembro de 2017. Esta pesquisa foi apresentada como trabalho final do curso de aperfeiçoamento EPDS, que teve como produto e resultados boletins, saraus, um curta metragem e a produção conjunta do questionário que buscou levantar um perfil dos/as moradores/as da cidade sob a perspectiva de uma identidade periférica.

A apropriação e o entendimento do território conhecido como periferia, a percepção de sujeito periférico é um caminho de ação política, permeia a tomada de consciência, na qual ele se percebe em um espaço denominado periferia, valoriza o seu território e, como consequência, age politicamente, de modo coletivo, para a transformação da realidade que o cerca. Corroborando com essas ideias, Dandrea (2013) afirma que:

[...] sujeito periférico é o morador da periferia com uma ação prática baseada em uma subjetividade. Os elementos que conformam essa subjetividade são: o reconhecimento de ser morador da periferia; o orgulho de ser portador dessa condição; o pertencimento a uma coletividade que compartilha códigos, normas e formas de ver o mundo; o senso crítico com relação à forma como a sociedade está estruturado; a ação coletiva para a superação das atuais condições. (D’ANDREA, 2013, p. 275-276)

A pesquisa foi desenvolvida pela “Agência Voz da Quebrada”, que é a efetivação e materialização do Observatório da Criança e do Adolescente na cidade, uma agência que trabalha a educomunicação como ferramenta de emancipação e de incidência no território. O foco da pesquisa foi o olhar dos/as estudantes e da comunidade sobre o que é a identidade periférica, como ela é construída e como eles e elas se percebem dentro desse contexto.

A Agência está localizada em um contêiner dentro do espaço do Coletivo da Cidade, é equipada com 20 computadores, 10 tabletes e 10 máquinas fotográficas, sendo os últimos dois, equipamentos que subsidiam o processo de exploração e de registro das saídas de campo no território.

Imagem 1: Agência Voz da Quebrada



Autor: Diego Mendonça, 2017.

Imagem 2: Espaço interno da Voz da Quebrada

Autor: Diego Mendonça, 2017.

A partir dos resultados da aplicação do questionário, foi possível refletir criticamente sobre a realidade e as adversidades da região, e, assim, pensar propostas de intervenção e mudanças futuras. Perceberam-se possíveis incidências junto ao governo e a construção de um imaginário coletivo de unidade ou identidade periférica da comunidade da cidade Estrutural.

A partir das respostas, foram elaborados saraus que retratavam a realidade da Cidade e traziam de forma artística e cultural as questões que foram abordadas. Apareceram nas respostas as rodas de conversa realizadas junto aos adolescentes e à comunidade para a reflexão e a construção coletiva de conceitos, músicas e poesias sobre a diversidade presente no território. A partir desse processo chegou-se a evidências que apontavam para a necessidade de desconstruir preconceitos e estereótipos sobre a cidade e as pessoas que ali vivem. Surgiu ainda a necessidade de construir formas alternativas de reconhecimento, fortalecimento e valorização da Cidade, que só seriam possíveis com a participação da comunidade, com maior acesso às políticas públicas e com reconhecimento das estratégias ali encontradas.

Imagem 3: Sarau no Coletivo da Cidade

Fonte: foto Agência Voz da Quebrada

História da Estrutural

Fazendo paralelo com o tema principal deste artigo, que é a relação entre educação e pobreza, podemos dizer que Brasília registra um dos maiores índices de desigualdade econômica e social do Brasil segundo o Mapa das Desigualdades DF (2016), documento desenvolvido pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), Movimento Nossa Brasília e pela ONG Oxfam Brasil.

O Mapa das desigualdades compara as regiões administrativas da Estrutural, São Sebastião, Samambaia e Plano Piloto, a partir de um medidor inédito, o “desigualtômetro”, que, a partir do orçamento público, mede e compara as políticas públicas e sociais que compõe um mapa. Este medido mostra as diferenças significativas no acesso a determinados bens e serviços entre os moradores da região central e das áreas periféricas no Distrito Federal. Um dos indicadores do “desigualtômetro” que chamou a atenção dos pesquisadores foi a taxa de escolaridade da população de cada região. Enquanto no Plano Piloto somente 0,4% da população é analfabeta, na Estrutural, esse índice é de 5,8%.

Na área de saúde, o mapa aponta que o “desigualtômetro” do Plano Piloto chega a ser 15 vezes superior à região da Estrutural, na região central, 84,4% dos moradores possuem plano de saúde enquanto na Estrutural, esse número é de 5,6%. Outra disparidade que chama a atenção é que 89% dos moradores da Estrutural não vão ao cinema. No Plano Piloto, ocorre exatamente o contrário: 71% dizem que têm esse como um de seus programas culturais.

Já o indicador de renda é o que apresenta maior disparidade. A renda per capita no Plano Piloto é de R\$ 5.569,46, enquanto na Estrutural é de R\$ 521,80, ou seja, dez vezes menor. Segundo o estudo, o indicador de renda também revela a desigualdade racial, quanto mais negra é a população menor é a renda, quanto maior a renda menos negra e a população. Segundo Silva a desigualdade social é um dos principais fatores para o não acesso ao desenvolvimento social satisfatório, sendo assim:

A ausência de políticas sociais de enfrentamento a pobreza tem contribuído para a permanência de milhares de famílias a margem da sociedade. As políticas públicas de caráter social deveriam ofertar um suporte efetivo, mobilizatório e articulado de forma mais integralizadoras para o desencadeamento da proteção social das famílias em extrema pobreza. (SILVA, 2011, p. 173)

Os números do mapa foram feitos com base no Censo 2010 do IBGE, na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) da Codeplan do DF e no Fundo de Apoio à Cultura (FAC), também do DF.

Dentro desse cenário de desigualdade, pouco tempo após a inauguração da Capital Federal, Brasília, cidade planejada e pensada para abrigar o centro do poder do país, surge a ocupação que viria a ser a cidade Estrutural, cidade que surge da necessidade de moradia e de sobrevivência de pessoas que não se viram contempladas nas Asas do Plano Piloto. Ao redor do que um dia foi o segundo maior aterro da América Latina (desativado em 20 de janeiro de 2018), a ocupação cresceu e resistiu com seus barracos e seu povo resiliente.

Em 1989, foi criado o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA, próximo à ocupação da Vila Estrutural, nessa época previa-se a sua remoção para outro local. Várias tentativas foram realizadas neste sentido, muitas vezes de forma violenta por parte da Polícia Militar do DF, ocasionando situações como a que ficou conhecida como o “Massacre da Estrutural”, ação realizada durante a Operação Tornado, que aconteceu em agosto de 1998. Estas tentativas de remoção não tiveram sucesso. Em janeiro de 2014, se regulamenta e se instaura a região administrativa XXV pela Lei nº 3.315, que abrange o SCIA (Setor complementar de indústria e abastecimento) e tem a cidade Estrutural como sede urbana. Segundo a Codeplan (2015), a população urbana estimada dessa região em 2015 era de 39.015 habitantes.

Localizada a 15 km do Congresso Nacional, a Estrutural, de acordo com o Mapa das desigualdades, tem os piores indicadores de políticas públicas e sociais em relação ao Plano Piloto. Dentre as Regiões Administrativas do DF analisadas, a Estrutural não faz parte da comunidade pertencente de direitos e, conhecendo os desafios apresentados no território, podemos dizer que os seus moradores convivem com problemas socioculturais como o lixão de Brasília e baixos níveis de renda. Além disso, faltam também investimentos em saneamento básico, educação, saúde e segurança.

Analisando o território e os desafios e desigualdades ali presentes é derrubado o mito da “cultura da pobreza”, segundo a qual os pobres não melhoram suas condições de vida porque não querem. Sendo assim, Freire chama a atenção para o combate a opressão e desumanização dos mais pobres:

A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que tem sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como

‘seres para si’, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos. (FREIRE, 1987, p. 16)

Sobre as motivações para a pesquisa e escolha do tema

As periferias, assim como as pessoas periféricas, sofrem com preconceitos e uma visão estereotipada, reforçados pela mídia, pelas constantes notícias que insistem em evidenciar as mazelas sociais, as violências e a pobreza, o que acaba por construir um imaginário do que é essa tal identidade periférica. O preconceito contra a pobreza⁵ rotula o “ser periférico” como um ser aculturado, violento e ignorante, esquecendo que é nesse contexto que surgem as mais brilhantes formas de resistência, resiliência e força, e também que a periferia é um berço cultural que muitas vezes, sem nenhum recurso, faz coisas incríveis. Segundo Filho quanto a ideologia dominante e capitalista:

A ideologia dominante contribui para difusão de uma imagem negativa do sujeito sobre si mesmo e os outros. Ela constitui um determinado padrão de relacionamento social que se estabelece com base em estereótipos, elaborados dentro de um determinado processo comunicativo cuja base é objetiva – a dominação política e econômica de uma classe sobre a outra. (FILHO, 2009, p.37)

Dessa força e dessa resiliência, a Cidade Estrutural se construiu em uma constante luta pelo direito à moradia e pelo direito à cidade, seja resistindo às derrubadas dos barracos e ao massacre em 1998 seja se organizando para fazer uma pesquisa sobre identidade periférica. Harvey, assim define essa dinâmica:

⁵O preconceito com a pobreza, ou rechaço aos pobres foi recentemente denominado pela filósofa Adela Cortina pelo termo “Aporofobia” reconhecido pela academia espanhola de letras passando a integrar o dicionário da língua espanhola em 2016 quando foi eleito o termo do ano na Espanha.

O direito à cidade é muito mais do que a liberdade individual para acessar os recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos, mudando a cidade. Aliás, com frequência, não se trata de um direito individual uma vez que esta transformação depende, inevitavelmente, do exercício de um poder coletivo para remodelar os processos de urbanização. A liberdade de criar e recriar nossas cidades e a nós mesmos é, eu quero argumentar, um dos mais preciosos e dos mais negligenciados dos nossos direitos humanos. (HARVEY, 2013, p. 28)

Além de tentar descobrir o que a comunidade entendia por identidade periférica, a pesquisa que fizemos com as crianças e adolescentes da cidade teve como objetivo o processo de construção e reconhecimento de uma nova identidade em que se reconheçam e que fuja desses estereótipos negativos e marginalização. Essa construção foi alimentada por uma forte construção coletiva e comunitária em que as pessoas envolvidas nesta realidade trazem o desafio todos os dias de desconstruir os conceitos negativos e percebam-se como cidadãos de direitos.

Nesse contexto, foram trabalhados e problematizados com as crianças e adolescentes participantes temas como o direito à infância, a importância do brincar, o direito à cidade, entre outros.

Metodologia

Na pesquisa em questão, o grupo optou por uma linha metodológica centrada na construção coletiva e no planejamento guiado pelos princípios e propostas da pesquisa participante ou pesquisa-ação também conhecida como etnografias, um termo da antropologia que defende o pesquisador como participante da realidade pesquisada, ou seja, no contexto do trabalho que elaboramos os pesquisadores que também incluem as e os adolescentes que são moradores da cidade.

Entendendo que a comunicação e o poder das mídias, utilizamos da Educação que permeou toda pesquisa, resgatou-se a proposta do Projeto

OCA, fornecendo subsídio para o protagonismo das crianças e adolescentes. A educomunicação consiste em um conjunto de ações destinados ampliar a capacidade de expressão de todas as pessoas num espaço educativo com uma melhor comunicação das ações educativas, desenvolve o espírito crítico dos usuários dos meios de comunicação.

Em termos conceituais, a Educomunicação propõe o planejamento e a implementação do que o teórico Ismar Soares chama de ecossistemas comunicativos abertos e criativos, que possibilitem a expressão e troca de ideias entre diferentes membros da comunidade. Basicamente, toda a iniciativa em educomunicação busca promover o diálogo, a solidariedade e se baseia no entendimento de que todos podem ensinar e ser ensinados. “E a comunicação aparece como principal engrenagem para o aprendizado de todos, já que sem ela não há compartilhamento nem construção coletiva dos saberes”. (Soares, 2000, p. 12).

Uma parte importante da metodologia escolhida foi a organização do trabalho em etapas, sendo assim possível chegar a um tema gerador que nortearia toda a pesquisa, a partir desta escolha os demais momentos puderam se estabelecer, como a fase de imersão e de diálogo entre os pesquisadores/as e a comunidade. Ao se estabelecer essa dinâmica, os dados coletados ganham uma maior qualidade, tanto pela sistematização e leitura dos apontamentos do que é prioridade para os/as moradores/as entrevistados, quanto pelo caráter etnográfico da pesquisa, em que os próprios entrevistadores são moradores da cidade.

Optamos por escolher o método de pesquisa participante, pois acreditamos que esse é um dos caminhos pedagógicos e metodológicos que valoriza o protagonismo dos adolescentes em seu processo de aprendizagem, fazendo de seus saberes a respeito de sua comunidade o material vivo a partir do qual as reflexões e ações acontecem. Todo processo se deu na concepção da educação popular ⁶defendida por Paulo Freire (1921-1997), que deve incluir todas as

⁶ A Educação Popular é um método de educação que valoriza os saberes prévios do povo e suas realidades culturais na construção de novos saberes.

peças envolvidas na elaboração do processo desde seu início até os resultados. Freire nos questiona:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade “entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2016, p. 32)

A jornada começou com a formação dos educadores envolvidos no processo. Aprendemos e refletimos juntos sobre o que é e como se faz pesquisa-ação, buscando referências em Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão para compreender melhor esse caminho pedagógico e dialógico de se fazer pesquisa.

A partir desse aprofundamento entre os educadores, inserimos os adolescentes para construir coletivamente todos os processos seguintes. Foram realizadas diversas atividades com os educandos, trabalhando temáticas como: pertencimento, memória e identidade. Nos encontros, foi pedido para que eles fizessem suas próprias narrativas em pequenos cadernos, onde escreveriam a respeito de suas histórias de vida e de suas famílias.

Outros pontos importantes da metodologia de trabalho com os adolescentes foram as oficinas sensoriais, por meio das quais puderam trazer suas percepções subjetivas sobre como se sentem vivendo na cidade Estrutural e também as oficinas de direito à cidade, que trouxeram reflexões em torno de questões como: “Qual é a cidade que temos? Qual é a cidade que queremos? Que sonhos temos para a nossa cidade?”, entre outras. Todos esses questionamentos tinham por objetivo levar as crianças e adolescentes a se colocarem como sujeitos políticos de direitos, protagonistas de suas histórias. Nas palavras de Paulo Freire:

É o saber da história como possibilidade não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência. Não sou apenas objeto da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2016, p. 74-75).

As questões que se desdobraram em torno desse tema foram diversas, portanto, organizamos esse pequeno mapa de Problematização, com o objetivo de referenciar a nossa prática com os adolescentes a partir dele.

Mapa de Problematização que construímos em torno do tema

As questões a seguir foram usadas para provocar o debate e construir o questionário de pesquisa final, foram: “O que entendemos por cidade?; O que nos define enquanto periferia?; O que entendemos por periferia?; Qual a responsabilidade do Estado na formação dessa identidade?; Qual a religião da periferia?; Como a periferia serve ao grande centro?; Identidade Periférica?; Quem estuda a periferia e para quê?; Quais periferias existem?; Como a sociedade enxerga as pessoas da periferia?; Por que a violência é constante na periferia?; Você acha que o meio de comunicação manipula a visão que devemos ter sobre nossa cidade?”

A partir dessas indagações, os temas e reflexões se apresentaram, sobre a relação entre a falta de investimento público em alguns territórios, como na Cidade Estrutural e presença de serviços públicos e serviços em áreas mais abastadas do Distrito Federal, Ribeiro e Cardoso (2003, p. 109) evidenciam que a política de investimentos urbanos no Brasil tem sido voltada para interesses do setor econômico. Em especial a especulação imobiliária que sinaliza uma agenda de contratação de obras públicas pelo Estado efetivamente tem atendido com maior prioridade aos interesses específicos das empreiteiras e de grandes projetos de desenvolvimento urbano, em detrimento das necessidades da população periférica.

A partir do tema central e da orientação proposta na problematização acima, os adolescentes organizaram grupos de reflexão e elaboraram juntos perguntas que gostariam de fazer para a comunidade. Surgiram mais de trinta perguntas e, a partir destas, foi organizado um questionário de múltipla escolha com 12 questões selecionadas.

Resultados

Conversamos com 178 pessoas passando por diferentes locais que consideramos importantes na Cidade Estrutural: Santa Luzia, Avenida Comercial Luiz Estevão, Feira da Estrutural, Centro de Ensino Fundamental 01 e quadras próximas ao Coletivo da Cidade. O resultado dessa imersão e desse contato com a comunidade para saber a opinião dos/as moradores/as em torno do tema “Adolescência e Identidade Periférica” trouxeram como resultado alguns apontamentos importantes registrados a seguir:

Imagem 4: Pesquisa



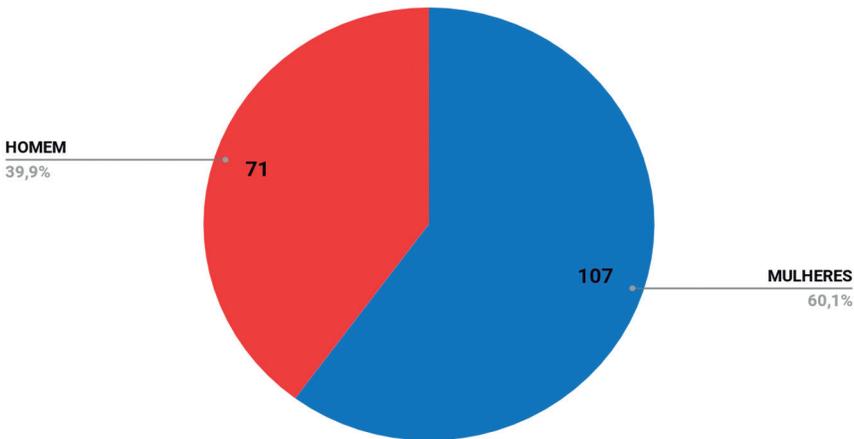
Foto: novembro de 2017, Agência Voz da Quebrada.

Perfil geral dos/as moradores e moradoras com quem conversamos

Das 178 pessoas com as quais conversamos, a maioria era composta por mulheres. A Cidade Estrutural é uma cidade feminina; constatamos que a maioria das casas tem a mulher como provedora do lar, mães solteiras que cuidam das suas famílias trabalhando como empregadas domésticas, babás, catadoras, entre outras funções, principalmente no mercado informal.

A seguir apresentaremos a tabulação das respostas obtidas e faremos uma comparação com os dados da PDAD 2015.

Gráfico 1: Gênero na pesquisa Identidade Periférica



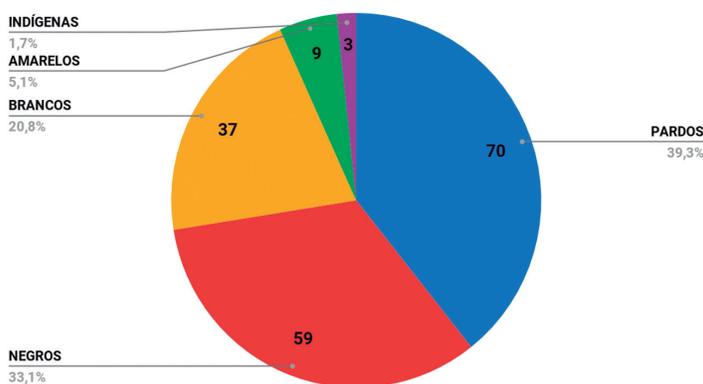
Segundo os dados da PDAD 2015, a população urbana estimada do SCIA-Estrutural é de 39.015 habitantes. No ano de 2013, era de 35.094 que, ao comparar com a PDAD de 2015, tem-se uma Taxa Média Geométrica de Crescimento Anual – TMGCA, no período, de 5,44%. A maioria da população é constituída por pessoas do sexo feminino. A pesquisa também evidenciou que a Cidade Estrutural tem o maior número de crianças e adolescentes comparada com outras cidades satélites de Brasília, são crianças, adolescentes, jovens e adultos no intervalo entre 10 e 20; 25 e 30; e 30 e 39 anos de idade.

A Cidade Estrutural é uma cidade que merece destaque por um expressivo número de crianças, adolescentes e jovens, do total de habitantes da RA do SCIA-Estrutural, mais de 43,11% estão na faixa etária de 25 a 59 anos. Os idosos, acima de 60 anos, são 5,11%. A população de zero a 14 anos totaliza 27,93% (Codeplan, PDAD 2015, p. 16).

Segundo os dados da PDAD 2015, o Distrito Federal possui mais de 700 mil crianças e adolescentes, cerca de 25% da população. Contudo, essa população não se distribui de forma homogênea no território. A Cidade Estrutural seguida do Itapoã, Fercal e Varjão são as regiões com maior número crianças e adolescentes por domicílios, as duas primeiras apresentam em média mais de dois indivíduos nesta faixa etária (de 0 até 18 anos). Em paralelo, as regiões mais centrais, com maior poder aquisitivo, como o Plano Piloto por exemplo, são as que possuem as menores proporções de população de crianças e adolescentes, com percentuais entre 12% a 16% em relação a população total.

Outra informação importante é que entre as pessoas entrevistadas, a maioria delas se declarou negra ou parda. A cidade Estrutural também é proporcionalmente à sua população a cidade mais negra do DF, segundo pesquisa da PDAD 2015, 62,17% da população da cidade se declaram pardas e 11,08% negras.

Gráfico 2: Raça/Cor na pesquisa identidade periférica



Os dados da pesquisa reafirmam uma realidade que se reproduz há mais de 500 anos num país que viveu quase 400 anos de escravidão. Ou seja, evidencia-se um racismo institucional que mostra que a mesma negritude, que foi responsável pela construção da riqueza do país, foi excluída do acesso a bens materiais e serviços e expulsa para as periferias. Segundo Garcia, a desigualdade remonta à colonização:

O destino não estava traçado e o caminho não era único, ainda que o passado tenha o seu peso no presente. O Brasil foi fundado sobre o signo da desigualdade, da injustiça, da exclusão: capitanias hereditárias, sesmarias, latifúndio, Lei de Terras de 1850 (proibia o acesso à terra por aqueles que não detinham grandes quantias de dinheiro), escravidão, genocídio de índios, importação subsidiada de trabalhadores europeus miseráveis, autoritarismo e ideologia antipopular e racista das elites nacionais. Nenhuma preocupação com a democracia social, econômica e política. Toda resistência ao reconhecimento de direitos individuais e coletivos. (GARCIA, 2003, p. 9).

Percepções, problemas, prioridades e desafios na opinião dos moradores e moradoras

Para a maioria das pessoas entrevistadas (57%) a Estrutural é sim uma cidade periférica e a maioria delas entende por periferia um lugar onde as condições de vida são precárias, com maior número de pessoas pobres e negras e, também, um lugar onde há união e solidariedade.

Quando perguntadas a respeito dos principais problemas da cidade, apontam a criminalidade como principal problema da cidade; em seguida apontam a falta de infraestrutura, em terceiro lugar aparece a insegurança, seguido da desigualdade social. A discriminação sofrida por parte da sociedade também é um problema que incomoda a população. A curiosidade para nós foi que o lixo e o racismo são os problemas que menos incomodam as pessoas entrevistadas.

Quando convidadas a avaliar os equipamentos públicos, serviços e algumas políticas sociais básicas da cidade, como: Vila Olímpica, o trabalho dos centros de assistência CRAS e CREAS, Conselho Tutelar, Infraestrutura como: asfalto, saneamento básico, iluminação, Transporte público, Restaurante Comunitário, Posto de Saúde, a maioria das pessoas entrevistadas os avalia de maneira positiva; como Bom ou Ótimo. Porém a infraestrutura da cidade e os postos de saúde são aqueles que apresentam os mais altos índices de menção péssima; em seguida, as condições de vida e o transporte público também receberam avaliações ruins.

Para as pessoas entrevistadas a prioridade no orçamento que é destinado à Estrutural deveria ser para a educação, em segundo lugar aparece moradia e em terceiro lugar a saúde.

Esse é um ponto que acreditamos merecer muita atenção. Nossa pesquisa mostrou que a prioridade da Cidade Estrutural é educação de qualidade. Segundo O Mapa das Desigualdades, publicado em 2016 pelo INESC, Movimento Nossa Brasília e OXFAM também demonstrou que 0,5% da população da cidade tem ensino superior completo, enquanto no Plano Piloto, 53,3% possuem ensino superior completo, apenas 12,4% têm ensino médio completo e 5,8% da população é analfabeta.

Muitos estudos mostram que o sucesso escolar de um filho está relacionado a escolarização dos pais, principalmente da mãe. As mães que têm mais escolaridades estão mais atentas, elas cobram mais do professor, diretor, elas ajudam no dever casa. Filhos de mães universitárias têm notas quase 20% acima da média. E quanto mais se avança na escola, mais evidente fica o impacto da escolaridade da mãe: na quarta série do Ensino Básico, as notas são 7% melhores, na oitava série, superam a média em 15 %, e aumentam 32% no terceiro ano do Ensino Médio.

E essa escolarização está relacionada com a posição social dos pais. Baseado nisso, a criança cujas famílias são pobres não têm um ambiente favorável de estudo. Essas crianças, muitas vezes, são obrigadas a deixar a escola para

trabalhar e ajudar no sustento da casa ou mesmo nos trabalhos domésticos ou ficar como responsáveis nos cuidados de irmãos menores, na falta de apoio dos pais nas realizações dos deveres de casa por ter escolaridade baixa ou, às vezes nenhuma escolaridade. Além disso, citem-se o espaço inadequado para realizar as tarefas escolares, a falta de alimentação saudável, o fato de se estudar longe de casa, de presenciar violência doméstica, o pouco acesso a materiais didáticos etc... Tudo isso são fatores que impossibilitam o sucesso escolar. Wilkinson destaca a importância do ambiente para a aprendizagem:

[...] aprendemos melhor em ambientes estimulantes, quando somos confiantes de ter sucesso, uma vez que, [...] quando nos sentimos felizes ou confiantes, nossos cérebros se beneficiam da liberação de dopamina, uma substância gratificante, que ajuda também a memória, a atenção e a solução de problemas. Ademais, a liberação de serotonina [...] melhora o ânimo, e de adrenalina, que nos ajuda a alcançar performances ótimas; por outro lado, [...] quando nos sentimos ameaçados, desamparados e estressados, nossos corpos são afetados pela liberação do hormônio cortisol, que inibe nossa capacidade de pensar e nossa memória” (WILKINSON, 2010, p. 115).

Porém é importante ressaltar que garantir a permanência da criança na escola não é o suficiente para ela sair da condição de pobreza. É importante uma educação de qualidade, acompanhamento dos estudos pelos responsáveis, apoio dos professores/as, e estudar próximo de casa. Sem essas condições as crianças de famílias pobres têm poucas chances de conseguir conhecimentos suficientes para alcançar mais chances profissionais na vida. O sociólogo e cientista político Jessé Souza salienta que, em sociedades com alto nível de desigualdade, o processo de transmissão de saber e de conhecimento superiores permanece restrito às elites:

Enquanto as crianças de famílias pobres recebem, na escola, uma educação limitada ao tipo de conhecimento básico exigido para sua futura vida profissional – são alfabetizadas, aprendem

habilidades técnicas rudimentares suficientes para desempenhar trabalhos não especializados ou com baixo nível de especialização –, as crianças de classe média e alta recebem na própria família (não na escola) o tipo de educação que as distinguirá de seus(suas) colegas mais pobres: é na família que são estimuladas a ler os livros pertencentes ao “cânone” – isto é, à lista de textos que se espera que sejam conhecidos pelas pessoas “bem-educadas” –, que se confrontam com obras de arte, que aprendem a apreciar arte e cultura, e a saber como comportar-se nas diferentes circunstâncias, mostrando que pertencem ao tipo “certo” de pessoas (SOUZA, 2009, 18 et seq. e 44 et seq.).

A última pesquisa da PDAD 2015, mostrou que segundo o levantamento populacional que aponta quase 40 mil habitantes, do total de crianças de 0 a 4 anos, 2.790 (88%) estão fora da escola e a Estrutural não conta com nenhuma creche pública e só tem uma Escola de educação infantil com capacidade para mil crianças.

A pesquisa mostra também que das crianças de 5 e 6 anos, 18% não frequentam a escola e das que tem entre 06 e 14 anos, (0,5%) estão fora da escola. De 07 a 17 anos, 418 crianças não estão estudando e na faixa etária de acima de 25 anos, somente 4% ainda frequentam a escola e 11.934 vivem na Cidade Estrutural e apenas 24% estudam em escolas dentro da cidade.

O Portal da Transparência do GDF demonstrou que nesse ano R\$ 4.954.587.246 foram destinados a despesas com educação no DF, resta saber quanto de recurso foi destinado e de fato e executado para a RA XXV- SCIA, que compreende a Cidade Estrutural, que continua sendo um território de contradições, no qual, apesar de a maior parte da população ser composta por crianças, adolescentes e jovens, a educação, direito básico garantido na Constituição, que tem a infância e adolescência por prioridade absoluta, continua sendo negligenciada cotidianamente.

É importante destacar também que, durante esse processo, estivemos conversando com diretores de duas escolas públicas na Cidade Estrutural: o CEF 01 e CEF 02. Ambos relataram também a dificuldade em efetivar o direito à educação de qualidade em um território de exclusão e negligência de direitos. Ressaltaram

também a importância de um projeto participativo de uma escola que de fato incluía e se oriente pelos desejos e organização da comunidade escolar que a compõe.

A maioria das pessoas com quem conversamos, incluindo um dos conselheiros tutelares da cidade, também avalia que os adolescentes da Cidade Estrutural vivem muito mais vulneráveis à criminalidade do que os adolescentes do Plano Piloto e que a maioria não tem apoio para construir projetos de vida e têm responsabilidades de adulto muito cedo. O conselheiro tutelar entrevistado também se mostra preocupado com a escassez de projetos e iniciativas de políticas públicas que se dediquem à adolescência, especialmente adolescentes negros e moradores de periferia. Assim como a maioria das pessoas com quem conversamos, o conselheiro também aponta que o que falta para a adolescência na Estrutural são escolas e educação de qualidade e mais pontos de lazer e cultura.

Sonhos da periferia para a cidade

Nesse artigo tratamos de uma pesquisa de percepção sobre o que é “Identidade periférica”. Até que fosse possível a construção desta pesquisa, abordamos temas específicos em nossos estudos, como o racismo, as desigualdades sociais, a falta de políticas públicas, temas estes que ajudaram a chegarmos num questionário mais qualitativo que quantitativo sobre essa percepção na cidade Estrutural, o questionamento que deixamos é, se dentre esses inúmeros estereótipos existe a possibilidade de sonhar? Se a comunidade da Estrutural pode imaginar uma cidade mais justa?

Quando perguntadas sobre como seria a Estrutural dos seus sonhos, as pessoas com quem conversamos responderam nessa ordem: que em primeiro lugar seria uma cidade onde se vive com união, alegria e dignidade (114 pessoas), em segundo que seria uma Estrutural com escolas e creches de qualidade dentro da cidade (93 pessoas) e em terceiro, com mais espaços de lazer e cultura para todos (67 pessoas).

A partir dos dados coletados na pesquisa podemos perceber que os sonhos para a cidade vão além de subjetividades, eles são pedidos, são gritos por justiça, por políticas públicas que proporcionem maior qualidade de vida.

Pensando nisso, é importante ressaltar a nossa luta por garantias de direitos e incidência política, quando percebemos que nosso território recebe recursos públicos de forma desigual, aprendemos a observar a cidade e a realidade das pessoas e os serviços públicos disponíveis ou não. Com isso criamos coragem para falar em espaços políticos que podem mudar a realidade da destinação de orçamento para a cidade.

Citações de falas de alguns adolescentes do projeto:

Meu nome é Davi, tenho 16 anos. Eu morava na Samambaia, mas mudei para a Estrutural em 2011. Em 2014 conheci o Coletivo da Cidade e comecei a participar de reuniões e rodas de conversa para debater sobre direitos humanos. Em 2016 entrei para o Comitê Consultivo de Criança e Adolescente CDCA (Conselho dos Direitos das Crianças e Adolescentes). Com esse projeto fizemos muito pela cidade. (Davi, 16 anos, participou do Comitê Consultivo entre os anos 2016 a 2018, hoje faz parte do CONANDA)

Eu mesmo. Eu não conhecia nada sobre política, mas a partir daqui eu conheço mais os meus direitos, eu posso intervir no que acontece no meu ambiente na minha comunidade. E eu penso que isso mudou a minha vida e pode mudar a vida de muitas outras pessoas. (Lucas, 15 anos)

Meu nome é Juliana, eu tenho 14 anos e moro na Cidade Estrutural. Eu aprendi com o Coletivo da Cidade mais sobre a nossa realidade, nossos direitos, e que na Estrutural não tem só o lado ruim, o lado que a maioria das pessoas vem. O lixão para muitos, as vezes e só um monte de lixo, mas é esse monte de lixo que sustenta muitas pessoas e só quem trabalha lá sabe disso. Sabe o quanto é difícil sem ele porque eles precisam dele e só eles sabem e que não precisa ver como um monte de lixo que tem que ter tirado. (Juliana, 14 anos)

Meu nome é Nathilon, tenho 14 anos, moro na Cidade Estrutural há 14 anos. Quando eu nasci meu já havia morrido, então cresci sem pai, a minha mãe tinha uma certa dificuldade para cuidar de mim, por estar sozinha, mas ela arrumou um trabalho e nos sustenta, meu irmão, minha irmã e eu. Em 2014, conheci o Coletivo da Cidade e no projeto OCA, já comecei a participar de muitos debates” (Nathilon, 14 anos)

Bom o Coletivo da Cidade foi um lugar surpreendente quando entrei conheci os direitos que eu não sabia que eu tinha. Aprendi várias coisas e principalmente conheci o projeto OCA. Fiquei sabendo e me interessei, primeiro conheci o que é um observatório de criança e adolescente, era um espaço para discutir sobre os nossos direitos. Um exemplo foi a revitalização de um beco que era muito sujo é que ganhou o nome Beco da Esperança” (Talita, 15 anos, participou do Comitê Consultivo do CDCA)

Considerações finais

Para dar mais qualidade à pesquisa “Identidade periférica”, foram realizados dois Saraus. O primeiro no dia 29/09/2017 às 18h no Coletivo da Cidade, com apresentações culturais e roda de conversa, em que estavam presentes o grupo de rap Quadrilha Intelectual, que abordou os temas “centro e periferia” e a cantora Tabata Lorena que abordou o tema “adolescência na periferia”. O sarau contou também com a participação da assessora política do INESC, Dyarley Viana, que falou sobre racismo e o cantor de rap e poeta Fernando Borges, morador da Santa Luzia (bairro dentro da Estrutural com infraestrutura precária), que falou sobre o tema “violência na periferia”. Estavam presentes também os educadores, educadoras e adolescentes do Coletivo da Cidade, adolescentes do projeto MJPOP da Santa Luzia, as famílias dos participantes e pessoas da comunidade.

O segundo Sarau foi realizado no dia 25/11/2017 às 9h da manhã no Coletivo da Cidade, como um momento de partilha e de agradecimento, assim como para uma devolutiva da pesquisa realizada. Os adolescentes do Coletivo

apresentam à comunidade o resultado da pesquisa “Identidade periférica” e celebraram coletivamente a finalização do trabalho.

Assim mostraram ser possível que as crianças, adolescentes e adultos ressignifiquem a sua história, convidando a sermos todos sujeitos melhores que ajudam a comunidade a ser cada vez mais comprometida com as mudanças. Ao fazer parte do território em que ficava o maior lixão da América Latina, percebemos várias demonstrações e diversos sentidos de educação, participação e protagonismo construída por crianças e adolescentes de uma região periférica de Brasília que nos convidam a ser cidadãos/as.

O curso de aperfeiçoamento “Educação, pobreza e desigualdade social” nos forneceu ferramentas teórica metodológicas para refletir sobre a realidade. Já tínhamos o conhecimento empírico das barreiras que a falta de acesso a políticas públicas em comunidades empobrecidas, enfraquece a possibilidade de garantia de direitos. Porém, o referencial teórico nos ajuda a entender melhor essa realidade e qualificar nossa intervenção sobre ela.

Esse processo de pesquisa não termina aqui, pelo contrário; só nos aponta possíveis caminhos para a construção de uma cidade diferente. Sim, vivemos em uma cidade de crianças, adolescentes e jovens; feminina, negra e periférica. Estamos nos desenvolvendo, conhecendo nossos desafios, nossos problemas, mas também conhecendo nossas potências e possibilidades; estabelecendo prioridades e plantando sementes de justiça social. Sementes que colheremos nesse mesmo chão que pisamos, mas acima de tudo, estamos plantando um compromisso com outro modelo de sociedade e de educação servindo como base, para uma coletividade mais justa, igualitária e fraterna.

Agradecimentos:

Educandos:

Ana Vitória Gusmão, 12 anos, Álvaro Santos, 13, Crislene Nascimento, 14, Davi Alves, 15, Danielle Marçal, 14, Estefany Rodrigues, 13, Estefany Moraes, 13, Grazielly Damasceno, 13, Harly Sousa, 18, Juliana Teixeira, 13, Laís Teixeira, 11, Letícia Pereira, 13, Lucas Vieira, 16, Maria Conceição, 13, Nagylla Nayhara, 13, Nathilon Nathan, 14, Paulo Bento, 13, Rafael Nascimento, 15, Raíssa Josino, 11, Raquel Santos, 14, Robson Portela, 15, Ruth Marques, 18, Samuel José Reis, 16, Suyane Carvalho, 14, Thiara França, 12, Tarmison da Silva, 14, Wellington Livino, 18, William Batista, 15, Wisley Souza, 12, Yago Riquelme, 16.

Equipe OCA e Coletivo da Cidade:

Fátima Lopes – Educadora

Walisson de Sousa – Educador

Jackeline Corrêa de Sousa: coordenação pedagógica

Diego Mendonça – Educomunicador

Dina Sousa: cozinha e organização do espaço

Lucilene Pereira de Sousa: cozinha e organização do espaço

Nalderi Alves de Lacerda: cozinha e organização do espaço

Welerson Pereira Miranda: coordenação institucional

Equipe Inesc:

Cleo Manhas

Dyarley Viana

Equipe de produção do Vídeo:

Direção: Abder Paz

Direção de fotografia: Farid Abdelnour

Roteiro: Abder Paz, Diego Mendonça e Eduardo Garcês Viana

Edição e Montagem: Eduardo Garcês Viana

Produção executiva: Farid Abdelnour

Filmagens: Abder Paz, Diego Mendonça e Farid Abdelnour

Trilha Sonora:

David Schombert – L' Eveil

Thabata Lorena – Planta / Alisar pra que / Farinhá / Aurora Cintilante

Agradecimentos:

Abder Paz

Andréia Crispim

Calimério Júnior

Daffiny Inis

Voluntári@s

Fernando Borges

Thabata Lorena

Quadrilha Intelectual

Direção do Coletivo da Cidade

Comunidade da Estrutural

INESC

União Europeia

Realização:

Coletivo da Cidade
Observatório da Criança e Adolescente (OCA)
Inesc

Financiamento:

União Europeia
Vídeo Identidade Periférica: <https://youtu.be/qM8FojOzsi4>

Referências

ALFARO, J. I (1993). Elementos para una definición de la Psicología Comunitaria. In R. M. Olave e L. Zambrano (Orgs). **Psicología Comunitaria y salud mental en Chile**. (pp. 14-31). Santiago: Ed. Universidad Diego Portales

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

CORTINA, Adela Orts. **O rechazo al pobre: um desafio para la democracia**. Paidós Espasa Libros, S.L.U, Barcelona, España, 2017. 185 p.

D'ANDREA, Tiarajú Pablo. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo**. 2013. Tese (Doutorado em Sociologia) Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo, 2013

_____. A liberdade da cidade. In: MARICATO. E. **Cidades rebeldes: passe livre e as manifestações que tomam as ruas do Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2013.

RIBEIRO, C.; PONTUAL, V. A Reforma Urbana nos primeiros anos da década de 1960. **Vitruvius**, São Paulo, ano 10, n. 109.07, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/10.109/50>>. Acesso: 29 set. 2018

FILHO, Antonio E. GUZZO, Raquel S. L. Desigualdade social e pobreza: contexto de vida e de sobrevivência. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil, **revista Sociologia & Sociedade**; 21 (1): 35-44, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

MARTÍN-Baró, I. Las estructuras sociales y su impacto psicológico. In I. Martín-Baró (Ed), **Acción y ideología: Psicología social desde Centroamérica** (10ª ed.), (pp. 71-111). San Salvador: UCA Editores, 2000.

SILVA, Leni M. P. **Um estudo das estratégias de sobrevivência das famílias em extrema pobreza**. 2011.

SOARES, I. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação & Educação**, n. 19, p. 12-24, 30 dez. 2000.

SOUZA, Jessé (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2009.

ZULL, James. **The art of changing the brain: enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning**. Sterling (UK): Stylus Publishing, 2002.

Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) da Codeplan do DF

CAPÍTULO 9

O IMPACTO DA POBREZA NA PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Rafael Ayan¹

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

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

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

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

Para o percurso metodológico optou-se por escolas da Cidade Estrutural não só por se tratar de localidade com um dos menores Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Distrito Federal, mas por ser o bairro em que parte da população trabalhava direta ou indiretamente com materiais recicláveis no lixão. Era o maior lixão da América Latina e foi desativado em 20 de janeiro de 2018. A observar os processos de remanejamento² da SEEDF, vê-se alta rotatividade de professoras³, mesmo efetivas, que não permanecem por muito tempo lecionando nas escolas do bairro. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário auto aplicado dividido em três partes: I) Dados profissionais da respondente; II) Formação Inicial e Continuada; e III) Pobreza e precarização do trabalho docente. Nem todas as questões do questionário foram abordadas. Nesse sentido, a pesquisa teve como hipótese que o fechamento do lixão na conjuntura de crise social e política brasileira acirrou a contradição

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

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

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

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

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

Perspectiva do trabalho docente no Brasil a partir das constituições

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

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

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

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

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

instrução primária e gratuita a todos os cidadãos⁴ (Art. 179, XXXII). Entretanto, a questão salarial ainda estava pendente, uma vez que a descentralização dava autonomia às províncias para pagarem seus mestres. Como as províncias mais pobres não contavam com destilação de cachaça, produção de vinho ou abate de animais, não conseguiam pagar os(as) profissionais do ensino, proletarizando docentes e alienando a sua atividade educativa. O problema da fonte de recursos para pagamento de docentes é resolvido, em parte, pelo Ato Adicional de 1834, que preserva a descentralização, mas admitia uma institucionalização da verba destinada à educação no país.

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

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

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

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

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

No século XX, embalada pela balança comercial favorável por causa da venda de café, a educação assume nova função: pública, gratuita, laica e universal, visando preparar a mão-de-obra com baixa qualificação para o recente mercado de trabalho assalariado pós-escravidão. Esta contradição está nitidamente expressa em profissionais liberais como Roquette Pinto, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e o próprio Anísio Teixeira que, signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, acreditavam que a simples universalização do ensino resolveria o problema da desigualdade no país. Neste sentido, o termo pobreza no Manifesto de 1932, necessário à compreensão de docentes enquanto classe trabalhadora, traz um dado interessante: é citado apenas uma vez no documento. A pobreza é uma questão social⁵ funcional ao modo de produção capitalista e impeditiva de avanços para uma formação ontológica do sujeito histórico. A partir disso, percebe-se que “a contradição entre trabalho e educação na sociedade capitalista se manifesta pela alienação

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

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

A primeira constituição do período varguista acenava com apelo populista, antevendo o período que viria após o Estado Novo. Destaca-se na Constituição de 1934, pela primeira vez, um capítulo destinado à educação e cultura, a obrigatoriedade de construção do Plano Nacional de Educação, a tentativa de organizar o orçamento para a área e o estímulo à educação eugênica⁶ (Art. 138, b), este último nitidamente um reforço ao moralismo de um governo que se preparava para a instauração de uma ditadura civil-militar. Na mesma constituição, as escolas particulares, gratuitas, primárias ou profissionais, ficavam isentas de tributação (Art. 154). Tal fato demonstra a opção do Estado brasileiro na política de tributação regressiva em que se deixa de arrecadar com a desoneração de um estabelecimento particular de ensino, voltado às classes média a alta – e, portanto, a quem pode pagar por isso – e se diminui a arrecadação, dificultando investimentos em outras áreas sociais e aumentando a pobreza que incide na educação pública.

Com o endurecimento do regime, a Constituição de 1937 (Polaca) retorna com o protagonismo da família no direito natural de provedora da educação integral da prole (Art. 125), excetuando-se os pais miseráveis⁷ (Art. 127) em que o Estado cumprirá o papel de tutor da educação. De forma inédita, observa-se perfeitamente no maior documento legal do país que, aparentemente irrestrita,

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

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

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

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

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

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

A Constituição de 1937 estabeleceu como dever às indústrias e entidades de classe a obrigatoriedade de escolas de aprendizes para os filhos dos operários, com a lógica de trabalhador precarizado produtor de mais-valia para industriais – a proletarização do trabalho. A perpetuação da pobreza tendo a instrução pública como vetor ganha uma conotação importante: a educação, aparelho estatal que teoricamente deveria servir como instrumento de emancipação, reforça as condições de pobreza da população⁸. A divisão social do trabalho não permitiu que se concretizasse um modelo de educação que respeitasse as características das classes populares como demandantes de políticas sociais. Mesmo empresas estatais como a Petrobras, já em 1953, se utilizaram

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

da popularização do rádio para a formação de trabalhadores, o que viria a ser utilizado para a formação de professores tempos depois. Também é dessa época a criação do Instituto Universal Brasileiro em 1941 com formação aligeirada, por correspondência, tecnicista⁹ e voltada à classe trabalhadora. Com esta medida, o Estado terceirizava a maior parte de sua responsabilidade sobre a política de educação, exercendo basicamente o papel de fiscalizador do funcionamento burocrático da iniciativa privada, provocando uma lacuna na formação política da população que permanecia sem compreender as condições materiais que a levavam à situação de pobreza.

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

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

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

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

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

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

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

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

Percurso Metodológico

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

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

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

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

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

Análise dos dados

No que tange ao perfil das respondentes, dez têm idade entre 24 e 32 anos (25%), quinze têm entre 33 e 40 anos (37,5%), quatro têm entre 41 e 48 anos (10%), sete (17,5%) encontram-se entre 49 a 60 anos e quatro docentes (10%) não responderam esta pergunta. Quanto ao nível de escolarização, 13 (32,5%) são graduadas e 27 (67,5%) são especialistas, não havendo docentes apenas normalistas¹⁰ ou com pós-graduação *strictu sensu*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(...)

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

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

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

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

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

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

Quando pergunta análoga foi feita no questionário, dessa vez perguntando se o DF Sem Miséria¹¹ colaborava para o combate à precarização do trabalho docente, os resultados foram os seguintes: 11 docentes (27,5%) responderam que sim, 20 professoras (50%) responderam negativamente e nove (22,5%) não souberam responder. Comparando essa questão com a anterior, uma possível interpretação é a de que das 14 pessoas que responderam que o PBF colabora para o combate à precarização do trabalho docente, uma a mais considera o DF Sem Miséria sem o mesmo efeito que o PBF e optou por responder não e outras duas que também acreditavam na possibilidade do PBF ser um agente de mitigação da precarização do trabalho docente não souberam responder.

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

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

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

Por práticas assistencialistas individuais entenda-se professores que gastam do próprio salário para que estudantes participem de passeios, comprem *souvenirs* em datas comemorativas e até material escolar. Por práticas assistencialistas institucionais são compreendidas cobranças de passeios em valor mais alto para fazer caixa para a escola, festas com comidas e bebidas com valor alto para a comunidade, como as festividades de junho e até a montagem de bazar¹² para venda de roupas e brinquedos em bom estado de conservação. Além de cansativas, estas práticas alienam o trabalho docente do seu real propósito, algumas vezes fazendo com que a professora que não participa das ações se sinta culpada por não colaborar com a comunidade em que trabalha.

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

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

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

Outras respostas afirmavam que, na rede pública, estudantes com deficiência recebem melhor atenção e outro grupo considerou que é em estabelecimentos particulares em que o atendimento é melhor. Poucas respostas relacionaram o fato de que independentemente de onde seja matriculado, na rede pública ou particular, quando um estudante deficiente é de família com bom nível de renda e instrução recebe estímulos que o fazem aprender com mais eficiência do que a maior parte de estudantes de escolas públicas¹³.

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

¹³ A depender da deficiência, mas a generalização é válida.

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

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

Considerações finais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO

Caro(a) professor(a).

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

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

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

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

Parte I – Dados profissionais do(a) respondente

1. Idade: ____ anos.

2. Qual seu nível de escolarização?

Normalista Graduação Especialização Mestrado Doutorado

3. Tempo em que trabalha como docente na rede pública: ____ anos.

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

5. Vínculo com a SEEDF:

Efetivo Contrato Temporário

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

Privada Federal e Pública Estadual e Pública

7. Onde estudou a graduação? _____

Parte II – Formação inicial e continuada

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

Sim | Não | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Prefiro não responder

Parte III – Pobreza e precarização do trabalho docente

14. Consegue diferenciar pobreza de pobreza extrema?

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

Sim | Não | Não sei responder | Prefiro não responder

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

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

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

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

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

Danielle Atta¹

A Escola Classe (EC), instituição base dessa pesquisa, apresenta um público diferenciado que aparenta “elevado” poder aquisitivo (isso em comparação com as demais escolas públicas da região). Está localizada em uma área central da Região Administrativa (RA) de Sobradinho e tem apenas um pequeno grupo de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família: 22 estudantes. Desse quantitativo, 15 fizeram parte do Projeto Interventivo (PI), uma vez que ele foi direcionado ao público do turno vespertino.

O PI que deu origem a esse artigo, analisou situações pedagógicas que aconteceram dentro e fora de sala de aula, entre elas as idas ao teatro e Festa das Regiões e buscou quantificar a participação dos estudantes beneficiários do PBF em momentos de rodinha e construções coletivas e de seus familiares no conselho participativo e em reuniões. Foram observadas, nessas situações de interação, o respeito aos princípios da gestão democrática que preconiza tanto a participação da comunidade escolar no acompanhamento de decisões pedagógicas quanto o respeito à pluralidade e à diversidade. Também foi objetivo verificar a existência

¹ Graduada em História e Pedagogia. Pós-graduada em Educação Infantil. Professora da SEEDF. Contato: danielle.atta.tomm@gmail.com

de situações de exclusão ou limitação de direitos, entre eles o “de participar de todas as atividades, destinadas ao estudante”. (Regimento Escolar)

A participação aqui defendida não diz respeito apenas a se envolver de forma mais ou menos limitada em discussões que se reduzem a mera “consulta”. Conforme afirma Mészáros: “participação significa o exercício criativo, em benefício de todos, dos poderes de tomada de decisão adquiridos, trazendo à tona os ricos recursos humanos dos indivíduos” (MÉSZÁROS, 2004, p. 52). Ela é o caminho para as crianças exprimirem sua tendência de realizar, de fazer coisas e de autoafirmação, é também uma necessidade fundamental do ser humano e não poderá realizar-se, em especial entre as crianças pobres, se não houver condições objetivas e subjetivas favoráveis.

A pobreza, construção do capitalismo, traz, entre suas injustiças, o tratamento desigual e, por vezes, o não tratamento ou o distanciamento. Há, por parte de algumas camadas da sociedade, o interesse e a necessidade de deixar o pobre invisível. No senso comum, a pobreza lança as pessoas no mundo dos “incapacitados” fazendo com que sejam vistos apenas como “assistidos”. A assistencialização, conforme diz Paulo Freire, reduz o sujeito à condição de objeto da ação alheia e rouba-lhe a possibilidade de participação na ordenação do próprio destino.

O assistencialismo é uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais da alma humana – a responsabilidade (...). No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e domesticação do homem. (FREIRE, 1959)

Consciente de que a interação é fundamental para o crescimento mútuo e para construção do respeito às diferenças e da cidadania e de que o direito de voz possibilita a interferência no mundo, e conseqüentemente a formação cidadã, o PI buscou, através de conversa com as professoras e debate com a equipe pedagógica, sensibilizar para a importância da construção de práticas pedagógicas integradoras, para as oportunidades trazidas à família pelo PBF e

para a construção de uma educação que tenha em vista o respeito às condições individuais, que seja democrática e reflexiva.

Este artigo está organizado da seguinte forma: breve relato da Região Administrativa de Sobradinho, descrição da EC e do projeto; apresentação de dados estatísticos com transcrição de relatos dos/ das crianças, análise acerca das constatações relativas à participação dos estudantes do PBF nas atividades escolares e considerações finais.

O contexto escolar

A escola em epígrafe fica na RA de Sobradinho, está localizada a 22 km de Brasília e, assim como a capital federal, também foi uma cidade planejada. Segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), a renda domiciliar média apurada na Pesquisa Distrital por Amostragem de Domicílios (PDAD) realizada em 2015 foi da ordem de R\$ 5.596,77 e a renda per capita foi de R\$ 1.775,79. Ao analisar a distribuição da renda domiciliar bruta mensal, verifica-se que as classes mais expressivas são as com renda de mais de dois a dez salários mínimos, 54,69% e de 10 a 20 salários, 17,76%. Em 6,19% dos domicílios foram encontrados moradores que vivem com rendimentos acima de 20 salários mínimos. Com até um salário mínimo se encontram 7,99% dos domicílios.

As crianças atendidas pela escola são 366, incluindo 48 com necessidades educativas especiais, distribuídas em 20 turmas de 1º ao 5º ano e duas classes especiais de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Segundo dados, a escolaridade de pais e/ou mães é maior em nível médio, seguido da graduação. No matutino predomina o nível superior e no vespertino o nível médio. Nas atividades profissionais dos familiares predomina um número maior de servidor público e professores.

Entre suas funções sociais, a escola se propõe em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a trabalhar com a inclusão considerando não apenas necessidades

educativas especiais, mas também as necessidades especiais decorrentes de etnia, perfil socioeconômico, religião e gênero. Também se dispõe a promover dentro da escola um ambiente propício à reflexão-ação-reflexão acerca da *práxis* pedagógica, a otimizar ações que estimulem a participação da comunidade escolar favorecendo o fortalecimento das diretrizes traçadas para a qualidade do trabalho pedagógico e a criar situações que favoreçam a inclusão através de trabalho voltado para o respeito e aceitação das diferenças de etnia, gênero, credo, posição social e pessoas com deficiência.

Norteiam as ações da escola os princípios pedagógicos construtivistas e sociointeracionistas visando ao constante redimensionamento de estratégias que possam garantir a qualidade do processo de ensino aprendizagem. O total de famílias beneficiárias do PBF representa pouco mais de 6% dos estudantes. É um número baixo. Essa característica singular impõe à instituição a responsabilidade de apresentar a todos o caráter integrador e emancipador da educação, fugindo da educação excludente, meritocrática, que amplia as injustiças sociais, interfere na subjetividade, manipula e desestabiliza valores.

Diante desse quadro, o PI teve por objetivos analisar a integração professor-aluno, aluno-aluno e escola-família e ponderar se, dentro do grupo de estudantes atendidos pelo PBF, havia situações de constrangimento, limitações de direitos e/ou exclusões. Para alcançar os objetivos propostos foram realizadas as seguintes atividades:

- Debate com a equipe escolar sobre as mistificações de caráter social que cercam os beneficiários do PBF;
- Levantamento, junto aos professores, de informações sobre participação em atividades que exigiam disponibilização de recursos financeiros (idas ao teatro e festa), analisando o contato do estudante com atividades extracurriculares de integração e sensibilização;

- Confecção de gráfico mostrando a participação dos pais e estudantes no Conselho Participativo e dos estudantes nas aulas, observando se esses sujeitos dispõem de voz ativa na comunidade e lutam por suas convicções;
- Observação da interação dos estudantes;
- Entrevista com os estudantes².

As situações de interação analisadas foram: idas ao teatro, apresentação na Festa das Regiões, participação dos estudantes nas aulas e dos pais em reuniões e no conselho participativo. Esses eventos serão aqui particularizados.

Primeiro foram analisadas as idas ao teatro.

Durante o primeiro semestre de 2018, foram realizadas 2 visitas ao teatro de Sobradinho com custo de 8 reais cada uma.

As idas ao teatro são frequentes, pois a escola é muito bem localizada e dista 1 km do prédio do Teatro. O percurso é feito em menos de 10 minutos e a pé. Isso ainda permite a construção de vários conhecimentos ligados a cidadania, geografia, história, ciências, português e matemática. Um evento dessa abrangência possibilita a construção de aprendizagens verdadeiramente significativas e está de acordo com o que preconiza o Currículo em Movimento:

Um trabalho com esse direcionamento [...] instaura a possibilidade de um compromisso articulado com todos os sujeitos envolvidos, além de gerar cumplicidade e envolvimento na conquista da produção desses saberes. Portanto, pautados nessa lógica e na busca por favorecer a interdisciplinaridade, a prática da contextualização e do que é significativo, é possível ir ao encontro do processo e da construção de novas aprendizagens. (Currículo em Movimento, Pressupostos Teóricos, ano 2014, p. 13)

² Os estudantes foram organizados por número para facilitar a inclusão de informações. Os mesmos foram separados por gênero, ano e turma. Nenhum nome foi citado. As idades variam de 7 a 11 anos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o teatro é uma das linguagens que faz parte do estudo da Arte: “Art. 26 § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Essa atividade é de grande valia para a interação social e para as construções coletivas e individuais.

Conforme afirmam Vygotsky e Wallon, o indivíduo é “geneticamente social”. O ser humano se caracteriza por uma “sociabilidade primária”. É através da interação social com as pessoas que a criança vai desenvolvendo, se apropriando das práticas culturalmente estabelecidas e evoluindo para formas mais abstratas de pensamento. Segundo Vygotsky, o outro é importante não só no processo de construção do conhecimento, mas também na constituição do próprio ser e nas suas formas de agir e interagir. Em relação a isso, afirma:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1978, p. 41)

Uma das preocupações foi analisar o porquê da não participação. Cabe salientar que essa atividade extraclasse constitui-se como apenas uma das propostas para o dia letivo, não se estende durante as 5 horas de aulas e por si só não justifica a falta. Ou não deveria justificar.

Dos 15 alunos, 8 não participaram da atividade. As informações colhidas dos estudantes que justificam, para eles, a não participação encontram-se na tabela 1:

Tabela 1: Participação e justificativa (continua)

	Estudante	Participação	Justificativa
1	2º ano – feminino	NÃO	“Eu estava doente e fui ao dentista. Uma vez fui ao dentista. Outra vez estava doente. Eu acho que se fosse de graça ia ser melhor”;
2	2º ano – feminino	NÃO	Depois derir timidamente “É que minha mãe não tem tanto dinheiro assim”.
3	3º ano – feminino (turma A)	SIM	
4	3º ano – masculino (turma A)	NÃO	“Eu tava doente, tia. Mamãe também tava, estava vomitando. Mas eu ia, porque eu tenho muito dinheiro e moro numa mansão”.
5	3º ano – feminino (turma B)	SIM	
6	3º ano – masculino (turma B)	SIM	
7	3º ano – feminino (turma B)	SIM	
8	3º ano – masculino (turma B)	SIM	
9	3º ano – masculino (turma B)	NÃO	“Eu não estudava nessa escola e tenho vergonha de ir”
10	4º ano – masculino	NÃO	“Eu tava com tontura, mas meus pais tinham dinheiro pra pagar”.
			Obs.: Mora longe da escola

Tabela 1: Participação e justificativa (conclusão)

	Estudante	Participação	Justificativa
11	4º ano – feminino	NÃO	“Meus pais estavam sem condições financeiras. Eles não têm dinheiro sempre”.
12	4º ano – masculino	NÃO	“Não fui porque estava doente. Oito reais é um valor bom, se fosse R\$ 5 seria melhor”.
13	5º ano – feminino (turma A)	SIM Obs.: uma vez	“Eu estava doente uma vez. Eu acho que eles cobram por causa da cultura”.
14	5º ano – masculino (turma B)	SIM Obs.: uma vez	“Minha van (transporte escolar) estava de greve. Moro longe... também estava sem dinheiro para pagar”.
15	5º ano – feminino (turma B)	NÃO	“Os meus pais estavam sem condições de pagar... Eu acho o teatro importante... Alguns são. Outros dão sono”.

A análise das considerações dos/das estudantes permite levantar reflexões em vários sentidos. No âmbito do que concerne ao Estado: Por que ainda há crianças que estudam longe de suas residências? Para a escola: Como incluir a criança pobre em todas as propostas educativas? O valor cobrado é acessível a todos? Quais debates podem ser feitos com a equipe pedagógica/ escolar para que todos saibam como agir em situações como essa? Para os professores: Qual tratamento deve ser dado às crianças que não participam? Para a comunidade escolar em geral: O que pode ser feito para que todos participem?

Dentro de uma proposta sociointeracionista e do ideário de trabalhar com a inclusão, ainda é preciso que se busquem alternativas para minorar, ou zerar,

a quantidade de estudantes que deixam de participar de atividades pedagógicas como estas por motivos financeiros, pois os mesmos estão sendo duplamente penalizado: além de perder o teatro ainda perdem a aula.

Restou evidente que a pobreza gera exclusão escolar, em especial em situações que envolve cobrança financeira e que a comunidade escolar em geral não sabe como lidar com a situação. A perspectiva de universalizar o acesso a esse bem cultural que é o teatro ainda esbarra nas múltiplas hierarquias e desigualdades que marcam nossa sociedade.

A próxima atividade analisada foi a Festa das Regiões que é realizada anualmente. Cada turma fica responsável por estudar umas das cinco regiões brasileiras: localização, população, clima, cultura e demais aspectos e a fazer uma apresentação para a comunidade. As atividades são interdisciplinares. Acerca de eventos dessa natureza Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no artigo 58 discorre: “No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social, da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura”.

Para organização da atividade, aos familiares é repassada, com antecedência de aproximadamente um mês, a responsabilidade de providenciar as roupas típicas, conforme solicitação do professor. O valor da roupa, no ano de 2018, variou de turma para turma sendo a mais barata R\$ 30 e a mais cara R\$ 80. Cabe salientar que esses valores são aproximados.

Das 15 crianças, 9 participaram da atividade. Nesse sentido, algumas situações precisam ser ponderadas: O valor das roupas (que serão usadas apenas uma vez) é acessível a todos os estudantes? Como a escola pode se posicionar e orientar as professoras em relação aos gastos com as vestimentas? A apresentação contribui para tornar a pobreza visível? Se é uma Festa das Regiões, como a realidade dessas localidades está sendo mostrada?

Em nosso país, segundo pesquisa Síntese de Indicadores Sociais - SIS 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 25,4% da população

nacional vive em situação de pobreza (isso de acordo com os critérios do Banco Mundial). Cabe salientar que a pobreza e a pobreza extrema estão concentradas nas regiões Norte e Nordeste. Respectivamente, 43,1% e 43,5% dos habitantes dessas regiões vivem com renda igual ou inferior a 18,24 reais. Nessas mesmas regiões, os extremamente pobres (que vivem com 6,30 reais por dia) somam 7,3 milhões de pessoas. Entre elas 11,2% são do Norte e 12,9% do Nordeste.

Um trabalho interdisciplinar que vise retratar a cultura nacional, não pode tornar a pobreza e extrema pobreza invisíveis e desconsiderar as mazelas sociais que existem no Brasil. Precisa, sim, debater essas questões. Nosso país não se apresenta como um mar de prosperidade onde existe uma ilha de pobreza, muito pelo contrário. Um quarto da população brasileira vive com menos de R\$ 387 por mês. Trabalhar a cultura nacional é mostrar esses dados apontando a pobreza como uma condição advinda das complexas dinâmicas da nossa sociedade e que deve ser estudada, enfrentada e superada.

Procurou-se saber, com as crianças, o motivo da não participação uma vez que algumas questões de ordem moral e/ou religiosa cercam eventos que envolvem caracterização e dança. Muito embora exista criança que não gosta de apresentações em público, em especial por timidez, é sabido que a dança é importante para o desenvolvimento da psicomotricidade além de promover interação entre as turmas. Nenhuma disse que não participou por motivos relacionados a crença religiosa.

Tabela 2: Participação e justificativa (continua)

Turma	Participação	Observações/ justificativa
1 2º ano – feminino	SIM	Obs.: A criança recebeu ajuda externa (costureira) para custear a participação.
2 2º ano – feminino	SIM	Obs.: A criança recebeu ajuda externa (costureira) para custear a participação.

Tabela 2: Participação e justificativa (conclusão)

	Turma	Participação	Observações/ justificativa
3	3º ano – feminino (turma A)	SIM	
4	3º ano – masculino (turma A)	NÃO	“Eu tava com a perna machucada. E também não tinha ninguém para me trazer.”
5	3º ano – feminino (turma B)	SIM	
6	3º ano – masculino (turma B)	NÃO	“Eu tava viajando. Mas eu participaria sim. Sempre participei.”
7	3º ano – feminino (turma B)	SIM	
8	3º ano – masculino (turma B)	SIM	
9	3º ano – masculino (turma B)	NÃO	“Tenho vergonha”.
10	4º ano – masculino	NÃO	“A roupa tava muito difícil de encontrar”.
11	4º ano – feminino	SIM	Obs.: A criança recebeu ajuda externa (coordenadora) para custear a participação.
12	4º ano – masculino	NÃO	“Eu estava viajando e estava doente”.
13	5º ano – feminino (turma A)	NÃO	“Eu não gostei da roupa. Quando tem que vestir de índia assim eu não gosto’.
14	5º ano – masculino (turma B)	SIM	
15	5º ano – feminino (turma B)	SIM	Obs.: A criança recebeu ajuda externa (da professora) para custear a participação.

Entre as crianças que participaram, 4 receberam ajuda de um profissional da escola (professora ou coordenadora) ou da costureira para cobrir as despesas com a roupa. Considerando esse dado, duas perguntas merecem destaque: Quais critérios foram usados para escolher quem seria ajudado e quem não seria? Quem deveria se responsabilizar por garantir a participação da criança pobre?

O Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, no artigo 11, inciso IV, afirma estar entre as obrigações e responsabilidades do diretor e do vice-diretor, em articulação com os órgãos colegiados “promover a integração e a participação da comunidade escolar, estabelecendo relações de cooperação que favoreçam a formação de redes de apoio e de aprendizagem recíproca”. O mesmo normativo diz, no artigo 7º inciso VI, que é atribuição da equipe gestora “garantir o acesso e a permanência do estudante na unidade escolar visando a qualidade social da educação”. Nesse sentido, não garantir a participação da criança pobre aponta para que a equipe gestora deve iniciar um processo de debate sobre o tema com a comunidade escolar, precisa construir decisões conjuntas e evitar que esse e qualquer outro tipo de exclusão ocorra dentro da escola. Ressalta-se também que deixar que cada professora, dentro de suas possibilidades, defina como garantir a participação das crianças pobres é inadequado, fragiliza a relação professora-aluno e ainda aponta para o problema da diferença salarial que existe entre professores efetivos e professores temporários no Distrito Federal.

Em seguida foi analisada a participação dos estudantes nos debates e atividades propostas em sala. São: as rodinhas de conversa, as considerações sobre os conteúdos trabalhados, os comentários sobre as atividades escolares e cotidianas, as opiniões pessoais, as leituras compartilhadas, entre outras atividades de interação de grupo. Acerca disso Vygotsky escreveu:

É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. Assim, as

relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau. (VYGOTSKY (1982-1984. V. IV, p. 281)

Das 15 crianças, 10 rotineiramente socializam e expressam livremente sua opinião.

Tabela 3: Participação / Observações (continua)

	Turma	Participação	Observações dos professores/ Consideração da criança
1	2º ano – feminino	NÃO	“Agora eu levanto sempre o dedo. Eu tô participando. Às vezes não acontece nada. Aí eu não tenho o que falar”.
2	2º ano – feminino	SIM	
3	3º ano – feminino (turma A)	SIM	
			Observação da professora: Faltas excessivas não justificadas;
4	3º ano – masculino (turma A)	NÃO	Consideração do estudante: “Não gosto porque as pessoas não gostam de mim. Ficam dizendo que eu sou pobre, que minha casa é velha. Por isso que eu não falo. Mas eles nem me conhecem”.
5	3º ano – feminino (turma B)	SIM	Consideração do estudante: “Eu ajudo a tia a responder e falo porque tem gente que tem vergonha e não fala. Aí eu ajudo”.
6	3º ano – masculino (turma B)	SIM	
7	3º ano – feminino (turma B)	SIM	
8	3º ano – masculino (turma B)	SIM	
9	3º ano – masculino (turma B)	SIM	
10	4º ano – masculino	NÃO	Consideração do estudante: “Eu ainda estou aprendendo”.
11	4º ano – feminino	SIM	

Tabela 3: Participação / Observações (conclusão)

Turma	Participação	Observações dos professores/ Consideração da criança	
12	4º ano – masculino	NÃO	Considerações do estudante: “Sou tímido. Prefiro não falar”.
13	5º ano – feminino (turma A)	SIM	Observação da professora: Faltas excessivas não justificadas;
14	5º ano – masculino (turma B)	NÃO	Consideração da estudante: “Quando eu participo eu entendo mais. Prefiro quando é matemática”.
15	5º ano – feminino (turma B)	SIM	Consideração da professora: Faltas justificadas; Observação do estudante: “Eu sou muito tímido. Fico com vontade de falar, mas na hora não sai”.
			Observação da professora: Faltas justificadas.

As crianças são fundamentais na construção de uma sociedade democrática. Essa construção não existe sem debate, participação, expressão de opiniões e aceitação. Ouvir a criança, implica respeito àqueles que vivem seus processos iniciais de desenvolvimento humano e é também uma imposição legal pois, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

II - opinião e expressão;

Aprende-se a ser cidadão desde a infância. Esse aprendizado vem do diálogo, do conflito, do reconhecimento da existência de direitos e responsabilidades e, na

escola, da interação professor-aluno, aluno-aluno e escola-família. A interação se dá a partir da criação de diversos espaços de participação coletiva. Esses devem respeitar as especificidades de cada criança e, independente da condição social, trabalhar para a superação de injustiças e preconceitos. Deve romper com a cultura do isolamento e autossuficiência que ainda prevalecem nas escolas.

O quantitativo “expressivo” (se comparado com as outras atividades analisadas) de crianças que participam das aulas não pode levar a conclusão de que inexistem discriminação e preconceitos. Uma análise da fala do estudante 4, que ainda está no Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), expressa que ele sente na pele o preconceito contra sua condição e demonstra que esse sentimento está impedindo sua efetiva participação, está limitando sua integração e afetando sua condição de estudante. Nesse sentido é preciso perceber o processo de transformação da diferença em desigualdade e como ele está se materializando nas relações sociais existentes na turma dessa criança. Para garantir a participação - expressão da tendência que o ser humano tem de realizar-se - é imprescindível que exista o reconhecimento da diversidade. O pensamento educacional não deve legitimar a negação às crianças pobres de sua condição de realização plena, para tanto, a cultura de inclusão deve ser trabalhada na escola desde os primeiros anos/ séries.

A última questão analisada foi a participação das famílias nas atividades promovidas pela escola. Foram realizadas três reuniões - duas com pais e/ou mães ou responsáveis e professores e uma com toda a comunidade escolar - e um conselho de classe participativo. Ao todo, foram 4 momentos disponibilizados para interação famílias-professores e escola-comunidade. As reuniões foram realizadas ao sábado pela manhã ou no período noturno, para assim abarcar a participação do maior número possível de pais e/ou mães e responsáveis, em especial trabalhadores da iniciativa privada.

No total, 8 responsáveis (pais, mães ou avós) se fizeram presentes. A tabela apresenta observações que as professoras consideraram pertinentes e algumas falas dos estudantes, uma vez que não houve contato direto com as famílias.

Tabela 4: Participação da família / observações (continua)

	Turma	Participação da família	Observações/ Consideração dos estudantes.
1	2º ano – feminino	SIM	
2	2º ano – feminino	NÃO	Consideração da estudante: “É importante pra saber nossas notas. Não sei por que eles não vem”.
3	3º ano – feminino (turma A)	NÃO	Consideração da estudante: “Mamãe trabalha e o tio não pode vir porque trabalha o dia todo na casa de carne. Eu acho importante. Minha mãe veio uma vez, mas não dá sempre. Nem se for a noite”.
4	3º ano – masculino (turma A)	NÃO	Consideração do estudante: “Mamãe está doente e vomitando. Papai não mora com a gente, ele batia na mamãe, agora mora em Goiânia. Não sei por que minha avô não vem. É importante vir, porque vai saber como eu tô. Se tô obedecendo.”
5	3º ano – feminino (turma B)	SIM	
6	3º ano – masculino (turma B)	SIM	
7	3º ano – feminino (turma B)	SIM	
8	3º ano – masculino (turma B)	SIM	
9	3º ano – masculino (turma B)	NÃO	Consideração do estudante: “Eles não têm tempo. A minha mãe estuda a noite. É importante vir pra saber se a pessoa está fazendo ou não as atividades”.

Tabela 4: Participação da família / observações (conclusão)

Turma		Participação da família	Observações/ Consideração dos estudantes.
10	4º ano – masculino	NÃO	Consideração do estudante: “A tia queria falar com minha mãe. Alguma reunião ela veio. Meu pai trabalha e sai de manhã e volta só a noite.”
11	4º ano – feminino	NÃO	Consideração da estudante: “Quando eles (mãe ou pai) não estão fazendo nada não tem reunião. Aí eles encontram alguma coisa pra fazer, algum compromisso e acaba aparecendo alguma reunião. Mas minha mãe vem e justifica depois.”
12	4º ano – masculino	NÃO	Consideração do estudante: “Meu pai mora no Maranhão e minha mãe no Piauí. Eu moro com minha avó... A reunião é importante pra saber se a gente tá se comportando. Mas minha avó não vem. Não sei por que”. Observação da professora: A mãe está em situação de restrição de liberdade.
13	5º ano – feminino (turma A)	SIM	Consideração da estudante: “Eu tenho um irmão pequeno. É importante para ver se eu estou me metendo em confusão. Pra ver se estou bem, se estou melhorando”.
14	5º ano – masculino (turma B)	SIM	
15	5º ano – feminino (turma B)	SIM	Observação da professora: O pai está em situação de restrição de liberdade.

Em relação ao conselho participativo, tem-se que 7 famílias participaram da atividade expondo suas opiniões e/ ou levantando considerações.

Tabela 5: Participação da família

	Turma	Participação da família
1	2º ano – feminino	SIM
2	2º ano – feminino	NÃO
3	3º ano – feminino (turma A)	NÃO
4	3º ano – masculino (turma A)	NÃO
5	3º ano – feminino (turma B)	SIM
6	3º ano – masculino (turma B)	SIM
7	3º ano – feminino (turma B)	SIM
8	3º ano – masculino (turma B)	NÃO
9	3º ano – masculino (turma B)	NÃO
10	4º ano – masculino	NÃO
11	4º ano – feminino	NÃO
12	4º ano – masculino	NÃO
13	5º ano – feminino (turma A)	SIM
14	5º ano – masculino (turma B)	SIM
15	5º ano – feminino (turma B)	SIM

O Conselho Participativo foi realizado logo após o encerramento das atividades pedagógicas do 1º bimestre e há orientação no PPP para realizá-lo 3 vezes durante o ano. É uma atividade que envolve estudantes, família, professores e dois membros da equipe diretiva da escola. É feito em formato de “mesa redonda” e mediado pela direção ou vice. Todos têm direito a palavra: iniciando com a fala dos estudantes; em seguida dos pais e depois da professora. É

oportunizado um debate, com réplica, tréplica e quaisquer colocações que sejam necessárias para melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Essa atividade é realizada no horário normal de aula.

Vale ressaltar que a participação dos pais/ mães ou responsáveis é também um direito legalmente assegurado no parágrafo único do artigo 53 do ECA que diz que: “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. A integração dos sujeitos envolvidos no processo escolar dos filhos, deve dar-se independentemente de sua posição social, visto que todos têm um objetivo comum: atuar para o desenvolvimento integral das crianças. Um espaço efetivo e sistemático dedicado à discussão das rotinas escolares com as famílias é imprescindível para construção de relações positivas entre a comunidade e a escola. Assim é possível avançar na aprendizagem da democracia, da cidadania e do convívio social

Como mencionado anteriormente, não houve oportunidade para conversa com as famílias, entretanto, as considerações levantadas pelas crianças demonstram que elas entendem a importância da participação da família, gostariam que elas participassem mais e compreendem os motivos da não participação: em geral o fato está relacionado com a necessidade de trabalhar. Outro fato que chama a atenção é as crianças relacionarem a participação da família a um controle de comportamento. A criança ainda não se vê como sujeito ativo na gestão do processo escolar, o mesmo acontece em relação aos seus familiares. Esse fato, além de revelar tradicionalismo, aponta para uma necessidade de se abordar mais os conceitos de gestão democrática, pois a efetiva participação escolar não pode ser vista apenas como um instrumento de controle comportamental ou solução de problemas.

Considerações Finais

Parte da comunidade atendida pelo PBF tem atuado como sujeitos participativos, expondo suas opiniões e desejos e estando presentes nos eventos propostos pela escola, mas também existem os excluídos que vivem a segregação interna imposta pelo sistema que de forma dissimulada, contínua e insensível conserva-os dentro da escola sem reservar-lhes a efetiva participação, ou seja, a verdadeira integração. Assim, principalmente em situações que envolvem cobrança financeira, parte da comunidade é invisibilizada e acaba por ter de “inventar” uma doença ou uma viagem ou criar uma situação fantasiosa para justificar a sua exclusão. Diante disso, depreende-se que o processo de democratização e conscientização para a importância da participação ainda precisa ser construído para que a escola não sirva apenas para “conservar em seu interior os excluídos [apenas] postergando sua eliminação” (Bordieu, 1998).

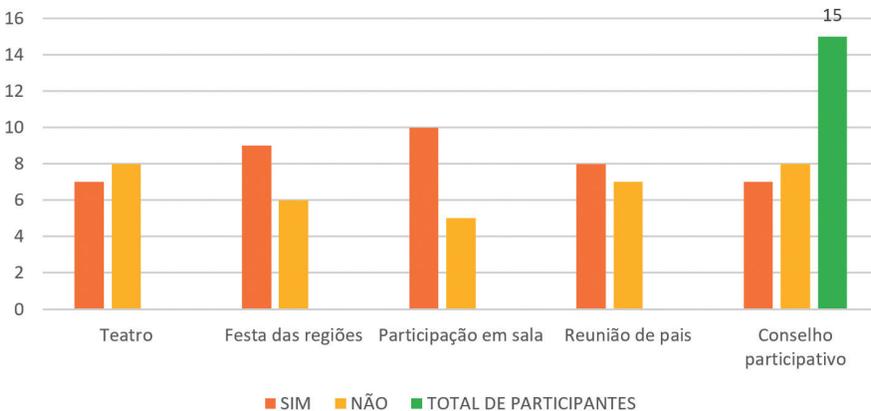
Defende-se aqui que as interações possibilitam às crianças se constituir como cidadãos e formar suas bases para atuação na sociedade. Para tanto a criança deve estar na escola ou no espaço educativo e esses devem disponibilizar diversas situações onde ela possa entrar em contato com as mais variadas formas de crescimento conjunto: debates, passeios, conversas, reuniões, participações em eventos, entre outros. Também se defende que a participação nesses momentos não pode estar condicionada ao pagamento de taxas uma vez que a frustração no processo de participação constitui uma mutilação do ser social, coloca a criança às margens do processo democrático e, impedindo a possibilidade da intervenção, remonta à marginalidade e transforma as crianças em excluídos. “Excluídos não [apenas] dos bens materiais do viver humano, mas excluídos dos bens culturais, das instituições e espaços públicos, do convívio social. Mantidos do lado de fora, extramuros” (ARROYO, 2010).

Consolidando os dados das tabelas apresentadas, temos:

- 7 participaram dos teatros;
- 9 participaram da festa das regiões;
- 10 crianças rotineiramente expressam sua opinião;
- 8 responsáveis (pais, mães ou avós) se fizeram presentes às reuniões;
- 7 participaram do conselho participativo.

Essas informações permitiram a construção do gráfico abaixo:

Gráfico 1: Participação nas atividades



A atividade de maior destaque é a participação dos estudantes em sala. Paulo Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido* afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”. É inegável, porém, que para a população pobre o exercício da liberdade e da participação é restrito, mesmo entre crianças com idade entre 7 e 11 anos. Pobreza também é um sentimento. Pobreza, miséria, indignação é sempre falta. Que pode estar relacionada à ingestão de calorias, mas também diz respeito a mudez e a vergonha. Vergonha que faz com que a criança prefira dizer que está doente, a dizer que a família não tem 8 reais para custear uma entrada no teatro. A pobreza marca a interioridade das pessoas, afeta sua autonomia moral e a visão que tem de si mesmas e leva uma criança que ainda nem completou uma década de vida a

afirmar que não gosta de participar das atividades da escola porque os colegas ficam dizendo que ela é pobre e mora em uma casa feia e velha.

Cabe ressaltar que participar significa ter suas especificidades levadas em conta. E que uma educação de qualidade só será construída com respeito as condições individuais e tolerância. Nessa seara, o Currículo preconiza:

O ser em formação é multidimensional, com identidade, história, desejos, necessidades, sonhos, isto é, ser único, especial e singular, na inteireza de sua essência, na inefável complexidade de sua presença. E a educação é uma prática social que une os homens entre si em torno do direito de aprender e de conquistar cidadania. (Currículo em Movimento: Pressupostos Teóricos, ano 2014, p. 10)

O baixo número de participantes em algumas atividades reduz os momentos de troca de informações, limita a interação e o crescimento mútuo, impossibilita a gestão democrática, impede o encontro dos pares e transforma o estudante em objeto ao invés de empoderá-lo para que se torne sujeito da sua história. A culpa não pode recair apenas sobre o estudante e sua família até porque é sabido que na nossa sociedade o problema é mais profundo. Em muitas situações, aos pobres não se aplica o direito ao respeito. É, ainda, um grande desafio reconhecer o pobre como sujeito dotado de vontade própria e não apenas como assistido (leia-se ‘fardo moral’). Há grande dificuldade no ser humano de conseguir ver o outro como portador de uma dignidade que lhe é própria. O próprio PPP da escola ao fazer apenas uma vaga referência a condição socioeconômica, sem de fato abordar a pobreza, contribui para reforçar a invisibilização. A omissão da pobreza no PPP da instituição em análise não é um fato isolado. Pesquisa realizada pela coordenação do Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais de Educação (EAPE) em 2011, denominada “Mapa da Diversidade das Escolas Públicas do DF” constatou que das 214 escolas pesquisadas, apenas 35 (17%) consideraram a questão da pobreza em seus projetos. Ao analisar esses dados a

professora Natália Duarte, umas das coordenadoras da pesquisa, assim reflete acerca da invisibilidade da pobreza para as escolas:

A desconsideração para com a população em situação de pobreza revelada nessa etapa da pesquisa e a ausência de ações e projetos específicos para essa população são evidências contundentes da indiferença escolar que prejudica esses alunos. É sabido que a condição de pobreza provoca vulnerabilidades materiais (e imateriais) que necessitam de aportes específicos a fim de assegurar as condições iguais destes como os demais alunos. Sem esses aportes de natureza material, pedagógica e simbólica, os alunos pobres concorrem em desvantagem concreta e são esquecidos e marginalizados no processo de escolarização. A escola é injusta quando desconsidera as precariedades que comprometem a vida escolar dos alunos em situação de pobreza e os aborda igualmente, esquecendo suas desigualdades. (DUARTE, 2012 p. 204)

Vivemos um contexto social, político e econômico desfavorável à democracia e à educação mais participativa. Temos situações de preconceito e discriminação criados pela enorme desigualdade social que abraça nosso país e desfavorece a construção de uma cidadania plena que não diga respeito apenas a votar e ser votado ou a nacionalidade, mas que esteja relacionada a apropriação de espaço e tomada de decisão. Conforme afirma Dimenstein:

É verdade que podemos celebrar, nos últimos anos, uma redução da miséria e avanços na melhoria da distribuição de renda, graças ao bom desempenho econômico e a algumas políticas sociais que garantem o direcionamento de recursos diretamente aos que devem ser beneficiados (como o Programa Bolsa Família). Vemos também que a educação ganhou mais espaço na agenda desse país. Mas ainda estamos longe de poder comemorar a substituição definitiva da “cidadania de papel” – aquela que é garantida apenas no papel, ou seja, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Constituição do Brasil etc. – pela cidadania de verdade, que é um direito de cada um de nós. (DIMENSTEIN, 2012. p. 7)

A escola ainda precisa ampliar o debate acerca de uma efetiva participação da comunidade na gestão escolar, inclusive abrindo espaço no PPP para uma abordagem coerente e crítica em relação à pobreza. É imperioso e urgente trocar a proposta educacional tradicional, por uma proposta crítica e permeável, favorável a participação, a deliberação coletiva, ao autogoverno e à democratização da vida social. Com os beneficiários do PBF, é necessário que se expanda a compreensão de que o processo de gestão democrática além de remeter à escolha do diretor e vice, perpassa a participação nas atividades escolares, nos órgãos colegiados e o direito de voz, voto e veto, portanto, de escolha. Uma vez cientes desse poder, é possível que as famílias se mobilizem para não aceitar situações de exclusão que penalizem a criança pela falta de dinheiro para pagar por uma ida ao teatro ou por não ter recurso para comprar uma roupa típica que será usada apenas uma vez.

Vale salientar que a educação escolar não será a única peça a gerar mudanças no conturbado cenário nacional, até porque embora a democratização do conhecimento impulse uma transformação significativa, a autonomia do indivíduo necessita também de ampla integração com a comunidade. Nesse sentido o currículo em movimento afirma que “a Educação Integral considera a existência de uma complexa rede de atores, ambientes, situações e aprendizagens que não pode ser reduzida a mera escolarização”. Reforça-se aqui a necessidade de a criança não se sentir privada da possibilidade de estar na escola por conta de impossibilidade de custear o seu “passeio”.

Em âmbito federal, são necessárias políticas públicas voltadas para satisfação das necessidades básicas, de política educacional que de fato inclua e crie possibilidade de crescimento já que a desigualdade social se mantém pela desigualdade de instrução e educação, de presença ativa do Estado (com alargamento na base de legitimação do próprio Estado) e dos agentes públicos (pedagogos de um estado democrático de direito). São as políticas públicas – desdobradas em planos, programas e projetos, que colocam o governo em ação, garantem direitos para a sociedade e materializam as propostas eleitorais. Pensar políticas públicas em

educação é pensar na construção global da sociedade, pois já está cristalizado que desenvolvimento econômico e social não são possíveis sem o vetor da educação.

No que concerne à equipe docente, é mister que entendam a educação como um instrumento de libertação (reduzindo estereótipos e preconceito) e não de humilhação (reforçando rechaço social e desdém), que conheçam as facetas da pobreza e busquem alternativas para superá-las, que se preocupem em educar em todos os sentidos (educação dos sentimentos, sensibilidade, gosto, sociabilidade, formação da identidade e subjetividade).

No que tange à escola há que se buscar superar a educação meritocrática que isola o indivíduo no seu contexto socioeconômico e responsabiliza o sujeito pobre por seu sucesso ou fracasso sem considerar que o indivíduo necessita das possibilidades (condições externas: educação, saúde, segurança; condições intersubjetivas de cooperação; e condições subjetivas relacionadas a sociedade) para se constituir, também é imprescindível que se conheça quem é o aluno e que se discuta formas de viabilizar a participação coletiva: roupas mais baratas nas apresentações, passeios com custo acessível, criação de um fundo de apoio para casos de não participação por falta de recursos.

Em relação ao PBF, cabe expor que se trata sem dúvida uma necessidade, sendo essencial onde existe miséria, ou seja, entre os 25,4% de brasileiros que, segundo o IBGE, vivem na linha da pobreza. Salienta-se também que no momento que o Estado dá uma bolsa família para tirar a pessoa da miséria, ele já precisa vir com um programa paralelo, uma alternativa que ofereça condições para superação das condições de pobreza (ascensão cultural e social, acesso simultâneo a capacitação profissional, entre outras possibilidades) para que, assim, a permanência no programa seja em menor tempo possível.

Por fim, é importante expor que, mesmo que o número de estudantes beneficiários do PBF represente uma minoria na escola, apenas 6% dos estudantes, isso não exime a instituição da necessidade e da responsabilidade social de discutir o tema. O setor representa minoria na EC, mas representa a maioria

das crianças no restante do país. Segundo dados do Unicef, seis em cada 10 crianças e adolescentes brasileiros vivem em situação de pobreza, ou seja, 61% dos jovens que formam a população com menos de 18 anos, são pobres e não tem qualidade de acesso à direitos básicos como educação, informação, saneamento e proteção. Levar esse assunto para dentro da escola, e discuti-lo considerando a inclusão de todos, é olhar para, pelo menos, 8 789 820 crianças, que em nosso país são privadas do acesso à educação. Debate-lo é inserir a comunidade escolar no contexto nacional, pois a escola não é uma ilha.

Uma educação de qualidade, construída com a participação coletiva, é fundamental para que todos tenham a possibilidade de intervir de modo consciente na esfera política, participar da vida cultural e contribuir com seu trabalho para satisfação das necessidades básicas e melhoria da sociedade em geral. Os sujeitos envolvidos na educação ainda precisam ser capazes de reorientar, num sentido mais equilibrado e menos desigual, os projetos escolares. Para construção de um cidadão verdadeiramente livre, cultural, sábio, comunicativo as interações escolares precisam reconhecer a diversidade como elemento fundante, fator de enriquecimento e característica fundamental para a construção de uma escola e de uma sociedade dispostas a fazerem-se democráticas, respeitando as diferenças e buscando superar as desigualdades.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do mundo**. 4ª Edição. Editora Vozes. Petrópolis, 2001. Disponível em <http://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4139779/modresource/content/1/Os%20excluidos%20do%20interior.pdf> Acesso em 2 de setembro de 2018.

BORDENAVE, Juan Diaz. **O que é participação**. 1ª Edição. Editora Brasiliense. São Paulo, 1983.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 6 de setembro de 2018.

_____. Lei nº 8069/90, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília-DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 24 de setembro de 2018.

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. – 24. Ed. – São Paulo: Ática: 2012

DISTRITO FEDERAL. Codeplan - **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios** – Sobradinho - PDAD 2015. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Sobradinho-1.pdf>) Acesso em: 10 de setembro de 2018.

_____. **Currículo em Movimento da Educação Básica**, caderno: Pressupostos Teóricos. Brasília-DF. Disponível em: <https://issuu.com/sedf/docs/1-pressupostos-teoricos>. Acesso em: 5 de setembro de 2018.

_____. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília-DF. http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/regimento_escolar_rede_publica_22jun15.pdf Acesso em: 7 de setembro de 2018

DUARTE, Natália de Souza. **Política Social: um estudo sobre educação e pobreza**. Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p.: il. – (Coleção Educadores).

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados.** Educação e Sociedade. Campinas, v.31, n. 113, out-dez 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400017>>. Acesso em 30 de agosto de 2018.

Pobreza na infância e na adolescência. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/pt/pobreza_infancia_adolescencia.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2018

SILVA, René Marc da Costa. **Cultura popular e educação: Salto para o futuro.** TV escola. SEED. MEC.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** Trad.: J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche. 6° ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Participação e educação: concepções presentes nos estudos da revista Educação e Sociedade. 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1122>. Acesso em: 29 de setembro de 2018.

Um quarto da população vive com menos de R\$387 por mês. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18825-um-quarto-da-populacao-vive-com-menos-de-r-387-por-mês> acesso em: 23 de setembro de 2018.

CAPÍTULO 11

DESENVOLVIMENTO HUMANO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

Izete Santos do Nascimento¹

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, ao considerar que o reconhecimento da dignidade humana é inerente a todos os membros da família humana, preconiza direitos iguais e inalienáveis como sendo o principal fundamento dos princípios de liberdade, da justiça e da paz no mundo. Da mesma forma, condena o desrespeito aos direitos humanos, os quais são protegidos por esta declaração, que tem sido referência para as nações democráticas criarem suas legislações nacionais específicas de defesa de direitos humanos, assim como tem sido reafirmada e atualizada pelos tratados e convenções internacionais que foram firmados de 1945 até os dias atuais, tais como a Convenção Americana sobre Direitos Humanos– Pacto de San José da Costa Rica, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a proteção e o desenvolvimento das Crianças nos Anos 90, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, e do Adolescente, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, as Regras Mínimas das Nações Unidas para a proteção dos jovens privados de liberdade, entre outros. Tais convenções e tratados têm, entre outros

¹ Mestra em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (Universidade de Brasília). Pedagoga-Orientadora Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

objetivos, a meta de permitir ao indivíduo o pleno gozo dos direitos e liberdades, sem qualquer tipo de distinção, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de qualquer natureza, origem nacional ou social, condições econômicas, nascimento ou qualquer outra condição. Atestam ainda o direito do indivíduo de ser considerado como pessoa perante a lei.

Na mesma direção, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 fundamenta-se em princípios como a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político (Art. 1, incisos I-V). No artigo 5.º, reconhece a igualdade perante a lei, livre de distinção de qualquer natureza, garantida a todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país. É de total responsabilidade da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, prioritariamente, o direito à vida, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Além disso, é dever do Estado colocá-los a salvo de qualquer forma de violência, discriminação, exploração, negligência, crueldade e opressão (artigo 227).

Com base na Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei n.º 8.069/1990, apregoa que crianças e adolescentes gozam de todos os direitos considerados fundamentais à pessoa humana, sem prejuízo algum à sua proteção integral, assegurando-lhes, seja por força de Lei ou de qualquer outra forma, todas as oportunidades e facilidades, a fim de que tenha desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em plenas condições de liberdade e dignidade (artigo 3.º). Dessa forma, os direitos fundamentais também estão protegidos por Lei, quais sejam: direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade; à convivência familiar e comunitária, entre outros.

A julgar pelas garantias fundamentais estabelecidas na Carta Magna do país, assim como pelo compromisso com outros documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, cabe, ao Poder Público e à sociedade, a proteção integral

para que crianças e adolescentes se desenvolvam em condições protetivas que lhe proporcionem bem-estar biopsicossocial, entretanto, conforme mostram os dados do estudo publicado pelo UNICEF, milhares de crianças e adolescentes vivem submetidas a processos de negação de direitos, provocados pelas condições de desigualdade e de pobreza nas diversas regiões urbanas e rurais do país.

As análises e reflexões contidas neste texto estão fundamentadas nas contribuições de autores como: Palacios & Hidalgo (2004); Dessen e Costa Júnior (2005); Atkinson (2015); Arroyo (2015); Coutinho (2016); Bock e Gonçalves (2017), entre outros e está organizado da seguinte forma: Desenvolvimento Humano na perspectiva da infância e adolescência; Pobreza e desigualdade social no Brasil; Pobreza na infância e na adolescência – o estudo do UNICEF; Propostas para reduzir os efeitos da pobreza na infância e adolescência.

Desenvolvimento Humano na perspectiva da infância e adolescência

Desenvolvimento humano pode ser compreendido como todo processo que envolve a trajetória de um indivíduo da concepção até a morte. Tais processos não podem ser desassociados do ponto de vista do contexto dos sujeitos que deles fazem parte. Por esse motivo, no decurso de vida, o indivíduo está sujeito às continuidades, descontinuidades e rupturas no seu processo de desenvolvimento em convivência com outros indivíduos do seu contexto, os quais representam sua cultura, modos de ser e existir. Neste período acontece, dinamicamente, a promoção de mudança, adaptação, criação e recriação de si e do outro no tempo e espaço, em diferentes aspectos (orgânicos, motores, cognitivos, afetivos, sexuais, morais, sociais, históricos e sociais) ou dimensões no ambiente imediato em que se desenvolvem.

Os estudos sobre o desenvolvimento humano na infância e na adolescência começaram a se intensificar no final do século XIX. Stanley Hall (1846-1924) é considerado um pioneiro nessa investigação, assim como Jean

Piaget (1896-1980), Bronfenbrenner (1917-2005) e muitos outros. Como em todas as áreas de estudo, o desenvolvimento humano carrega pontos considerados polêmicos, porém, um consenso que aglutina os principais teóricos: a certeza da grande influência que o contexto e as interações exercem sobre o desenvolvimento dos indivíduos.

De acordo com o ECA, considera-se criança a pessoa até 12 anos de idade e adolescente, pessoas entre 12 e 18 anos. Durante muito tempo, a infância, além de ser pouco considerada no campo social, não possuía os direitos que tem hoje, e, curiosamente, não lhe eram atribuídas capacidades, assim como as necessidades inerentes ao seu desenvolvimento (Palácios, 2004).

Na história social da infância, nem sempre as crianças estiveram no mesmo nível de importância, para os adultos, tal como se vê na contemporaneidade e nem mesmo lhes era conferida a consideração social e a garantia de direitos que hoje se vê. Nas famílias ricas, por exemplo, os filhos eram criados por terceiros, como as amas de leite, babás, “O certo é que as crianças pareciam ter para os adultos um significado bem diferente do que lhes damos” (PALACIOS, 2004, p. 19).

O conceito de adolescência tal qual conhecemos no mundo ocidental começou a ser estudado em meados do século XX. É um momento em que a vida escolar se confunde com a aprendizagem profissional. Os adolescentes ainda dependem dos pais, têm apego ao grupo, adquirem suas primeiras experiências sexuais, modas e hábitos peculiares, inquietações que já não pertencem à infância. Em alguns países, esse período de mudanças é considerado entre os 12 e os 20 anos aproximadamente. Entretanto, há países que estendem até os 25 anos de idade, ou seja, nesse período já não se é criança, nem se é adulto. É, na verdade, um período de transição e deve ser compreendido e visto para além da puberdade.

A adolescência, assim, é, tanto uma experiência pessoal como um fenômeno cultural. Entretanto, observa Leite (2015), tais concepções tendem a ser homogêneas, pois entendem que a vida de todo adolescente é igual em qualquer lugar do mundo; ou estigmatizadoras, a partir da naturalização de que situações

envolvendo crianças e adolescentes, são inatas ou determinantes. Em ambos os casos, a diversidade está fora de questão. A diversidade entende como os termos corretos ‘infâncias’ e ‘adolescências’: “para não esquecermos as diferenças e as desigualdades que perpassam as condições de vida” (LEITE, 2015, p. 11).

A infância e a adolescência podem ser consideradas como sendo parte dos estágios de desenvolvimento que ocorrem ao longo do ciclo de vida. É a partir das interações do indivíduo com o seu meio que a história de vida vai sendo construída. O estabelecimento, a manutenção e a reorganização das e nas interações humanas são alguns dos desafios encontrados no decurso de vida (ASPESI; DESSEN; FERREIRA-CHAGAS, 2005).

Quando apontamos o contexto e suas variantes como sendo parte imprescindível nos processos de desenvolvimento humano, estamos nos referindo às circunstâncias de vida nas quais crianças e adolescentes se desenvolvem, aos sistemas sócio histórico e cultural, ao ambiente físico e também, às pessoas que compõem o cenário no qual está inserido o sistema indivíduo-ambiente (idade, gênero, estágio de vida, trajetórias) em processo de desenvolvimento.

Dentro dos processos de construção de identidade e de reconhecimento pessoal enquanto cidadão, Botelho e Schwarcz (2012, p. 8) ponderam que essa condição, está, muitas vezes, restrita a um pequeno número de indivíduos, excluindo-se “aqueles que vivem do próprio trabalho, as mulheres, os escravos e aos estrangeiros”. Por outro lado, o conceito de cidadania deveria carregar, no seu sentido real, o “exercício pleno num estado de direitos, e ao exercício do convívio entre os iguais e em sociedade, mas também a um exercício de diferenças, e de diferenças entre os iguais” (BOTELHO e SCHWARCZ 2012, p. 10). Nesse sentido, a cidadania pode ser compreendida como uma identidade social construída nas relações do outro com o seu contexto.

O direito ao desenvolvimento pleno, conforme citado no início deste texto, com base nos instrumentos normativos coletivos de proteção de direitos humanos, contemplam, pelo menos em tese, as condições ideais de desenvolvimento.

Ao invés disso, e conforme mostram os estudos, as condições nem sempre são as mais favoráveis, tendo em vista as desigualdades produzidas no cotidiano de milhões de crianças e adolescentes, tanto no Brasil quanto ao redor do mundo. Um dos maiores efeitos da desigualdade é, portanto, o aumento da distância entre indivíduos ou grupos.

O direito ao pleno desenvolvimento basicamente deveria levar em consideração pelo menos três diferentes significados de igualdade: os direitos civis – mesmo diante das desigualdades econômicas e sociais, implicam o reconhecimento da igualdade perante a lei, o usufruto da liberdade de ir e vir, liberdade de crença, à propriedade, à escolha do trabalho, entre outros; dos direitos políticos – a despeito das diferenças econômicas e de prestígio, todos têm igual direito de atuar no governo da sociedade e na escolha de seus governantes ou mesmo desejar e concorrer a cargos eletivos; e os direitos sociais – educação, saúde, moradia digna, ou o gozo dos bens coletivos dentro dos padrões mínimos de qualidade (BOTELHO e SCHWARCZ, 2012).

De acordo como os resultados mostrados no estudo realizado pelo UNICEF sobre os efeitos da pobreza na infância e adolescência que veremos mais adiante, o que se vê é um número significativo de indivíduos em situação de desproteção e de exclusão de direitos básicos, o que compromete, em grande medida, o pleno desenvolvimento como pessoa e, conseqüentemente, como cidadão. A situação de pobreza pela etnia, localização de moradia, gênero, faixa etária, formação acadêmica, entre outros, os quais se tornam determinantes na sua situação de vulnerabilidade, mostrando que a pobreza está acima dos limites da exclusão socioeconômica e exigem o aprimoramento das políticas de igualdade de oportunidades.

Junto com a pobreza e as condições de privação de direitos, encontram-se também a exclusão econômico-social, a discriminação, o preconceito, a desigualdade de oportunidade, o atraso nos processos de ensino e aprendizagem, a perpetuação da pobreza, silenciamento do lugar de fala dos pobres nos espaços públicos e privados.

Se à infância e adolescência são negadas condições de proteção que favoreçam ao pleno desenvolvimento e qualidade de vida, o que se pode esperar do indivíduo na idade adulta, que não pode ser considerada isolada da trajetória que perpassa os primeiros anos de existência?

É durante a infância e a adolescência que o indivíduo avança na construção do conhecimento de si mesmo e de construção de identidade. Acontece também o sentido de valoração pessoal, incluindo aspectos positivos e negativos, destrezas, relações interpessoais, baseados nas experiências que são construídas em contato com o outro no seu ambiente de convivência. Na opinião de Palacios e Hidalgo (2004), desde os primeiros anos de vida até a adolescência, os indivíduos tanto expressam quanto associam determinadas emoções, sentimentos e percepções, por vezes complexas, como alegria e tristeza, aborrecimento, perdas, orgulho, vergonha, culpa, compreensão de sistemas sociais, conteúdos morais, desenvolvimento de normas, entre outros.

Dessa forma, as memórias da privação de direitos, da exclusão socioeconômica, do preconceito, da infância e adolescência desprotegida, pela família (pais, mães ou responsáveis), por esta não possuir os recursos necessários para manutenção do seu bem-estar, ou por negligência do Estado e da sociedade, podem marcar por longos anos a vida dos sujeitos. Por esse motivo, é preciso usar de todas as formas possíveis, para reduzir a desigualdade entre ricos e pobres e reduzir as barreiras que impedem o acesso aos direitos fundamentais apregoados nas Leis e tratados nacionais e internacionais.

Quando crianças e adolescentes se desenvolvem fora das condições de proteção nas cidades brasileiras, está se violando sua integridade física, psíquica e moral, manchando sua imagem, sua identidade e reduzindo ou impedindo sua autonomia, seus valores, suas ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais apregoados no ECA (art. 17).

Pobreza e Desigualdade Social no Brasil

O Brasil é considerado um dos países mais desiguais do mundo. Ocupa, de acordo com o Relatório global do Desenvolvimento Humano de 2016, publicado em 2017 pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a 10ª posição no ranking de um conjunto de 143 países. Um dos principais objetivos das Nações Unidas é que nenhum indivíduo seja esquecido nos processos de desenvolvimento humano.

De acordo com Pinzani e Rego (2015), os critérios de definição de pobreza deveriam levar em consideração não apenas a renda baixa, mas observar o gênero, a falta de esperança, a variação nos rendimentos básicos, o lugar onde o indivíduo reside, a composição familiar, a etnia ou a cor da pele, a classe socioeconômica e a idade. Essas são algumas das facetas alcançadas pela pobreza e que se tornam determinantes na sua condição de vida.

Discutir os impactos da pobreza, entendida aqui como ausência de acesso aos bens básicos como saúde, educação e assistência social e não apenas como baixa renda, no desenvolvimento humano requer, antes de tudo, a identificação, o reconhecimento e o combate às desigualdades e é um dos desafios propostos às nações no mundo, através de políticas públicas “que visem a promoção da igualdade racial, de gênero e das condições sociais das populações residentes nas áreas urbanas e rurais” (PNUD, 2017, p. 9). Na medida em que o país se desenvolveu ao longo dos anos, as desigualdades aumentaram ou reduziram, levando-se em consideração as dimensões do desenvolvimento humano (cor, sexo e situação de domicílio)? Essas foram as principais indagações que o relatório procurou responder, com base em informações levantadas entre os anos censitários de 2000 a 2010 envolvendo todos os Estados da federação, 111 municípios e 20 Regiões Metropolitanas, cujo objetivo principal é tornar visível as situações que evidenciam as desigualdades, como forma de subsidiar

a criação de políticas públicas para promoção da igualdade racial, de gênero e social dos habitantes das regiões urbanas e rurais.

Resumidamente, os dados elencados mostram os seguintes resultados: em relação a cor, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da população negra levou 10 anos para se equiparar ao dos brancos, ou seja 12,6%. Ocorre que, nesse mesmo período, o IDHM dos brancos continuou superando o índice dos negros; no quesito sexo, as mulheres, embora apresentassem grau de escolaridade superior aos homens, ainda percebem renda inferior a eles, cerca de 28% (75,6) menor. Nas áreas rurais também, embora tenha havido avanços, a renda equivale a três vezes menos para os trabalhadores das áreas urbanas.

Considerando que o desenvolvimento está sujeito a muitas influências, entre elas, as hereditárias e ambientais, Papalia e Olds (2000) observam que as influências afetam muitas pessoas de modo diferente, na raça, etnia, cultura, estilo de vida, constelação familiar e situação socioeconômica, como a classe social, a educação, a ocupação profissional, social ou renda.

Na visão moralista sobre a pobreza não é raro culpabilizar o próprio sujeito sobre a sua condição. Mais grave ainda é incluir, no bojo da situação de vulnerabilidade provocada pela pobreza, adjetivos ou expressões como ausência de valores, falta de cultura, incivilidade, preguiça, comodidade, ou mesmo considerar que o pobre, entre outras coisas é pobre porque lhe falta educação escolarizada, tem índole violenta, afeição à criminalidade e comportamento amoral. Dessa forma, excluem-se as dimensões social, política e econômica, onde provavelmente está o cerne do problema da desigualdade e da pobreza. Trata-se claramente da “representação social dos pobres”, afirma Arroyo (2015a, p. 11) e da interpretação reducionista tanto da pobreza quanto da desigualdade, o que mantém os ricos em posição privilegiada e mantém o pobre na posição de submissão e subalternização.

Por outro lado, e com base na suposta ausência de qualificação adequada para exercer postos de trabalho com boa remuneração salarial, soma-se a

responsabilização da escola como sendo a única forma de reduzir a pobreza e salvar o pobre da sua condição de inferioridade. É inegável o papel da escola e sua função social na formação do sujeito, entretanto, a escola, por si só, não tem o poder de, isoladamente, resolver todas as mazelas provocadas pela negação de direitos humanos a todas as pessoas, sem distinção, seja ela qual for.

Indo mais além, a pobreza é também uma questão política, isso porque a tendência dos mais ricos é concentrar tanto a renda quanto o poder nas mãos de poucos, e, assim, seja a renda, a posse pela terra, o conhecimento letrado, o acesso à justiça, estão a serviço de um grupo restrito, os quais perpetuam o poder, a dominação, opressão, obediência e domínio de uns sobre os outros.

Dentre as alternativas possíveis de redução das desigualdades, aponta Arroyo, está o reconhecimento da pobreza como uma questão social, do entendimento e reconhecimento não negativo das diversidades existentes na sociedade seja no campo social, étnico e de gênero. Isso porque, impor à miséria diferentes coletivos é um dos objetivos da classe dominante e dessa forma, as diferenças se tornam combustível para promoção da desigualdade que se materializa nas relações sociopolíticas.

Ao discutir a dimensão subjetiva que dá sustentabilidade à desigualdade com grupos de estudantes de psicologia na Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Ana Mercês Bock, reforça a constatação de que a desigualdade social existente no Brasil é a “expressão direta das relações de produção capitalista, por sua vez constituídas na materialidade da produção e da forma como se organiza” (BOCK; GONÇALVES, 2017, p. 173). Em outras palavras, a desigualdade é a alma ou está intrínseca nos modos de produção capitalista e sem isso (desigualdade) não sobrevive.

A subjetividade produzida pela desigualdade permite, justamente, ao capitalismo, agir conforme seu desejo e de maneira que possa manter-se no poder às custas dos menos capitalizados, invisibilizando, naturalizando e reproduzindo, assim, a desigualdade social, contribuindo para a sua manutenção, posicionando

“cidadãos e subcidadãos em seus lugares”, fortalecendo o “debate da dimensão subjetiva da desigualdade social” (BOCK; GONÇALVES, 2017, p. 174).

É justamente a dimensão subjetiva da desigualdade que confere aos pobres a condição simbólica de marginalizados, amorais, sem cultura, com sentimento de inferioridade, miseráveis, desafortunados, impondo-lhes mérito desonrante. Tais barreiras afetam famílias inteiras, ao ponto de pais, mães ou responsáveis não conseguirem o suficiente para prover aos filhos e filhas condições dignas ao desenvolvimento pleno e integral.

Subjetividade (o campo dos valores) e objetividade (diz respeito à base econômica concreta) precisam dialogar no sentido de que um e outro coexistem no âmbito da sociedade e fazem parte da constituição do sujeito enquanto tal, forjado nas relações sociais. A subjetividade, aqui, representa o valor que se dá ao acúmulo de riquezas e os efeitos que a ausência delas, entendida aqui como recursos necessários para viver com dignidade, provoca na vida das pessoas. De qualquer forma, sustentam Bock e Gonçalves (2017) é “necessário aprofundar o conhecimento sobre a subjetividade que sustenta a desigualdade” (p. 177).

Pobreza na infância e adolescência – o estudo do UNICEF

Para a construção do estudo sobre as condições de pobreza na infância e na adolescência realizada pelo UNICEF, os dados principais foram levantados com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) em 2015, comparando dados de 2005 a 2015, que levou em consideração não apenas a renda familiar de indivíduos (crianças e adolescentes) de até 17 anos de idade, nas seguintes dimensões: educação, informação, água, saneamento, moradia e proteção contra o trabalho infantil. Os dados evidenciam, sem sombra de dúvida, a inter-relação entre privação de direitos, exclusão e diferentes formas de vulnerabilidade a que estão expostos crianças e adolescentes no Brasil.

Cerca de 61% das crianças e adolescentes brasileiras são pobres, e, entenda-se como pobreza aqui não apenas a renda insuficiente para atender às necessidades básicas, mas também aos que não tem acesso a múltiplos direitos (49,7%). Ou seja, a pobreza acomete meninos e meninas pelo menos em duas dimensões: pobreza monetária e privações múltiplas. A privação pode ser categorizada em intermediária – quando o acesso aos direitos é limitado ou de má qualidade; e, privação extrema – quando não há nenhum acesso aos direitos fundamentais básicos.

No bojo das dimensões analisadas, a falta de saneamento é a privação que afeta o maior número de crianças e adolescentes, (13,3 milhões); a educação vem em segundo lugar (8,8 milhões); água (7,6 milhões); informação (6,8 milhões); moradia (5,9 milhões) e proteção contra o trabalho infantil (2,5 milhões), destacando-se que as privações evidenciadas afetam mais os habitantes das zonas rurais em relação às zonas urbanas. O mesmo acontece entre crianças brancas e negras, sendo o segundo grupo mais prejudicado em relação ao primeiro. As regiões Norte e Nordeste têm maiores privações do que nas regiões Sul e Sudeste.

O estudo conclui, de maneira geral, que há crianças e adolescentes fora da escola e aqueles que estão matriculados, mas estão em atraso escolar. Há os que não têm acesso à internet ou há outros recursos como televisão ou rádio. Existem também crianças que exercem trabalho infantil, seja doméstico ou remunerado, entre os quais os mais afetados também são negros e negras. As condições precárias de moradia ou a falta delas também estão entre as privações extremas. Água e saneamento também aparecem como privação extrema, sendo que há os que não possuem água encanada e aqueles cuja qualidade e tratamento da água são inexistentes.

O que se pode perceber, mediante a exposição dos dados levantados pelo UNICEF, é que, embora cercados de legislação que defende a proteção integral de crianças e adolescentes, como se pode ver na Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente, na Constituição brasileira, no estatuto da Criança e do Adolescente e outros tratados internacionais, o Brasil ainda precisa trabalhar com

mais precisão na resolução dos problemas evidenciados e buscar soluções que de fato garantam o bem-estar e o desenvolvimento pleno de milhões de meninos e meninas brasileiras. Aponta ainda o relatório: “Para reduzir a pobreza na infância e adolescência, é preciso ainda investir em propostas que beneficiem não só as crianças e os adolescentes, mas mães, pais e responsáveis” (UNICEF, 2018, p.16).

Face a resultados e constatações tão graves, há que se perguntar o que pode ser feito para reduzir a desigualdade social que submete não apenas crianças e adolescentes, mas, famílias inteiras que deveriam ser, acima de tudo, protegidas pelo Estado das condições degradantes de pobreza nas suas diversas facetas?

O Programa Bolsa Família (PBF), lançado em 2003, principal programa de transferência de renda no Brasil, é, por vezes, criticado, com argumentos de senso comum, que dizem ser melhor “ensinar a pescar do que dar o peixe”. O que tal ditado mostra é total desinformação a respeito das peculiaridades tanto do programa quanto dos beneficiários, quais sejam: de acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), 77% dos beneficiários são trabalhadores formais, com carteira de trabalho assinada; o lugar da mulher pobre no seio familiar é fortalecido, na medida em que elas representam 93% dos beneficiários, sem contar que o acesso ao programa auxilia na redução das condições de pobreza extrema e da desigualdade social no país, cumprindo, assim, objetivos fundamentais de justiça, solidariedade e liberdade apregoados na CF (COUTINHO, 2016). O PBF, afirmam Camargo, Currello, Lício e Mostafa (2013, p. 159):

é o resultado da unificação das ações de transferência de renda para a população vulnerável em nível federal, conjugando esforços dos três níveis de governo por meio da criação de uma rede intergovernamental responsável pela sua implementação.

Importante destacar também que o PBF possui condicionalidades no sentido de promover o acesso a direitos fundamentais básicos nas áreas da saúde, educação e assistência social; assim como programas complementares, a fim de que os beneficiários possam superar a condição de pobreza em que

se encontram. A transferência de renda é utilizada ou apontada apenas como um alívio imediato das condições de pobreza, cuja prioridade são famílias em situação de pobreza e pobreza extrema. Os resultados positivos mostram benefícios para a população atendida pelo programa, melhorando a qualidade de vida e o acesso ao crédito de milhões de brasileiros e brasileiras.

Propostas para reduzir os efeitos da pobreza na infância e adolescência

Na direção de contribuir, mas sem ter a pretensão de apontar receitas ou trazer ideias novas, mas suscitando aprimoramentos, apresentamos algumas propostas capazes de colaborar com a redução dos efeitos da pobreza nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, tomando-se como base que a proteção social assegurada como direito – civil, político e social, pela Constituição Federal, os quais devem abarcar programas e ações de erradicação da pobreza, não importando o nível de privação – intermediária ou extrema, risco e vulnerabilidade e que podem ser implementados tanto por instituições públicas como privadas.

Primeiramente, cabe ao Estado não apenas assegurar, mas tornar efetivas políticas sociais com qualidade e que garanta a participação e a paridade da sociedade civil na prestação de serviços básicos que atendam às necessidades sociais: educação, saúde, cultura, moradia, saneamento básico, informação, entre outros.

A proteção à infância e à adolescência deve ser considerada como prioridade absoluta nos Planos Plurianuais do Brasil, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que envolvem 17 itens: erradicação da pobreza; fome zero e agricultura sustentável; saúde e bem-estar; educação de qualidade; água potável e saneamento; energia acessível e limpa; trabalho decente e crescimento econômico; indústria, inovação e infraestrutura; redução das desigualdades; cidades e comunidades sustentáveis; consumo e produção responsáveis; ação contra a mudança global do clima; vida na água; vida terrestre; paz, justiça e instituições eficazes; parcerias e meios de implementação.

O UNICEF propõe, ao final do relatório publicado, a institucionalização do monitoramento das privações elencadas no estudo sofridas por crianças e adolescentes, com o objetivo de incluir, nas mediações oficiais realizadas entre os órgãos de Estado, as condições de pobreza vividas nas quatro Regiões do país. Por outro lado, aponta também a necessidade de utilizar os dados para fomentar iniciativas, “capazes de garantir que políticas e programas sejam apropriados para os diferentes públicos-alvo, de acordo com as necessidades de cada grupo de meninas e meninos, nas diferentes áreas e regiões do país” (UNICEF, 2018, p. 17).

É de grande importância que os cursos de formação docente incluam, em seus currículos, conteúdos que abordem a desigualdade socioeconômica, a pobreza e seus efeitos no desenvolvimento infanto-juvenil e os prejuízos nos processos de aprendizagem de crianças e adolescentes em idade escolar.

Igualmente imprescindível seria a educação para a cidadania e para a erradicação da pobreza serem reforçadas constantemente em rodas de conversa nas escolas desde a educação infantil, onde crianças e adolescentes podem aprender a se colocar, como cidadãos ativos que são, contra a naturalização da pobreza nos espaços rurais e urbanos. Nesse sentido, observam Pinzani e Rego (2015), há que se educar os sentimentos, a sensibilidade, e a educação “como formadora da identidade e de subjetividade, em prol de uma mera formação profissional e tecnicista cuja principal preocupação é a de gerar lucro, não de formar cidadãs e cidadãos” (p. 27).

É necessário, também, investir em escolas com boa qualidade física, material e docente, com o apoio de pais, mães e comunidades adjacentes com o objetivo de educar cidadãos críticos e que possam, em consequência, atuar, na idade adulta na educação de outros que vierem após eles. A escola não pode ser um espaço de produção, reprodução e perpetuação da pobreza.

A educação escolar precisa, constantemente, estar alerta para manter a centralidade no sujeito, seus modos de ser e existir, suas formas de aprender, de compartilhar saberes, de criar e recriar sua vida, suas ideias e possibilidades.

Dessa forma, dar-se-á aos sujeitos vez e voz nos processos de construção e disseminação do conhecimento.

O investimento na educação em e para os direitos humanos não pode ser negligenciada, pois é através desse conhecimento que se podem formar sujeitos em defesa dos direitos humanos, a partir do entendimento de que os mesmos não se resumem aos direitos à vida é à segurança, mas referem-se a algo mais amplo, que engloba uma grande variedade de mecanismos de proteção e consecução de direitos. Quanto menos se souber sobre esses direitos fundamentais, mais se está à mercê da vulnerabilidade e da dependência.

É preciso também romper com o ciclo vicioso que pune com reprovação e evasão escolar a criança e o adolescente que não se adaptam à maneira ser da maioria, que não conseguem continuar com os estudos porque a fome não os deixa aprender, que castigam aqueles cujos pais, mães e avós não conseguem lhes dar auxílio nas atividades para casa, aqueles cujos responsáveis não conseguem ir às reuniões escolares porque o ‘patrão’ não permite, embora a lei garanta esse direito. A escola precisa ser um espaço que inclua, em detrimento da exclusão, do abandono. É preciso escolas que acolham a diversidade, seja nas áreas urbanas, seja nas áreas rurais. A esse respeito Santibanez (2013, p. 85) diz: “Se há diversidade, há também desigualdade. Se há pluralidade, também há seletividade. Se há cidadania, há também subalternidade”. O que há, muitas vezes por detrás da beleza que a diversidade representa é uma “contraditória e conflituosa modernidade”, reforça o autor, que gera a exclusão de uns em benefício de poucos.

Reiterando o argumento de Leite (2015), é preciso conceber uma escola que dialogue com o seu território. Em outras palavras, se o sujeito é a centralidade da escola, há que se respeitar a cultura que vem do território, seus recursos, saber e compreender suas adversidades, ou seja, é preciso abrir a escola para o bairro ou cidade ou local na qual a mesma está inserida. Isso vale tanto para a escola do campo quanto para a escola da cidade. É preciso ‘romper com os

muros' da escola: "Se a cidade é currículo, a participação social passa a ser experiência educativa, carregada de aprendizagens" (LEITE, 2015, p. 29).

Por fim e sem esgotar todas as possibilidades, Pochmann e Amorin (2009) trazem outra importante consideração ao debate sobre a pobreza e mudanças sociais no Brasil, ao afirmarem ser necessário que a voz dos pobres seja representativamente ouvida, como forma de clarificar seus interesses e necessidades na direção de avanços decisivos nas políticas públicas de redução das desigualdades e erradicação da pobreza, na melhoria das condições sociais e distributivas no país.

Considerações Finais

No início deste texto, começamos exaltando a relevância, nas sociedades como um todo, do estabelecimento de Leis, tratados e acordos que garantam a proteção dos direitos fundamentais da pessoa, sem prejuízo de espécie alguma, seja em função do local de nascimento, da crença professada, das opiniões e ideias defendidas, seja pela cor da pele, etnia, religiosidade, de gênero, na cultura, no nível econômico, social e educacional, entre outros.

Conforme já citamos no decorrer desse texto, o ECA confere à criança e ao adolescente a proteção à vida e à saúde, através de efetivas políticas sociais públicas que favoreçam não apenas o nascimento, mas também o desenvolvimento sadio e em condições dignas de existência (art. 7.º).

No mesmo sentido, preconiza que a família, a comunidade e a sociedade em geral, têm o dever de proporcionar, prioritariamente, a efetivação dos direitos anteriormente citados, bem como o provimento ao lazer, à alimentação, à educação, ao esporte e ao lazer, o desenvolvimento da profissionalização, à cultura (art.4º) e, ainda mais, a preferência na formulação e na execução das políticas públicas sociais e a destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas referentes à infância e juventude (art. 4º, parágrafo único, 'c' e 'd').

Cumpra-se também o direito à liberdade (ir e vir; opinião e expressão; crença e culto; brincar, praticar esporte, divertir-se; participar da vida familiar e comunitária sem discriminação; participar da vida política; buscar refúgio, auxílio e orientação), ao respeito e à dignidade “como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas Leis” (art. 15).

Diante do quadro de desigualdade provocado pela má distribuição de renda e pela pobreza, proveniente da desigualdade, constatamos que “não há qualquer espaço, em nossa sociedade, que não esteja marcado pela desigualdade”, afirmam Bock e Gonçalves (2017, p. 171). A estrutura desigual instalada na sociedade produz a privação e exclusão de direitos básicos, emudece o direito a voz dos pobres, expõe ao medo e à violência, impede o bem-estar, sem contar os processos subjetivos que sustentam a pobreza.

O fenômeno da pobreza ainda é um desafio a ser superado no Brasil. É dever de todos (família, Estado, sociedade, agentes públicos e privados), velar para que crianças e adolescentes tenham dignidade e estejam a salvo de qualquer “tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (ECA, art. 18), impostos pela desigualdade nas suas várias facetas. Em grande medida ao Estado cabe a manutenção dos direitos humanos “como mecanismo de proteção dos grupos socialmente segregados” (OLIVEIRA, 2013), como os negros, crianças e adolescentes, idosos, as comunidades de Lésbicas, gays, transexuais e transgêneros, indígenas e comunidades quilombolas.

Por fim, se os direitos básicos não estão sendo providos, há que se rever tanto a formulação quanto a execução das políticas públicas de proteção à infância e à adolescência. Assim como rever o conceito de humano na sociedade ora existente, por um Brasil que proteja as pessoas em situação de vulnerabilidade, a fim de que todos tenham o direito de ser, viver e existir.

Referências

ARROYO, Miguel Gonçalves. **Pobreza, desigualdade e educação**. Módulo Introdutório. Curso de Especialização em educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec/>>. Acesso em: fevereiro de 2018.

ASPESI, Cristina de Campos; DESSEN, Maria Auxiliadora; FERREIRA-CHAGAS, Jane. **A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar**. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed: 2005.

ATKINSON, Anthony B. **Desigualdade: o que pode ser feito?** Tradução de Elisa Câmara. São Paulo: LeYa, 2015.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da desigualdade social – desafios teóricos e metodológicos**. In: MACHADO, Carlos; MARQUES, Danusa; TAVARES, Francisco Mata Machado; TRINDADE, Thiago (Orgs.). *democracia e desigualdade: registros críticos*. Porto Alegre (RS): Zouk, 2017.

BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Senado Federal: Biênio 2015/2016.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente do Ministério de Estado dos Diretos Humanos, 2016.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Cadastro diferenciado. Diversidade no Cadastro Único - Respeitar e Incluir.** -- Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, 2014.

CAMARGO, Camila Fracaro; CURRALERO, Cláudia Regina Baddini; LICIO, Elaine Cristina & MOSTAFA, Joana. In: Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania. CAMPELO, Teresa; NERI, Marcelo CÔRTEZ (Orgs.). Brasília: IPEA, 2013.

COUTINHO, Daniela Schneidewind Ribeiro. **O Programa Bolsa Família: evolução e efeitos na redução da pobreza.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: Artmed: 2005.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Módulo III – Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. Curso de Especialização em educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec/>. Acesso em: fevereiro de 2018.

LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos [et al.]. **Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: cultura e educação.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; SALUM, Maria José Gontijo; OLIVEIRA, Rodrigo Torres. **Estatuto da Criança e do Adolescente: refletindo sobre sujeitos, direitos e responsabilidades.** Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2016.

OLIVEIRA, Dijaci David de. Quem tem medo dos direitos humanos de crianças e adolescentes? In: Adolescência: temores e saberes de uma sociedade em conflito. LAGO, Marilúcia Pereira; MOZZER, Geisa Nunes de Souza; SANTIBANEZ, Dione Antônio (Orgs.). Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.

PALACIOS, Jesús & HIDALGO, Victória. Desenvolvimento da personalidade dos seis anos até a adolescência. In: COLL, César; ÁLVARO, Marchesi; PALACIOS, Jesús & Colaaboradores. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALACIOS, Jesús. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: COLL, César; ÁLVARO, Marchesi; PALACIOS, Jesús & Colaaboradores. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Daniel Bueno. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PNUD. **Desenvolvimento Humano para Além das Médias: 2017**. – Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2017.

POCHMANN, Márcio; AMORIM, Ricardo L. C. **Pobreza e mudanças sociais recentes no Brasil**. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; RIBEIRO, José Aparecido Carlos. Situação social brasileira – 2007. Brasília: IPEA, 2009.

REGO, Walquíria Leão; PINZANI, Alessandro. **Pobreza e cidadania**. Módulo I. Curso de Especialização em educação, pobreza e desigualdade social. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec/>>. Acesso em: fevereiro de 2018.

SANTIBANEZ, Dione Antônio. **Desvios, estigmas e desumanização do outro**. In: Adolescência: temores e saberes de uma sociedade em conflito. LAGO, Marilúcia Pereira; MOZZER, Geisa Nunes de Souza; SANTIBANEZ, Dione Antônio (Orgs.). Goiânia: Cãnone Editorial, 2013.

UNICEF. **Pobreza na infância e adolescência**. Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasil: UNICEF, 2018.