

Silvia Cristina Yannoulas
(Coord.)

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

Política Educacional e Pobreza

Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada

Realização:



Apoio:



Brasília, 2013

Copyright © 2013 Liber Livro Editora Ltda.

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

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

Conselho Editorial

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

Projeto Gráfico

Samuel Tabosa de Castro

Revisão

Tereza Vitale

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769

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

ISBN: 978-85-7963-113-9

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

CDU – 37.014.5:330.59

Índices para catálogo sistemático:

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

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

CAPÍTULO 8

CONVERSANDO COM AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Silvia Cristina Yannoulas
Natalia de Souza Duarte

Como ser educadores(as) de sujeitos que carregam esse peso desumanizante dessas pedagogias que tentaram fazê-los e convencê-los de serem inferiores, subalternos?

Quantos fracassos escolares têm como origem ignorar que os outros educandos são as vítimas dessas pedagogias da subalternização/opressão? Quantos projetos de educação popular fracassaram por ignorar essas persistentes pedagogias que pensam os grupos populares como inferiores e tentaram convencê-los de serem mesmo inferiores?

Miguel Arroyo²

Introdução

No segundo semestre de 2011, foi desenvolvido, aos sábados, um grupo de reflexão ou entrevista coletiva junto a sete professoras da Educação Básica (cinco do Distrito Federal e duas do Entorno).³ Esse tipo de estratégia metodológica permite apreender os significados compartilhados pelas pessoas envolvidas na pesquisa, e desvelam as representações do grupo (ver WELLER; PFAFF, 2010).

1 Uma versão preliminar do texto foi apresentada no IX Seminário Internacional da RedEstrado, Santiago de Chile, julho de 2012 (YANNOULAS, DUARTE; 2012). Agradecemos os valiosos comentários da professora Wivian Weller (da Faculdade de Educação da UnB), e da pós-doutoranda Maria Helena O. Gonçalves Augusto (pesquisadora do Gestrado/Faculdade de Educação/UFMG).

2 Arroyo, 2012, p. 13.

3 O grupo contou com o apoio constante das estudantes do curso de Serviço Social da UnB e as bolsistas do Projeto Vanessa de Sousa Araújo e Eliane Oliveira da Costa, além da colaboração voluntária da professora Maria Emilia Gonzaga de Souza da Faculdade de Educação da UnB.

O trabalho inicial incluiu a seleção das participantes do grupo de reflexão, a assinatura de termos de compromisso livre e esclarecido, os processos de autorização para a realização de pesquisa perante as Regionais de Ensino correspondentes, o levantamento de dados sobre as escolas (tais como composição das equipes de profissionais atuantes em cada escola pesquisada, os programas suplementares implementados, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Idebs) de cada escola).

Durante a realização dos encontros, as professoras de Educação Básica participantes manifestaram suas opiniões a partir de uma discussão comum do grupo, que teve total liberdade de falar sobre o tema proposto pela equipe do projeto. As sessões do grupo de discussão abordaram diferentes elementos da situação de pobreza dos alunos dessas professoras, bem como a interpretação que estas realizam sobre a relação da escola com a pobreza.

Os blocos de perguntas colocados pela condutora da reflexão foram previamente preparados pela equipe do projeto, com base nas leituras e experiências de pesquisa realizadas previamente em diferentes espaços escolares. O roteiro tinha a finalidade de orientar a reflexão e entrevista coletiva com as professoras de Educação Básica. Os temas incluídos no roteiro foram: o cotidiano das escolas que recebem população em situação de pobreza; origem, sentidos e responsabilidades perante a pobreza; elementos para visualizar e registrar a pobreza na escola; a pobreza na formação das professoras; e a incorporação da situação de pobreza na elaboração dos PPPs.

O intuito do sexto e último encontro do grupo de reflexão foi o de provocar uma volta reflexiva sobre os temas tratados nas reuniões anteriores. Foi o momento no qual as professoras, confrontadas com suas afirmações anteriores, ratificaram ou modificaram eventualmente as considerações realizadas, geradas pelo próprio processo de reflexão desenvolvido. A devolução permitiu ampliar a compreensão da equipe de pesquisa sobre as afirmações do grupo (SZYMANSKI; ALMEIDA; BRANDINI, 2004; GATTI, 2006).

Os relatórios de cada sessão, elaborados pelas assistentes de pesquisa e revistos pela coordenadora do projeto, proporcionaram elementos chaves de pré-análise de cada sessão, que foram submetidos à consideração das professoras de Educação Básica. Para a realização dessa devolução ao grupo foi utilizada a técnica do aquário,⁴ com base em perguntas provocativas

4 A Técnica Aquário é uma técnica de discussão onde os integrantes são dispostos em círculo e há três cadeiras ao centro. São colocadas questões provocativas aos participantes que, para manifestarem-se, precisam sentar em uma das cadeiras do centro. Dessa forma, asseguram-se concentração e foco, além do monitoramento das discussões e avaliação de projetos.

ancoradas nos resultados atingidos nos encontros anteriores. A síntese do que foi dito em cada bloco tornou-se estímulo para novas considerações, e também foi um momento para solução de dúvidas que ficaram para a equipe. As participantes ouviram suas ideias organizadas de modo compreensivo, o que ajudou a sistematizar suas concepções e reflexões sobre o tema da pobreza na escola.

A partir de uma abordagem qualitativa, analisamos os relatórios de sessão do grupo de discussão utilizando técnicas de análise de conteúdo descritas por Franco (2005) e Gibbs (2009). As reflexões das professoras foram organizadas em tabela de duas colunas “antes” e “depois” (elaborada por Araújo, 2012), objetivando visualizar por comparação e contraste os processos de reflexão das professoras. O conjunto da tabela foi interpretado utilizando o quadrante sobre os conceitos de pobreza, elaborado por Duarte (2012). Apresentamos no presente capítulo os principais resultados do grupo de reflexão.

Escolas contempladas e professoras selecionadas

Para selecionar as escolas que participariam da pesquisa, elegeu-se, cumulativamente, territorialidade e atendimento à população em situação de pobreza. Dessa forma, foram selecionadas: uma escola do Plano Piloto, quatro escolas de cidades satélites ou regiões administrativas do Distrito Federal (Estrutural, Ceilândia, Samambaia e Santa Maria) e duas escolas do Entorno do DF (Jardim Ingá e Pedregal). Cabe justificar por que se inseriu uma escola do Plano Piloto: ela é localizada em um bairro nobre de Brasília – Lago Norte, mas atende à população do Varjão. Todas têm, dentre o contingente de seus alunos, beneficiários do Programa Bolsa Família, em proporção maior que as outras escolas de seus estados.

Cabe aqui um esclarecimento sobre cidade satélite, denominação dos centros urbanos surgidos nos arredores de uma grande cidade, tipicamente para trazer algum benefício socioeconômico à cidade núcleo da região onde se encontram. Um centro urbano, por exemplo, construído para abrigar trabalhadores de indústrias importantes para o desenvolvimento do lugar pode ser chamado de cidade satélite.. As cidades satélites eram as divisões do Distrito Federal, pois sua divisão em municípios era vedada pelo art. 32 da Constituição Federal. O Decreto nº 19.040, de 1998, proibiu a utilização do termo “satélite” e, assim, passaram a ser denominadas regiões administrativas. Por esse motivo, no Distrito Federal não há eleições para prefeitos

ou vereadores, entretanto, cada atual Região Administrativa é comandada por um administrador regional, que até o ano de 2002 era indicado pelo governador. Desde 2003, os administradores regionais podem ser indicados pela população local de cada Região Administrativa, por meio de um processo seletivo dos candidatos indicados pelas entidades representativas dos diversos segmentos da sociedade.

As escolas contempladas apresentaram condições materiais, recursos humanos e dinâmicas de funcionamento muito diferentes entre si. Entretanto, algumas características comuns devem ser destacadas: têm beneficiários do Programa Bolsa Família em maior quantidade que a média de seus estados (GO = 27% e DF = 12%), bem como os respectivos Idebs inferiores à média (GO = 4,4 e DF = 5,4). Um perfil comparativo das escolas é mais bem detalhado no Quadro 1:

Quadro 1. Perfil das escolas participantes do Projeto Política Educacional e Pobreza, Distrito Federal e Entorno – 2011

UF	IDEB 2007	BPBF 2007	MAT EF 2007	%BPBF 2007	POP	PIB PERC	CA 2007	IDEB 2009	BPBF 2009	MAT EF 2009	% BPBF 2009	POP	PIB P/C	CA_2009
GO	3,1	130	417	31,18	96.442	2.642,87	1.178,83	4,5	117	424	27,59	83.599	3.319,78	1.653,95
GO	3,2	188	527	36,73	1.645.734	7.388,19	1.178,83	3,7	203	542	37,45	166.084	8.308,19	1.653,95
DF	4,7	181	944	19,17	2.383.784	37.599,28	1.820,52	5,8	197	1.152	17,10	2.455.903	40.696,08	2.102,79
DF	4,5	194	637	30,46	2.383.784	37.599,28	1.820,52	5	192	792	24,24	2.455.903	40.696,08	2.102,79
DF	4,9	139	831	16,73	2.383.784	37.599,28	1.820,52	5,6	140	732	19,13	2.455.903	40.696,08	2.102,79
DF	4,7	181	944	19,17	2.383.784	37.599,28	1.820,52	5,8	197	1.152	17,10	2.455.903	40.696,08	2.102,79
DF	-	291	800	36,37	2.383.784	37.599,28	1.820,52	3,7	477	1.238	38,52	2.455.903	40.696,08	2.102,79
DF	3,6	334	1437	24,29	2.383.784	37.599,28	1.820,52	3,8	375	1.528	25,54	2.455.903	40.696,08	2.102,79

Fonte: IBGE e Inep, consulta em 2011. Elaboração própria.

Para a seleção das professoras de Educação Básica foram utilizados os critérios definidos no Edital nº 038, de 2010, do Programa Observatório da Educação Capes-Inep: ser professora em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na rede pública de Educação Básica. Além disso, a equipe privilegiou profissionais com facilidade de acesso e familiaridade com utilização de internet, com interesse na temática e com disponibilidade para participar das reuniões do grupo de reflexão, e de realizar pequenas tarefas de pesquisa entre as reuniões. As sete professoras selecionadas ministravam aulas no primeiro ou segundo ciclo do ensino fundamental em escolas que atendem população em situação de pobreza. Sobre a formação acadêmica das participantes, é necessário explicitar que cinco das sete integrantes possuem graduação em pedagogia, uma em história e outra em matemática; e que três delas possuem nível de especialização e uma mestrado.

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

Conceituando a pobreza

Ao longo dos encontros, as falas gravitaram em torno de diferentes aspectos do tema pobreza. Elas apresentavam fundamentos e percepções diferenciadas, por vezes com manifestações explícitas de preconceito e discriminação, afiliadas quase sempre ao senso comum. Esse fato conduziu à necessidade de se compreender os fundamentos e princípios que orientam a literatura sobre o tema. SANTOS (1978) formulou a seguinte pergunta: Pode-se definir a pobreza? As respostas são interpretações desse fenômeno, produzidas em diferentes períodos históricos, de compreensões epistemológicas diferentes, com reflexões de filósofos e pensadores ocidentais.

Na busca por delimitar o campo de referência, foram encontradas diversas terminologias para a situação de pobreza, que utilizavam associações e similitudes passíveis de categorização em disposição axiológica construída a partir de fundamentos e princípios que sustentam compreensões diferentes de pobreza. Nessa classificação, perceberam-se múltiplos processos: incorporação de termos e expressões remotas em estudos mais

recentes; termos que ainda não caíram em desuso; termos que passaram a ser utilizados com novos significados; e, termos e compreensões que permanecem firmes no entendimento do fenômeno da pobreza.

Deste modo, apresenta-se um exercício de sistematização, muito mais vinculado à operação cognitiva de categorizar (categorização clássica) e sem a preocupação de aprofundar na teoria de análise linguística das múltiplas compreensões sobre a pobreza, construindo-se a axiologia das interpretações da pobreza em quadrantes que engendram e se opõem, conforme concebido na Figura:

Figura 1. Axiologia das concepções sobre pobreza

PERSPECTIVA TÉCNICA	PERSPECTIVA SOCIALISTA
PERSPECTIVA LIBERAL	PERSPECTIVA MORALISTA

Fonte: Duarte, 2012.

Os princípios e fundamentos dos diferentes quadrantes das concepções de pobreza nos fazem perceber que distintas compreensões da pobreza têm rebatimento concreto no olhar e na consideração dessa população. A Perspectiva Liberal de interpretação da pobreza é tributária dos ideais de liberdade e igualdade, inaugurados com os iluministas que pensaram o Estado Moderno: todos os indivíduos são iguais perante a lei. Muito se produziu sobre a liberdade, mas o princípio da igualdade figura entre os temas mais tangenciados desses autores.

Segundo Rabat (2000), o tema da igualdade para os liberais foi mais afeto à “inquirição política e ideológica, mas cuja ignorância faria ininteligível esse conceito nos seus próprios fundamentos, pois em verdade contém o princípio da igualdade uma certa medida essencial de valor com substrato impossível de se conter em dimensão unicamente jurídica” (Ibid., p. 35). Dentre os liberais, foi mais comum lidar com a formulação, conceituação e defesa dos direitos da liberdade do que com a igualdade, já que a acumulação desigual é compatível com o direito natural e sempre foi fundamento para legitimar as desigualdades. Para Locke (1994), a ideia de que todos os homens são iguais não se refere a todos os tipos de igualdade

– “a idade ou a virtude podem dar aos homens uma precedência justa. A excelência dos talentos e dos méritos pode colocar alguns acima do nível comum” (Ibid., p. 59).

Já a Perspectiva Moralista tem por fundamento, quase sempre, um preconceito ou juízo de valor e figura abundantemente nas interpretações do senso comum, que são enfrentadas ou reforçadas por correntes epistemológicas diversas que buscam justificativas morais para a desigualdade. Acabam fazendo da “pobreza uma situação não problemática; deplorada e temida sim, mas não degradante. Os pobres compunham-se na ordenação natural, divina e insondável do mundo” (ANDRADE, 1989, p. 107). Sob essa perspectiva, a pobreza é entendida como fracasso pessoal e falta de virtudes, mas também como má sorte e provação. Há interpretações subjetivas (e, por vezes, cruéis) da condição de pobreza, as quais geralmente carecem de fundamentação e se filiam ao campo da religião, da ideologia, da moral e do senso comum. A ideologia que faz entender como natural as criações dos homens (MARX; ENGELS, 2005).

A pobreza é interpretada como involuntária e digna, no caso de órfãos, viúvas, deficientes, acidentados e doentes que recorrem à filantropia e aos homens de boa vontade para minimizarem seu ‘carma’, ou como pobreza voluntária e indigna, como a de vagabundos e pessoas saudáveis que não “querem” trabalhar e exploram a parcela trabalhadora e séria da sociedade (SCHWARTZMAN, 2004). No último caso, a pobreza é considerada fracasso pessoal e, mesmo, preguiça e vício.

A Perspectiva Técnica, por meios cada vez mais complexos, tecnológicos e matemáticos, soma, mede, pesa, calcula, determina e apresenta os pobres à sociedade e, sobretudo, ao Estado. De forma objetiva – e arbitrária – calcula quem e quantos são pobres, tomando por critério quase que absoluto a renda, sem levar em consideração a perspectiva relacional que a interpretação da pobreza deve ter – ser compreendida em relação ao estágio de direitos que a sociedade detém e não em relação a um critério arbitrário. Outro ponto a ser destacado é que a pobreza técnica apresenta um conjunto de nomeações distintas conforme o público que visa considerar: carência, miséria, pobreza relativa, pobreza absoluta, desigualdade social e exclusão são exemplos da semântica do fenômeno sob essa perspectiva.

Entretanto, essas diferenças não são do campo semântico-conceitual ou polissêmico, mas tributárias de distintas concepções de homem e sociedade e de planos de ações institucionais. Estabelecendo diferentes nomes, acaba por revelar a essência escondida da realidade pela maneira como as

denomina. Define sujeitos e situações, e implica direta e indiretamente nas formulações da política social voltadas para o enfrentamento da situação de pobreza, bem como seus desdobramentos nos serviços prestados e nas instituições que o oferecem.

A Perspectiva Socialista, situada no quadrante diametralmente oposto à perspectiva liberal, parte do pressuposto de que a pobreza é fruto de dinâmicas estruturais e um problema social e não individual. Nessa perspectiva, a liberdade formal e a igualdade defendida pelos liberais são ilusórias e engendram a desigualdade material, baseada no controle dos meios de produção e da opressão do trabalho pelo capital. Mesmo sendo incomum, tomou-se a liberdade de apor nesse quadrante autores pré-marxistas como Rousseau e Montaigne, pensadores iluministas que rebatem a pobreza e desigualdade em seus *Discursos*, demonstrando como é difícil ser livre em uma sociedade formada por desiguais. Marx e Engels fortalecem a produção intelectual socialista que interpreta a pobreza como inexorável na sociedade capitalista, fruto da dinâmica de produção que opõe o capital ao trabalho. Na ilustração da lei geral da acumulação, Marx demonstra que o proletariado vai, a cada período, ser cada vez mais explorado e menos remunerado por seu trabalho. Tal fato faz com que proliferem, no seio da sociedade, camadas miseravelmente pagas, que vivem em situação de pobreza e miséria (MARX, 1979; 2006).

Nessa perspectiva, a pobreza não foi enfrentada com o advento do capitalismo, como apregoavam os primeiros liberais. Muito pelo contrário, foi ampliada a partir da revolução industrial. Nesse quadrante, podem-se aportar alguns pensadores iluministas que problematizaram a pobreza em suas obras. Rousseau (2011) responde à questão proposta pela academia de Dijon “Qual é a origem da desigualdade entre os homens? Ela é autorizada pela lei natural?”, com o *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Ele deixa claro que a desigualdade social é um fenômeno gerado pela própria sociedade e não uma condição natural, e mesmo que nenhuma experiência humana tivesse ocorrido sem que existisse a igualdade, tal fato não é razão suficiente para não crer que possa vir a existir. Montaigne (2002) é, sob certos aspectos, até mais radical e, enfrentando o que denomina “servidão voluntária”, propõe a revolta contra a desigualdade.

O grande diferencial da interpretação socialista para a pobreza está na análise das causas, das raízes de sua produção, muito mais que na sua aparência. Para Santos (1978), as raízes da pobreza encontram-se no sistema capitalista mundial e é “portanto, nesse nível que se podem encontrar

explicações válidas. É necessário voltar-se para as raízes do mal, para fazer uma análise correta e estar em condições de fornecer soluções adequadas” (SANTOS, 1978, p. 22).

Antes e depois nas falas das professoras: uma espiral dialética

Assim, a condição de pobreza não é apenas objetiva, caracterizada pelo não acesso à renda, não acesso aos direitos, não acesso a serviços sociais e não acesso ao trabalho. É também subjetiva, construída socialmente com o sentido que a sociedade lhe atribui a partir da compreensão de suas causas. E pode, inclusive, ser considerada justa ou não, vista ou não, mobilizadora ou não, dependendo dos fundamentos do olhar (ou não olhar) para ela.

No caso das professoras, percebe-se uma nebulosa e confusa aproximação da pobreza ao iniciar o grupo de reflexão, que, ao longo dos encontros, foi transformada e problematizada. Para efeitos de comparação e contraste, utilizaremos o Quadro 2 “Antes x Depois” (elaborado por ARAÚJO, 2012).

Quadro 2. Mudanças nas falas das professoras de Educação Básica – Grupo de Reflexão DF e Entorno, 2011

ANTES	DEPOIS
<p>Considera-se como ponto de partida para análise o primeiro encontro, realizado em julho de 2011</p>	<p>Considera-se aqui o encontro da devolução, realizado em novembro de 2011</p>
<p>Eixo de Reflexão N. 1: Conceito de pobreza</p>	
<p>“É uma comunidade carente, mas nem tanto. Como a colega falou, a gente sente mais o desinteresse, o paternalismo.” (Relatório 02, p. 06, Escola da Reconstrução)</p> <p>“As crianças trabalham no lixão e acham aquilo maravilhoso, por incrível que pareça. (...) Então eles chegam lá na escola e o cheiro é forte, muitos deles têm cheiro de urina. (...) Porque essa questão da higiene, por mais que a escola trabalhe sobre isso, ainda assim a cultura da falta de higiene pessoal lá é muito grande.” (Relatório 03, p. 05, Escola Refúgio)</p> <p>“Não é a violência em si, mas a frequência e a intensidade da violência. A violência percebemos que há em todas as camadas sociais, em toda parte, mas a frequência, a falta de respeito entre os alunos, o tratamento é muito pejorativo desde pequeninos e agressivo.” (Relatório 04, p. 03, Escola dos Eventos)</p>	<p>“A questão da fome, eu permaneço com a afirmativa de que a falta de alimentação é um sinal de pobreza, mesmo que eles tenham um trocadinho ou outro para comprar um trocadinho, pois se o aluno tiver um trocadinho vai comprar o que é legal, no seu entender como criança. Mas a questão da higiene, do cuidado, da participação da família, eu fui descartando, porque eu vi que são condicionantes que são exteriores, e que a questão da pobreza é crônica.” (Relatório 07, p. 03, Escola dos Eventos)</p> <p>“É muito complexa a questão da pobreza, não dá para ficar só no olho nu, há traços, condições, a própria estrutura emocional, permaneço com o pensamento que a pobreza, é macro.” (Relatório 07, p. 04, Escola dos Eventos)</p>
<p>Eixo de Reflexão N. 2: Relação entre pobreza e educação</p>	
<p>“Não têm a educação como prioridade. A criança chega na escola sem material nenhum, sem nada, mas chega com lanchezinho de 3 reais, 4 reais, sendo que na escola tem merenda. Então tem que trabalhar os valores.” (Relatório 02, p. 04, Escola Refúgio)</p> <p>“Em relação à pobreza, eles até vêm com lanche, que não são nutritivos, o lanche da escola em si, gente, é o lanche bom. Mas não supre a necessidade em si de uma criança (...). Têm até o dinheiro, mas culturalmente não são ensinados a gastar esse dinheiro. (...)” (Relatório 02, p. 05, Escola dos Eventos)</p>	<p>“A questão do material, eles têm muita dificuldade para ter o material completo. A gente criminaliza os pais, mas muitas vezes eles precisam de muita ajuda.” (Relatório 04, p. 04, Escola da Reconstrução)</p> <p>“Eu mudei a minha percepção sobre a universalização da educação e passei a repensar nisso também. Eu achava que a criança deveria deixar de comprar a pichulinha, por eles já disporem do lanche da escola e que com esse dinheiro deveriam comprar o lápis e a borracha [...] o direito básico do indivíduo é comer, assim como o direito à educação.” (Relatório 07, p. 09, Escola Refúgio)</p>

ANTES	DEPOIS
Considera-se como ponto de partida para análise o primeiro encontro, realizado em julho de 2011	Considera-se aqui o encontro da devolução, realizado em novembro de 2011
Eixo de Reflexão N. 3: Formação das professoras	
<p>“Quando saímos da faculdade e entramos em sala de aula, você vem com toda uma euforia, porque você quer dar o melhor e quer fazer a diferença. Só que o próprio sistema vai te mostrar que o professor não está amparado como deveria, há momentos que mal o aluno tem o caderno ou o lápis. E o sistema também não oferece os meios, ou quando oferece, é defasado.(...) Há momentos que nos perguntamos, ‘que formação foi essa?’ Porque eu não estou preparada para lidar com a comunidade.” (Relatório 05, p. 03, Escola Diversidade <i>versus</i> Dificuldade)</p>	<p>“Eu acho que, na nossa formação, não temos a visão da realidade social da pobreza, só temos o impacto da atuação na própria escola. O conceito que tenho sobre pobreza é referente à renda da família.” (Relatório 05, p. 13, Escola das Letras)</p> <p>“Estudar a pobreza me ajudaria a nortear a equipe da minha escola, o orientador, os professores, pois alguém tem que ter esse conhecimento na escola.” (Relatório 05, p. 13, Escola dos Eventos)</p>
Eixo de Reflexão N. 4: Programas suplementares	
<p>“Como eles recebem bolsa disso, bolsa daquilo... Então levando o aluno, só por causa da frequência, não por causa dos estudos, claro que há exceções.” (relatório 03, p. 04, Escola Refúgio).</p> <p>“Às vezes, o aluno está lá dando mil e um problemas, mas está lá para receber o benefício, e o problema do aluno fica com a escola, sem parceria com aquele pai. Ele não tem desejo de aprender e o pai está ausente. (...) Então tinha que cobrar a frequência mas também o desempenho escolar, pois as famílias se comprometeriam mais com o desempenho das crianças dentro da escola.” (Relatório 04, p. 07, Escola Refúgio)</p>	<p>“Eu passei a ter outra percepção a partir da nossa conversa aqui, pois como a escola precisa do giz, o aluno tem que ter o lápis e o caderno. Eu nunca havia pensado sobre essa perspectiva. Eu achei dez, mudou a minha visão da escola e suas demandas específicas.” (Relatório 05, p. 11, Escola Refúgio)</p> <p>“Eu concordo com os recursos, eles ajudam as pessoas a superar outras carências, o recurso financeiro faz a diferença.” (Relatório 07, p. 08, Escola dos Eventos)</p>

ANTES	DEPOIS
Considera-se como ponto de partida para análise o primeiro encontro, realizado em julho de 2011	Considera-se aqui o encontro da devolução, realizado em novembro de 2011
Eixo de Reflexão N. 5: Diversidade cultural	
<p>“O que eu fiz: eu uso a linguagem deles, aquela história do ‘véi’, me sinto muito mal de falar assim por ser uma professora, mas todos eles me escutam por usar uma linguagem igual a deles...” (Relatório 04, p. 11, Escola Autoestima)</p> <p>“Eu percebo mais pela perspectiva de vida deles que não tem e é uma falta de estrutura familiar. Se é uma questão disciplinar, briga envolvendo alunos, eu chamo a mãe e ela declara que a filha tem capacidade de ‘pegar’ ela junto com a amiga dela.” (Relatório 04, p. 02, Escola Diversidade <i>versus</i> Dificuldade)</p>	<p>“A gente tem que respeitar algumas vivências das pessoas com menos condições. Lá (na localidade da escola) existe muito de uma mãe olhar os meninos das outras.” (Relatório 04, p. 05, Escola dos Eventos)</p>
Eixo de Reflexão N. 6: Garantia de direitos	
<p>“A minha angústia na fala ‘eles querem receber de graça’, na verdade não é nem o doar, é não saber utilizar, porque o que é doado, desaparece. É preciso uma reeducação, mudança de cultura, algo que não vai ser de um estalar de dedos, mas que tem que ser iniciada.” (Relatório 07, p. 05, Escola Refúgio)</p> <p>“É preciso o controle social, e a questão do mérito seria uma forma de controlar isso, e vejo chegar o programa sem critério nenhum. Há filas imensas de pessoas que não deveriam estar ali, e outras que deveriam estar sendo assistidas estão marginalizadas. Têm que passar por algum controle é preciso o mérito para a permanência mesmo. Um pai de aluno que recebe o Bolsa Escola para beber pinga, tem que ser desclassificado do programa.” (Relatório 07, p. 14, Escola Refúgio)</p>	<p>“Os recursos e programas, como transporte, uniforme, não são universais, e se são as escolas não estão tendo acesso. Não se cumpre os direitos universais.” (Relatório 07, p. 20, Escola dos Eventos)</p> <p>“Será que não é direito de todos os alunos e não só da criança em situação de pobreza e que deve ser um direito garantido a todos, assim como nos países da Europa. Um direito universal não só dos alunos em situação de pobreza.” (Relatório 07, p. 20, Escola da Reconstrução)</p> <p>“(…) O indivíduo sozinho não tem como sair da situação de pobreza, então os dois têm que andar juntos, o Estado e o indivíduo.” (Relatório 7, p. 16, Escola Nova Gestão)</p>

Fonte: Araújo, 2012.

Retornando aos quadrantes da pobreza anteriormente explicitados, percebe-se, nas falas iniciais das professoras, uma filiação ao quadrante da perspectiva moralista, que compreende a pobreza como situação de responsabilidade individual, consequente a (in)competências individuais e

familiares, resvalando-se, por vezes, em concepções discriminatórias. Em algumas falas, falta compreensão crítica das precariedades materiais que a pobreza impõe, interpretando-as como ‘desinteresse’ pessoal e familiar. Essa perspectiva acrítica também pode ser atribuída à falta de capacitação específica na formação inicial e continuada das professoras, visando o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a situação de pobreza. O preconceito no julgamento dos alunos e de suas famílias descomprometem as professoras com a aprendizagem dos alunos mais pobres.

Para Soares (2011), o estudante pobre é visto segundo o ponto de vista das carências anteriores, as que ele traz desde a sua origem familiar e que existem antes mesmo de chegar à escola. Por isso, é necessária a provisão das necessidades materiais dos estudantes, por meio da transferência de renda e dos outros programas educacionais, da merenda escolar, do uniforme, do transporte etc. Por outro lado, os atores escolares consideram que a pobreza não é um impedimento para a aprendizagem dos alunos. A pobreza pode até ser uma variável que dificulte a permanência desse estudante na escola, mas não é determinante para o grau de aprendizagem do mesmo. A resposta para o bom desempenho escolar não estaria no enfrentamento da pobreza ou em modificações da estrutura escolar, mas sim no esforço individual desse estudante e da sua família em obter bons resultados escolares.

A maioria das escolas estudadas apresenta grandes percentuais de população em situação de pobreza (entre 17% e 37% da matrícula), expressa pelas professoras a partir das carências das crianças: de cuidados, de materiais, de higiene, entre outros aspectos. Entretanto, as professoras desenvolveram teorizações sobre a intensidade da pobreza que se aproximam das ideias da sua solução técnica (ver LAVINAS, 2002). Um número significativo de falas das professoras indicou o esforço de “adaptação” que tiveram que realizar para trabalhar nessas escolas, pelos aspectos específicos da vida institucional bem como pelas especificidades dos estudantes.

No final do grupo de reflexão, algumas das professoras já demonstravam uma compreensão da pobreza não restrita à carência de coisas e objetos, mas também de relações interpessoais e capital social, num quadro mais complexo. Assumiram uma perspectiva crítica da sociedade, do Estado e das políticas educacionais, e reorganizaram o discurso outorgando à escola um sentido de reparação e de transformação. A escola é compreendida, finalmente, como parte da trama social, e não pode ser isolada dela. Inclusive, elas apontaram que estariam, após a realização do grupo de reflexão, em melhores condições para desenvolver um trabalho pedagógico diferencial a

partir de uma nova compreensão da pobreza, com experiências e dispositivos mais adequados às antigas realidades dos estudantes e às novas motivações das professoras.

A “missão redentora” de manter nas escolas as crianças e os jovens em situação de pobreza, visando garantir o direito à educação e criar mínimas condições de possibilidade para uma vida futura melhor, outorga novos sentidos à tarefa pedagógica dessas professoras. Elas consideram que trabalhar nas escolas que atendem população em situação de pobreza exige uma dedicação/abnegação, um compromisso especial, que já foi denominado “obstinação por educar” (ver REDONDO, 2001). Conforme destaca Tiramonti e sua equipe (2011), o potencial perigo contido nessa nova modalidade de compreensão estaria na construção de uma mística particular de trabalho pedagógico, com o risco de consolidar circuitos específicos e identidades diferenciadas para os estudantes pobres, contribuindo para a consolidação de um sistema educacional fragmentado.

Conclusões

A pobreza é uma situação coletiva, complicada de ser superada, tanto pelos seus determinantes sociais como pela compreensão que se tem dela. Inicialmente, várias professoras consideraram que, no esforço escolar de cada aluno, pode-se encontrar a chave para a saída da situação de pobreza. Essa perspectiva meritocrática compromete a visão da educação como direito social correlato à cidadania e a filia, mais uma vez, ao campo do esforço pessoal. Para Dubet (2003 e 2008) é necessário desconstruir a ideia do mérito para se construir uma escola verdadeiramente justa. No decorrer do grupo de reflexão, essa visão da meritocracia foi problematizada, de tal maneira que, ao finalizar os encontros, o grupo era capaz de discutir a relação entre educação e pobreza desde uma perspectiva mais complexa.

Um achado de destaque do grupo de reflexão foi a situação de desconhecimento, por parte das professoras, dos programas suplementares. Conforme desenvolveremos no próximo capítulo, esse desconhecimento não atinge apenas as professoras que participaram do grupo, mas estende-se ao conjunto de profissionais das escolas contempladas pela pesquisa, o que indica que as escolas não participam com a intensidade almejada da rede de proteção às crianças e adolescentes. A administração dos programas suplementares e assistenciais é complexa e, para as professoras do grupo, apresentam características de paternalismo e assistencialismo. Um amplo

debate sobre focalização e seletividade desses programas, em contraposição à universalidade das políticas de Educação Básica, foi conduzido pela coordenação do projeto, visando contribuir na compreensão das múltiplas dimensões necessárias para assegurar o direito à educação. Entretanto, o alcance do trabalho desenvolvido é limitado, sendo necessárias estratégias conjuntas das secretarias de Educação, da Criança e do Adolescente, de Desenvolvimento Social para atingir um número significativo de profissionais da educação e mudar o panorama descrito.

Destacamos que os “tipos ideais” antes e depois, incluídos na tabela elaborada e comentada, não devem induzir a pensar em rígidas divisões cronológicas, mas tendências ou formas hegemônicas predominantes antes e depois do trabalho realizado (TIRAMONTI, 2011). Há permanentes variações nas falas individuais e coletivas, produto da maneira específica que o grupo desenvolveu para interpretar a desigualdade social e a fragmentação educacional, a tensão entre a universalidade e o particular na política educacional brasileira atual, especialmente no que diz respeito à situação de pobreza dos “novos” atores escolares. Na procura de sentido para a própria identidade profissional, nesse novo cenário escolar, as professoras apontaram a necessidade de desenvolver compromisso, vocação, altruísmo e uma nova formação profissional específica, como também foi apontado por Assis e Yannoulas (2012).

Nas falas das professoras, foi possível identificar a construção de uma espiral dialética que reúne em si as manifestações referidas por Marin (2006), bem como todos os seis grupos explicativos dos motivos que favorecem a evasão escolar detalhados por Pereira (2011): fenômeno político macrosocial, vulnerabilidade social, exclusão na escola, inadequação do sistema de ensino, (des)possessão de capital social e aluno-problema. As professoras iniciaram o grupo de reflexão se colocando coletivamente nos últimos grupos explicativos, e foram desenvolvendo argumentos sobre os primeiros, no decorrer do trabalho. Evidentemente, o grupo periodicamente revia seus acordos, às vezes voltava para posições iniciais, mas predominantemente a informação e formação oferecidas pelo projeto contribuíram para formas mais complexas de compreensão da situação de pobreza e da relação entre a escola e os alunos pobres.

As professoras indicaram, com veemência, que a formação recebida para o exercício do magistério não as preparou para lidar com as situações de pobreza, ou para compreender sua dinâmica social e escolar. Essa lacuna compromete uma compreensão mais crítica da pobreza e abre espaço para

visões mais ideológicas e moralistas. O acréscimo de conteúdos formativos ou disciplinas, especialmente para desvelar os mitos e preconceitos sobre a pobreza, deve contribuir à compreensão do caráter universal dos direitos de todas as crianças.

A pobreza tensiona e revela a incapacidade de compreender os direitos e as políticas sociais como universais, de todas as crianças e não apenas das pobres. Mas como ficou evidenciado nos achados dessa etapa da pesquisa – grupo de reflexão –, visibilizar a população em situação de pobreza e problematizar as conceptualizações sobre a pobreza contribuem para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de classe das professoras, estimulando uma reflexão crítica sobre os percursos escolares diferenciados entre alunos ricos e pobres.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola Pública e Pobreza no Brasil. A ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparinha/Faperj, 2009.

ANDRADE, Regis de C. Política e pobreza no Brasil. *Lua Nova*, n. 19, p. 107-121, nov./1989.

ARAÚJO, Vanessa de S. *Relatório final individual. Análise da percepção das professoras de escolas públicas sobre a pobreza*. Relatório da Prática de Pesquisa 3, Grupo de Pesquisa TEDis, Departamento de Serviço Social. Brasília: UnB, ago./2012.

ARROYO, Miguel, *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

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

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. *Educação e Sociedade*, n. 77, p. 207-227, 2001.

DUARTE, Natalia de S. *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília: UnB, 2012.

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

_____. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

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

GATTI, Bernadete A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro, 2006.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIOVANNI, Luciana M. A opinião de alunos sobre seus professores como campo de observação do trabalho escolar. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 301-332.

LAVINAS, Lena. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. *Econômica*, v. 4, n.1, p. 25-59, jun./2002.

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo civil*. Trad. de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

MARIN, Alda J. Manifestações de professores sobre alunos. In: FREITAS, Marcos C. (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 285-300.

MARX, Karl. *Teses contra Feuerbach*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural. 1979.

_____. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I e II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2005.

MONTAIGNE, Michel de. *Os Ensaios* Livro 1, 2. ed. São Paulo: Martins, 2002.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamons, 2010.

- PEREIRA, Rita de C. A evasão escolar sob a ótica de profissionais de ensino. *Ser Social*, v. 13, n. 29, p. 113-145, jul.-dez./2011.
- RABAT, Márcio N. Princípio da igualdade, ação afirmativa e democracia racial. *Cadernos Aslegis*, v. 4, n. 12, p. 34-47, set.-dez./2000.
- REDONDO, Patricia. Entre a moral e a assistência: professoras e alunas em escolas de contextos de pobreza na Argentina, na última década do século XX. *Teias*, n. 2, v. 3, p. 104-112, 2001.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Porto Alegre: LP&M, 2011.
- SANTOS, Milton. *Pobreza urbana*. Coleção Estudos Urbanos. São Paulo/Recife: Hucitec, 1978.
- SCHWARTZMAN, Simon. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- SOARES, Kelma J. *Pobreza e educação formal: a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília: UnB, ago./2011.
- SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda. R. de; BRANDINI, Regina C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Série Pesquisa em Educação, v. 4. Brasília: Liber Livro, 2004.
- TIRAMONTI, Guillermina (Dir.). *Variaciones sobre la forma de lo escolar*. Buenos Aires: Flacso-Homo Sapiens, 2011.
- VAN ZANTEN, Agnes (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e Prática*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.
- YANNOULAS, Silvia C. Reflexões sobre as políticas promotoras de equidade. *Revista de Políticas Públicas*, v.11, p. 57-78, 2007.
- YANNOULAS, Silvia C.; DUARTE, Natalia de S. Conversando com as professoras de Educação Básica: a situação de pobreza no cotidiano escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDESTRADO – POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA AMÉRICA LATINA: PRÁXIS DOCENTE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL, 9. Santiago de Chile: Redestrado, 2012.