



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – IH
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL – SER
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICA SOCIAL – PPGPS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

KELMA JAQUELINE SOARES

**POBREZA E EDUCAÇÃO FORMAL: A RELAÇÃO ENTRE POBREZA E POLÍTICA
EDUCACIONAL NO DISTRITO FEDERAL**

BRASÍLIA
2011

KELMA JAQUELINE SOARES

**POBREZA E EDUCAÇÃO FORMAL: A RELAÇÃO ENTRE POBREZA E POLÍTICA
EDUCACIONAL NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS do Departamento de Serviço Social – SER da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Política Social.

Orientadora: Professora Dr^a Silvia Cristina Yannoulas

Brasília, agosto de 2011

KELMA JAQUELINE SOARES

POBREZA E EDUCAÇÃO FORMAL: A RELAÇÃO ENTRE POBREZA E POLÍTICA EDUCACIONAL NO DISTRITO FEDERAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social – PPGPS do Departamento de Serviço Social – SER da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Política Social.

Orientadora: Professora Dr^a Silvia Cristina Yannoulas

Aprovado em 10 de agosto de 2011

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Silvia Cristina Yannoulas – Presidenta da banca examinadora - Departamento de Serviço Social SER/UnB

Professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges – Membro externo não vinculada ao PPGPS - Faculdade de Educação FE/UNB

Professora Dra. Rosa Helena Stein – Membro Interno – Departamento de Serviço Social/UnB

Professora Dra. Ângela Vieira Neves – Suplente - Departamento de Serviço Social SER/UnB

DEDICATÓRIA

*Às mães, chefes de família,
atuais e ex-beneficiárias dos
programas de transferência
de renda do Brasil.*

*Às/Aos estudantes da rede
pública de ensino do país.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela iluminação, força e direcionamento em todos os momentos;

À professora Silvia Cristina Yannoulas, que foi muito mais que orientadora acadêmica, foi conselheira, amiga, depreendeu escuta sincera e confiança antes mesmo do início dessa caminhada;

À minha tia Luzia Soares Dias (*In memoriam*), por ter sempre acreditado em mim;

À minha mãe e ao meu pai, por terem entendido as minhas ausências e por sempre apoiarem as minhas escolhas e ao meu irmão Fernando, pela sua maturidade;

Ao João Paulo, companheiro para todos os momentos, dificuldades e conquistas;

Às minhas Avós Jesuíta Soares (*In memoriam*) e Maria Gomes, por serem mulheres fortes e por me mostrarem que vale a pena planejar, lutar e não desistir;

A toda minha família, pelo apoio de sempre, em especial à Amanda e à Alice, pela beleza reluzente;

Às/Aos meus/minhas amigos/as “tedianos”, que pacientemente acompanharam a construção deste trabalho e sempre me ouviram, em especial, Samuel Assis, Kaline Monteiro, Natália Duarte, João Luiz, Anabelle Carrilho, Faní Quitéria e Camila Sousa;

À Vanessa Sousa, pela sua contribuição única à finalização desta dissertação e pelo que me ensinou de forma tão madura;

Às professoras Rosa Stein e Lívia Freitas, que muito me ensinaram durante a minha caminhada na graduação e no mestrado e pelas valiosas contribuições nas bancas;

À amiga Marlucy Silva, porque me mostrou a amizade e o Serviço Social e a amiga Lígia Dib pelo apoio tão decisivo e prestativo;

Às/os professoras/res do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, por serem grandes ensinadores/as nessa caminhada;

Às/Aos funcionários do SER, em especial a Sra. Domingas;

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), pela bolsa de mestrado nos três primeiros meses do curso;

À CAPES (Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) pela bolsa nos últimos oito meses do curso apoio financeiro à pesquisa e participação em eventos;
O presente trabalho foi realizado com o apoio da Capes, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos. A autora foi beneficiária, durante oito meses, de auxílio financeiro da Capes – Brasil.

Às professoras entrevistadas, às beneficiárias, aos gestores entrevistados, aos servidores das escolas estudadas na Ceilândia, Samambaia e Asa Norte. A todos esses que permitiram a realização do trabalho de campo.

EPÍGRAFE

As soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais.

(István Mészáros)

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas, em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação, sob o título: “**Pobreza e educação formal:** A relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal”, teve como objetivo geral o estudo da relação entre pobreza e educação, no âmbito escolar e, a partir disso, buscou-se entender os motivos que afastam os alunos mais pobres do sucesso escolar no âmbito do Ensino Fundamental do Distrito Federal. A hipótese principal que orientou esta pesquisa foi a de que a população pobre não foi incluída como população-alvo na estruturação original da educação formal. Dessa forma, os alunos pobres não conseguiriam atingir o sucesso educacional porque o sistema de educação é estruturado em uma proposta que reforça o mérito individual e que exige que a população discriminada supra as exigências de uma instituição escolar moldada segundo parâmetros que lhes são alheios. Orientou-se, também, por uma hipótese secundária, a qual considera que a política de Assistência Social vale-se da escola como forma de acessar e de acompanhar a população-alvo beneficiária de programas de transferência de renda. Porém, a vinculação desses programas à educação não ultrapassaria a dimensão operacional-administrativa. Para o alcance dessas propostas, esta pesquisa baseou-se na realização de revisão bibliográfica e no estudo de caso. Partiu-se da apresentação de posições teóricas sobre a relação entre educação e pobreza e, posteriormente, da caracterização histórica da transferência de renda com vistas a situar a atual ação Bolsa Escola do Programa Vida Melhor no Distrito Federal. Ademais, a fim de se alcançar a dimensão do estudo de caso, foram escolhidas as regiões administrativas de Ceilândia e Samambaia, que apresentam os maiores números de beneficiários desse programa, além da região da Asa Norte, que concentra o menor número de beneficiários. A partir disso, foram escolhidas três escolas de Ensino Fundamental (séries iniciais), em cada uma das regiões administrativas selecionadas, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A fim de alcançar a dimensão de operacionalização dessa ação e de entendimento de como a pobreza se processa no espaço escolar, entrevistou-se o total de nove professoras, três por escolas estudadas e também nove beneficiárias dessa ação e que fossem mães de estudantes dessas escolas. Do ponto de vista da gestão e da execução desses programas, foram entrevistados dois gestores que atuam na implementação dessa ação no Distrito Federal, um do ponto de vista da política de assistência social e outro da política de educação. As contribuições deste estudo estão na identificação de manifestações sobre a pobreza no espaço escolar. Apresentou-se, para todos os segmentos entrevistados, que a pobreza pode até dificultar o sucesso escolar, mas não é determinante para a existência do fracasso escolar. Além disso, discutiram-se alguns tencionamentos e limitações da transferência de renda condicionada na frequência escolar, bem como as possibilidades de ampliação desse debate com vistas ao posicionamento do direito à educação e da universalidade da política de assistência social.

Palavras chave: Educação Formal. Pobreza. Política de Assistência Social. Política de Educação.

ABSTRACT

This dissertation, entitled "**Poverty and formal education**: The relationship between poverty and educational policy in the Distrito Federal", had as general purpose the study of the relationship between poverty and formal education at school, and as from this, we sought to understand the reasons that hold off the poorer students from the educational success of the basics education in the Distrito Federal. The main hypothesis that guided this research was that the poor people were not included as the target population in the original structuring of formal education. Thus, the poorest students failed to achieve educational success because the educational system is structured in a proposal that reinforces the individual merit and requires that the poor population provides the requirements of an educational institution shaped according to the parameters that are unrelated. A secondary hypothesis in this study considers that the social assistance policy goes to the school as a way to access and track the target beneficiaries population in receipt of income transfer programs. However, the linking of these programs to education won't exceed the administrative operating. To achieve these proposals, this research was grounded on the literature review and case study. The starting point was the presentation of theoretical references on the relationship between education and poverty and, later, its presents the historical characterization of cash income transfers in order to situate the current action called Bolsa Escola of the program Vida Melhor in Distrito Federal. Moreover, in order to carry out the case study were chosen administrative regions of Ceilândia and Samambaia, which have the highest number of beneficiaries of this program and the administrative region of the Asa Norte, which focuses less number of beneficiaries. From this, were selected three elementary schools (first series) based on the Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - Index of Basic Education Development - in each of the administrative regions selected. In order to achieve the scale of operation of the program and understanding of how poverty is processed in the school, interviews were conducted with nine teachers, three for each of the referent schools, and also nine beneficiaries of this action, which were mothers of students from these schools. From the standpoint of management and implementation of these programs, we interviewed two managers who work in the implementation of this action in the Distrito Federal, one from the standpoint of social assistance policy and the other from the educational policy. The contributions of this study are in the identification of manifestations about the poverty in schools. It was presented for all interviewed segments that the poverty can even hinder the academic success, but it is not decisive for the existence of school failure. Moreover, some intended and limitations of conditional cash income transfers on school attendance were discussed, as well as options for expanding the debate with a view to positioning the right to education and universal policy social assistance.

Keywords: Formal Education. Poverty. Educational policy. Social assistance policy.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Síntese dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa TEDis sobre a relação entre pobreza e educação formal no contexto do Programa Observatório da Educação – 2010/2011:.....28
- Quadro 2** – Resumo do benefício Bolsa Escola no Distrito Federal (Programa Vida melhor):.....39

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Índice de aprovação 2004 e 2005 no Ensino Fundamental segundo regiões geográficas (nordeste e sudeste):.....61
- Tabela 2** – Taxa de abandono por série, na rede municipal de ensino, segundo Unidade da Federação (UF) – ano 200562
- Tabela 3** – Número de escolas da rede pública do Distrito Federal do Ensino Fundamental por taxa de matrícula do Ensino Fundamental (anos iniciais) – ano 2008..... 64
- Tabela 4** – Taxa de rendimento escolar do Ensino Fundamental (séries iniciais) por Região Administrativas no Distrito Federal – ano 201065
- Tabela 5** – Taxa de rendimento escolar do Ensino Fundamental (séries iniciais) por escolas estudadas no Distrito Federal – 2009.....78

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Perfil das famílias beneficiárias pela variável sexo (em milhares) – Ceilândia, Samambaia e Asa Norte – 200988
- Gráfico 2** – Situação ocupacional das chefes de família e beneficiárias de transferência de renda e segurança alimentar – Distrito Federal – 200989
- Gráfico 3** – Nível de formação de professores/as da educação básica no Distrito Federal.....91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APM - Associação de Pais e Mestres

BCE - Biblioteca Central dos Estudantes

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BIA - Bloco Inicial de Alfabetização

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDS - Centros de Desenvolvimento Social

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CRAS - Centros de Referência de Assistência Social

DDS - Diretoria de Desenvolvimento Social

DIESSE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos

DF - Distrito Federal

EAPE - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ESALQ - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz

FE - Faculdade de Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GDF - Governo do Distrito Federal

GEEMPA - Estudos sobre educação metodologia de pesquisa e ação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IH- Instituto de Ciências Humanas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LOAS - Lei Orgânica da Assistência Social

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

OIT - Organização Internacional do Trabalho

OEI - Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura

PBE - Programa Bolsa Escola

PBF - Programa Bolsa Família

PDAF - Programa de Descentralização Administrativa e Financeira

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PGRM - Programa de Garantia de Renda Mínima

PIBIC - Programa de Bolsas de Iniciação Científica

PPP – Projeto Político Pedagógico

PT - Partido dos Trabalhadores

PUC - Pontifícia Universidade Católica

SAA - Secretaria de Administração Acadêmica

SciELO - *Scientific Electronic Library On Line*

SAEB - Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SE - Secretaria de Educação

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDEST- Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social e Transferência de Renda

SER - Departamento de Serviço Social

SHIS - Sistema Habitacional de Interesse Social

SUTRAR - Subsecretaria de transferência de Renda

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEDis - Trabalho, Educação e Discriminação

TCC – Trabalho de conclusão de curso

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UCSal - Universidade Católica de Salvador

UnB - Universidade de Brasília

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Tecnologia

Unicef – Fundo das nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
Justificativa	24
Relevância do tema para o conhecimento científico	24
O tema de estudo e as suas aproximações sucessivas.....	26
1 A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	32
1.1 Os programas de transferência de renda com condicionalidade na educação: das proposições da renda mínima de cidadania à ação Bolsa Escola	32
1.2 A atual ação Bolsa Escola no Distrito Federal	38
1.3 Relatórios de Metas do Milênio: a ênfase na transferência de renda condicionada e focalizada	40
1.4 Estratégias focalizadas de enfrentamento à pobreza: a teoria das capacidades e a teoria das necessidades humanas no campo da política social de assistência social	43
1.4.1 O Banco Mundial e as ações de enfrentamento à pobreza no Brasil: um olhar sobre a focalização.....	48
1.4.2 A relação entre Banco Mundial e as políticas de transferência de renda no Brasil.....	50
1.5 Algumas posições teóricas sobre a relação entre educação e pobreza	53
1.6 Algumas teorias para entender o Fracasso Escolar	56
1.7 Evidências que demonstram a relação entre a concentração de pobreza e o fracasso escolar em nível federal	60
1.8 Caracterização sobre o fracasso escolar e a oferta de serviços de educação formal (nível Ensino Fundamental) no Distrito Federal	63
2 METODOLOGIA: em busca da apreensão do objeto de pesquisa	67
2.1 Considerações sobre o materialismo histórico como método de investigação	67
2.2 A delimitação dos espaços e dos sujeitos da pesquisa	69
2.2.1 Escola Classe 63 de Ceilândia	73
2.2.2 Escola Classe 108 de Samambaia Sul	74
2.2.3 Escola Classe 316 da Asa Norte	76
2.3 O percurso metodológico: a realização do trabalho de campo	79
2.4 A estratégia de análise de dados: a análise de conteúdo	84
3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	86
3.1 O perfil das beneficiárias entrevistadas	86
3.2 O perfil das professoras	90
3.3 Resultados obtidos	92

3.3.1 O papel dos programas de transferência de renda condicionada no espaço escolar.....	93
3.3.2 A concretização das tensões e os desafios entre pobreza e educação formal.....	102
3.3.3 Projetos Político Pedagógicos das escolas estudadas	107
CONCLUSÕES.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada para professora:	126
APÊNDICE 2 - Entrevistas semiestruturadas para familiares dos alunos beneficiários.....	127
APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista semiestruturada para fonte-chave na Secretaria de Educação do Distrito Federal:	128
APÊNDICE 4 - Roteiro de entrevista semiestruturada para fonte-chave na Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST) do Distrito Federal	129
APÊNDICE 5 - Carta de apresentação	130
ANEXO 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) nº 1.....	131
ANEXO 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) nº 2.....	132
ANEXO 8 - Solicitação para realização de pesquisa apresentada a EAPE	133
ANEXO 9 - Memorando de resposta da EAPE destinada a Regional de Ceilândia.....	134
ANEXO 10 - Memorando de resposta da EAPE destinada a Regional de Samambaia	135
ANEXO 11 - Memorando de resposta da EAPE destinada a Regional do Plano Piloto/Cruzeiro	136
ANEXO 12 - Solicitação para realização de entrevista com gestor/a na SEDEST.	137

INTRODUÇÃO

A pobreza não é um fenômeno recente. A sua existência é antecedente à formação capitalista, assim como são as tentativas de tentar controlá-la. Segundo Camila Pereira (2006), não há um consenso sobre o que é a pobreza e o que incide sobre as distintas formas de interpretar e traçar políticas sociais voltadas para o seu equacionamento. Entendida tanto como uma situação de busca pela sobrevivência física (pobreza absoluta), como pela satisfação de necessidades em relação ao modo de vida (pobreza relativa), a pobreza torna-se um conceito carregado de múltiplas definições e orientações teóricas a ponto de impossibilitar o seu enfrentamento no plano da ética e da re-distribuição de riquezas socialmente produzidas na sociedade capitalista.

O conceito de pobreza não tem uma definição unívoca, de forma que as transformações das relações de produção mundial ao longo dos anos contribuíram para as modificações dessa conceituação. Ainda no fim do século XIX, estudos realizados na Grã-Bretanha, na Alemanha e nos Estados Unidos atrelavam a pobreza à noção de subsistência, entendida como a ausência de recursos materiais para a manutenção física dos indivíduos. Essa concepção sofreu críticas e, já na década de 70 do século XX, passou-se a adotar a definição de necessidades básicas, que considera a existência tanto das carências individuais (alimentação, vestuário), como da carência coletiva, que inclui a prestação dos serviços coletivos (transporte, a saúde, a educação) por parte do Estado (TOWNSEND, 1996).

Já no fim dos anos 1980, e aqui considerando o processo de mudanças no padrão produtivo capitalista, novas necessidades passaram a ser exigidas dos sujeitos: passaram a ter que transitar em diferentes esferas e a desempenhar vários papéis sociais. Portanto, quando o sujeito é privado de condições individuais ou coletivas, privadas ou públicas, ele não consegue se inserir na sociedade e vivencia a noção de privação relativa (*Idem*, 1996).

As definições de pobreza relativa e de pobreza absoluta já ensejam valores e proposições na orientação das políticas sociais de enfrentamento à pobreza. Segundo Rocha (2003), a conceituação de pobreza absoluta, que relaciona a dimensão da necessidade nutricional e física, pode estipular uma noção de mínimos, já que parte da concepção da existência de um consenso de necessidades comuns e, portanto, entendidas como mínimas. Uma definição liberal de pobreza absoluta pode justificar a provisão dos serviços sociais em caráter mínimo e a existência de um Estado que atua em situações de pobreza extrema. Tudo

isso contribuiu para a configuração de políticas sociais focalizadas e seletivas, longe de se fortalecer um Estado atuante na prestação de um padrão de bem-estar social coletivo.

Há características distintas entre as produções acadêmicas sobre a conceituação de pobreza. Em geral, nos países de primeiro mundo, as reflexões teóricas estão centradas nos debates sobre a renda propriamente dita e sobre as possibilidades de desenvolvimento das características e habilidades individuais. A filiação teórica dessas produções estaria centrada segundo as perspectivas da teoria econômica neoclássica, teoria funcionalista e teorias pluralistas liberais (TOWNSEND,1987). Já as reflexões oriundas dos países de terceiro mundo, que versam sobre essa conceituação, adotariam um olhar mais crítico e mais radical sobre a temática da pobreza (*Idem*,1987).

A discussão sobre as possíveis formas de combate à pobreza centra-se de forma persistente, e em quase todos os enfoques anteriormente mencionados, no papel da educação formal¹ como mecanismo promotor da mobilidade social. Entretanto, essa relação entre educação e pobreza não se expressa linearmente. A existência de um sistema de educação formal não garante, necessariamente, igualdade de oportunidades e enfrentamento à pobreza, já que o sistema educacional centra-se, em parte, na formalização de um espaço de institucionalização de poder e solicita da população pobre o suprimento uniforme das exigências da instituição escolar (testes obrigatórios, frequência escolar, material escolar), sob o ideário de que o esforço individual gera recompensas e ascensão social. A escola pode reforçar a meritocracia, já que o ambiente escolar pode reproduzir discursos e fortalecer a crença de que o sujeito é o próprio responsável pela sua trajetória, seja de mobilidade social, seja de estagnação na situação de pobreza.

Os programas de educação compensatória surgem nos anos sessenta e setenta em países ricos (Estados Unidos, Grã Bretanha, Países Baixos e Austrália), como resposta a, pelo menos, duas demandas: o fracasso da expansão educacional do segundo pós-guerra mundial e o fracasso no acesso igualitário à educação². As famílias de alunos³ pobres passam a defender

¹ A educação abrange práticas formais e informais. No caso desta dissertação, o uso do termo educação engloba apenas o enfoque da educação formal. Entende-se que a educação formal está relacionada ao conjunto do sistema educacional – métodos, regras e tempos, executores especializados (BRANDÃO, 2006) – e, além disso, a educação formal é entendida como aquela que possui objetivos claros e específicos, normalmente representada pelas escolas e universidades. Já a educação não formal é um conceito mais amplo, relacionado ao termo cultura. Tem como característica a não linearidade temporal e a progressão sistemática. A certificação não é condição essencial nessa modalidade da educação (GADOTTI, 2005). Portanto, optou-se por um recorte temático e um caminho metodológico capaz de refletir sobre a educação apenas pela sua dimensão formal.

² Trata-se de contexto de reforma social, destacando-se nos Estados Unidos o movimento de Direitos Civis e o programa de “Guerra contra a pobreza”. As crianças pobres eram público-alvo desses programas, a fim de evitar a transgeracionalidade do ciclo de pobreza (CONNELL, 2002).

que a igualdade de acesso não representa igualdade de oportunidades. A educação é trazida para o contexto da assistência social, sob a argumentação de que as carências materiais levam ao baixo rendimento. Mas o que a noção de educação compensatória trouxe não foi o enfrentamento da pobreza, em plano coletivo, mas, sim, a responsabilização da família pelo baixo desempenho escolar, o qual não seria mais atribuído, em boa parte, às instituições de ensino (CONNELL, 2002). Alimentava-se a ideia de que a educação compensatória deveria ser focalizada nas famílias mais pobres. Essas famílias deveriam ser providas de condições materiais mínimas para possibilitar o sucesso educacional dos seus filhos.

De acordo com o proposto por Campos (2003), esse espaço de intersecção entre a política de assistência social e a política de educação não se expressa de forma clara. Ao analisar as políticas sociais no Brasil, essa autora destaca que, no plano da política de assistência social, as ações selecionam como público-alvo as parcelas mais pobres da população. Já as ações das políticas educacionais são pautadas, ainda que de forma controversa, no acesso universal da população-alvo. No intento de desvendar as lógicas que permeiam a dinâmica das duas políticas, pondera-se que, tradicionalmente, a execução da política educacional ocorre por meio dos órgãos educacionais e que a interface entre essas duas políticas sociais se expressa quando existem os programas de transferência de renda ou a prestação de bens de consumo, ambos focalizados nos segmentos mais pobres da população e executados, em grande medida, por meio da escola. Para que essa provisão ocorra, é preciso que essa parcela mais pobre da população esteja, de alguma forma, inserida no espaço escolar, o que se expressa como uma contrapartida apresentada por esses programas.

O contexto que marca a defesa do acesso universal à educação formal e do repasse de renda para que as famílias mais pobres mantenham seus filhos na escola é sustentado pela tônica do acesso à educação como uma forma de permitir a capacitação dos mais pobres, os quais teriam o desenvolvimento do seu capital cultural e, dessa forma, integrariam o mercado de trabalho e contribuiriam para o desenvolvimento econômico do país. Assim, os defensores dos programas de transferência de renda condicionada na educação postulam que um acréscimo na renda tira as crianças pobres da situação de trabalho infantil e faz que elas permaneçam mais tempo na escola, rompendo com a pobreza transgeracional. Mas, mesmo com a existência dessas políticas sociais, identifica-se que os alunos pobres continuam a não

³ Considerando que a categoria *gênero* não é central nesta dissertação e também a não neutralidade da Língua Portuguesa, será utilizado aqui o gênero masculino para se referir ao grupo dos estudantes e ao grupo de gestores de políticas sociais. Mas, será utilizado o gênero feminino para se referir às profissionais da educação, majoritariamente mulheres e também o grupo de beneficiárias de transferência de renda.

ter sucesso escolar, as taxas de progressão escolar são as mais baixas nas regiões mais pobres, mesmo considerando que é nessas localidades que ocorre uma concentração desses programas de transferência de renda.

Por isso, torna-se necessário investigar os motivos para a ocorrência de mais fracasso escolar entre os mais pobres. A explicação desse fenômeno social pode ter como ponto de partida o processo contraditório no ordenamento e na execução das políticas sociais. Se, por um lado, até a década passada, houve um incentivo à universalização do Ensino Fundamental, por outro, a política social brasileira, principalmente a de Assistência Social em contexto de expansão neoliberal, assumiu um caráter de acesso focalizado, cada vez mais determinado por critérios seletivos, além de redução no financiamento das políticas de cunho universal (STEIN, 2006).

Conforme destacado anteriormente, a educação é vista por muitos pesquisadores como uma forma de superar a pobreza e de reduzir a desigualdade. Entretanto, a educação por si só não pode ser uma forma de resolução desses problemas. É preciso um investimento a longo prazo em educação, a fim de que ela seja mais um elemento para atuar na superação da desigualdade social. Para Medeiros (2007), outra estratégia já implementada em muitos países, e que contém em si efeitos redistributivos, são os programas de transferência de renda. Entretanto, na região da América Latina esses programas assumiram o viés da focalização e das condicionalidades. São desenhados de forma a visualizar, nos outros direitos sociais, as condicionalidades exigidas para a própria implementação e legitimidade desses programas.

No Brasil, uma dessas propostas foi o programa Bolsa Escola. Esse programa assumiu um debate em favor do acesso universal ao Ensino Fundamental e da transferência de renda como formas de garantir a permanência das crianças mais pobres na escola. Ele exigia, para tanto, a comprovação da frequência escolar desses estudantes. A legitimidade desse programa, tanto para as classes pobres, quanto para as classes ricas, estava posta, uma vez que apresentava a condicionalidade da educação, o que permitia a noção de mobilidade social às classes mais pobres e também alcançava os pressupostos da visão moralista das elites brasileiras, pois estaria concedendo não só a renda aos pobres, mas, também, as contrapartidas desse recebimento. Sob essa visão, estariam garantidos os mecanismos de cobrança ao pobre de modo que ele não iria se acomodar com o recebimento dessa renda.

Após mais de uma década da existência desses programas de transferência de renda, é preciso refletir se alguns desses pressupostos se confirmaram ou não. Por isso, o **problema de**

pesquisa que orientou a reflexão desta dissertação é o de que há uma relação entre a pobreza e a educação formal e, especificamente, de que existem programas compensatórios educacionais focalizados nos alunos pobres, e esses continuam em situação de fracasso escolar. Destaca-se, aqui, a pobreza como um dos vários impedimentos para o sucesso escolar de alunos do Ensino Fundamental, ou, inversamente, como um dos fatores que causam o fracasso escolar (FREIRE, 2005; GENTILI, 2002). Entretanto, o tipo de relação entre a pobreza e o fracasso escolar não se concentra em uma determinação linear entre essas duas dimensões investigativas, mas apoia-se em uma contradição estrutural entre a persistência do fracasso escolar e da manutenção da pobreza. Parte-se, portanto, da **pergunta de pesquisa**: por que alunos pobres da educação básica de algumas regiões administrativas do Distrito Federal (DF) são aqueles que vivenciam, em grande parte, a situação do fracasso escolar, mesmo usufruindo os programas de transferência de renda?

Apresenta-se como **hipótese principal** que a população pobre não foi incluída como população-alvo na estruturação originária da educação formal. O sistema educacional atual é fundado em uma lógica institucional própria e uniforme, pensada segundo a realidade social da classe média e que não incluiu os conhecimentos desenvolvidos pelos grupos historicamente discriminados. Dessa forma, os alunos pobres não conseguem atingir o sucesso educacional porque o sistema de educação é estruturado em uma proposta que reforça o mérito individual e que distribui as certificações educacionais individuais. Esse sistema escolar exige que a população discriminada supra as exigências de uma instituição escolar moldada segundo parâmetros que lhe são alheios e reproduz conhecimentos que também lhe são alheios.

Como **hipótese secundária**, discute-se que os programas de enfrentamento à pobreza com condicionalidades na educação estimulam que os alunos pobres permaneçam na escola. Nesse ordenamento, a política de Assistência Social utiliza-se da educação como forma de acessar e de acompanhar a população-alvo, mas não ultrapassa a dimensão operacional-administrativa desses programas e está distante de materializar-se como elo orgânico com a política educacional.

Uma hipótese também considerada, mas que foi descartada, em função do recorte da pesquisa, foi a de que a condicionalidade da frequência escolar do Programa de transferência de renda Bolsa Escola possibilita a permanência dos alunos pobres na escola, mas não contribui para o sucesso escolar. Desconsiderou-se essa hipótese pela dificuldade de isolar a

variável da frequência escolar incidindo diretamente sobre o sucesso escolar, destacando-se a complexidade de definição e de fatores que atuam sobre esse fenômeno social.

O **objetivo geral** desta dissertação é estudar a relação entre pobreza e educação formal, e, a partir disso, tentar entender os motivos que afastam os alunos mais pobres, beneficiários de programas de transferência de renda, do sucesso escolar no âmbito do Ensino Fundamental do Distrito Federal. Como objetivos específicos, apresentam-se os seguintes: (i) identificar as possíveis características da ação Bolsa Escola no Distrito Federal, segundo a visão daqueles que são (ou foram) os beneficiários diretos e daqueles que executam ou gerem o programa em questão; (ii) identificar como a política de transferência de renda no Distrito Federal dialoga com a política educacional; (iii) identificar como as escolas de diferentes regiões administrativas do Distrito Federal lidam com a pobreza; (iv) traçar um panorama dos programas de transferência de renda que tenham e/ou tiveram como condicionalidade a frequência escolar dos alunos beneficiários no Distrito Federal.

Para alcançar essa reflexão e os objetivos propostos, esta dissertação estruturou-se em três capítulos, além desta introdução e conclusões. No capítulo um, “Problemática de pesquisa”, são apresentadas as posições teóricas sobre a relação entre educação e pobreza. Parte-se de uma caracterização histórica da transferência de renda e, posteriormente, da caracterização da ação Bolsa Escola no Distrito Federal. Além disso, apresentam-se reflexões sobre a política de assistência social no Brasil, a fim de evidenciar a centralidade que essa política assume na agenda política brasileira, embora se materialize em uma configuração notadamente seletiva e focalizada. Posteriormente, são apresentadas algumas evidências, tanto em nível federal como em nível local, para a relação que se estudou e, por fim, discutem-se algumas definições teóricas sobre o fracasso escolar.

No capítulo dois, “Metodologia: em busca da apreensão do objeto de pesquisa”, são apresentadas as reflexões epistemológicas, bem como as estratégias de pesquisa adotadas, que são a pesquisa exploratória e o estudo de caso. Discute-se a técnica de análise de dados, que foi a análise de conteúdo. O objetivo desse capítulo é o de evidenciar a elaboração da pesquisa como um processo de aproximações sucessivas junto ao objeto que se estuda, tendo em vista a presença das categorias da contradição⁴ e totalidade⁵ no estudo do fenômeno social que se propôs estudar.

⁴ Conforme Cury (1985), a categoria *contradição* é denominada como base da metodologia dialética, elemento chave para o entendimento da realidade social e considera a negação dos fenômenos sociais.

⁵ A categoria *totalidade* permite vislumbrar os fenômenos sociais – entre eles a educação- como um todo interconexo com os demais elementos da realidade social (*Idem*, 1985).

O capítulo três, “Apresentação e análise dos dados”, tem como objetivo apresentar e caracterizar os atores sociais que compuseram este estudo. A identificação dos sujeitos de pesquisa é realizada com base nas categorias de classe social (composição socioeconômica e de gênero). Ademais, são apresentados os resultados da pesquisa quanto à identificação de que a pobreza não é discutida pela política educacional e que a transferência de renda condicionada à frequência escolar não modifica, diretamente, as condições para o alcance do sucesso escolar dos alunos mais pobres, ou não imprime novas formas de discussão para esse fenômeno no campo da execução e gestão dessas políticas sociais.

Justificativa

Relevância do tema para o conhecimento científico

A proposta deste estudo centrou-se no olhar do fenômeno social segundo a dimensão daqueles que são os interlocutores diretos da relação entre a pobreza e a educação no Distrito Federal. Especificamente, trata-se de uma pesquisa segundo o ponto de vista dos beneficiários dos programas compensatórios de renda e daqueles que são os gestores e os executores da política em questão. Dessa forma, pretendeu-se abordar a visão que esses atores sociais possuem sobre essa relação, seja do ponto de vista da inserção profissional na instituição escolar, seja das instâncias de planejamento dos programas de transferência de renda, além da visão dos próprios beneficiários. A construção desta pesquisa pretendeu ser diferente daquela indicada por Connell (2002), pois, segundo esse autor, os estudos sobre pobreza e educação seguem uma tendência deslocada das características e posicionamentos da população-alvo e concentra-se apenas nas dinâmicas institucionais.

Essa tendência nos estudos das políticas sociais e, no caso, das políticas educacionais justifica-se como resposta às necessidades de controle e de monitoramento, mas, também, como exigência de demonstração de resultados escolares atingidos, que, em grande medida, são quantitativos (PESTANA, 2006). Assim, as propostas de estudos dessas políticas não estão voltadas para a dimensão dos sujeitos e suas particularidades, mas, sim, para os indicadores de qualidade de educação.

A relevância para o recorte temático desta dissertação pode ser enfatizada quando se retoma o posicionamento de Carvalho e Silva (2005)⁶. As autoras fizeram um levantamento

⁶ Destaca-se que esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do programa de pós-graduação em Política Social. Mas é válido utilizar os elementos da análise temática realizada por Carvalho e Silva (2005). Isso porque o

sobre os temas dos projetos de pesquisa e constataram que a maioria dos problemas de pesquisa referia-se à “infância, juventude, família e sociedade” (CARVALHO; SILVA, 2005, p.103), ao passo que os temas de pesquisas referentes à educação são bem mais escassos. As autoras inferem que um dos motivos para explicar essa ausência de muitas produções teóricas nessa área é a pouca inserção profissional do Assistente Social no espaço escolar. Soma-se a esse aspecto a carência das disciplinas relacionadas à educação no campo do Serviço Social. O estudo de Tavares (2007) demonstra que só há oferta de uma disciplina Política de Educação, que está localizada a região do Centro-Oeste, diferentemente da oferta de outras disciplinas com as outras políticas que são, historicamente, alvo da formação em Serviço Social, como as disciplinas de política de assistência social, política de previdência social, política de saúde, política de trabalho entre outras.

Coerentemente, com os dados apresentados e analisados pelas referidas autoras, é possível considerar que é pequeno o número de dissertações e teses que tratam diretamente da temática da educação e pobreza no âmbito da pós-graduação da Universidade de Brasília (UnB). Para se chegar a essa consideração, realizou-se busca temática com as palavras chave: Educação, Bolsa Família, Bolsa Escola, Programas de Transferência de Renda e pobreza na base de dados da Biblioteca Central (BCE) da UnB.

Tratando-se das teses e dissertações elaboradas por estudantes do programa de pós-graduação em Política Social da UnB, até o fim do primeiro semestre de 2010, encontrou-se o total de seis⁷ dissertações relativas a esses temas. Quanto ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação⁸ da mesma universidade, foram encontradas quatro dissertações relacionadas aos referidos assuntos teóricos. Acrescenta-se que nenhum desses estudos

trabalho teórico das autoras objetivou atingir a totalidade da produção da pós-graduação em toda a área de conhecimento do Serviço Social e, incorporaram, portanto, os programas nacionais de pós-graduação tanto em Serviço Social, como em Políticas Públicas e em Política Social.

⁷ São estas dissertações do mestrado em Política Social, segundo título, autor/a, orientador/a, ano de defesa, respectivamente: “**O programa bolsa-família: uma análise de seu impacto e alcance social**”. Autora: Camile Sahb Mesquita. Orientadora: Potyara Pereira. Ano: 2007; “**O Programa Bolsa Família em São Luís (MA) e Belém (PA): um estudo sobre a relação entre a gestão local e os efeitos do Programa na condição de vida das mulheres**”. Autora: Paula Juliana Foltran Fialho. Orientadora: Rosa Stein. Ano: 2007; “**Programa de transferência de renda e o enfrentamento da pobreza no Brasil: análise dos processos de formação e formulação do Programa Nacional Bolsa Escola (2001 - 2002)**”. Autora: Juliana Rochet Wirth Chaibub. Orientadora: Denise Carvalho. Ano: 2004; “**A família como espelho: a pobreza material e política como obstáculo à aprendizagem reconstrutiva política**”. Autora: Janaína Augusta Neves. Orientador: Pedro Demo. Ano: 2006; “**Mulheres chefes em famílias monoparentais: pobreza material e política em análise**”. Autora: Juliana Marques Petroceli. Orientador: Pedro Demo. Ano: 1997; “**A política de assistência social no noroeste mineiro: política de cidadania e/ou armadilha da pobreza?**”. Autora: Luciana Lemos Antunes. Orientadora: Potyara Pereira. Ano: 2004.

⁸ Escolheu-se nesse levantamento temático o programa de pós-graduação em Política Social e o programa de pós-graduação da Faculdade de Educação por entender que seriam áreas afins com o tema geral desta dissertação.

explora de forma central a temática da educação relacionada à pobreza, sentido esse que pretendeu ser alcançado na execução desta pesquisa.

Essa busca temática corrobora os dados da pesquisa realizada por Yannoulas, Assis e Monteiro (2010). Para a realização desse estudo, o grupo realizou busca temática na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Ao fazer a pesquisa por meio dos títulos, e também com o critério de relacionar trabalhos com o enfoque desta dissertação, que fossem produzidos entre o período de 1999 a 2009, localizou-se o total de dez produções. Os pesquisadores localizaram algumas referências voltadas ao fracasso escolar do ponto de vista da psicopedagogia e outras que estudam a educação como política pública, com o enfoque voltado para as construções democráticas dessas políticas, como, por exemplo, os estudos sobre os conselhos escolares.

Compreender a política social numa perspectiva de parceria com a democracia⁹ implica visualizar que nenhuma política pode ser vista isoladamente, já que a execução da política social deveria ser um reflexo do esforço conjunto das várias instituições sociais e esferas políticas no tratamento da Questão Social (DEMO, 2003). Discutir a possível interlocução entre a política de educação e a política de assistência social é ampliar o espectro da política social, posicionando-a como meio promotor dos sujeitos sociais, sendo capaz de aliar necessidades materiais e formação de atores sociais.

Assim, entende-se que o estudo da política social e o desvelamento da sua composição não prescindem de elementos explicativos, interconexos e contraditórios entre si. Para estudar a multicausalidade e as diversas faces e contradições da política social, é preciso aproximar-se desse fenômeno social, enquanto pseudoconcreto e, por meio dos elementos históricos, econômicos e políticos identificar a sua existência contraditória. A partir de então, é possível delinear os determinantes e as explicações para a política social, longe de concebê-la como a-histórica e passível de apreensão de todas as suas dimensões (BOSCHETTI, 2006; KOSIK, 1986).

O tema de estudo e as suas aproximações sucessivas

Esta dissertação integra um conjunto de pesquisas desenvolvidas, desde 2007, pelo grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis), sobre a relação entre a

⁹ O conceito de democracia não contém em si uma única significação. Para autores como Coutinho (1996), é possível pensar nesse conceito em coexistência com o capitalismo. Haveria a existência dos espaços contra-hegemônicos em favor de uma sociedade democrática. Já para outros posicionamentos, conforme Wood (2006), não há nada mais utópico que pensar a coexistência na democracia em regimes capitalistas. Apenas uma extinção da sociedade de classes levaria a construção de uma sociedade democrática.

situação de pobreza e a educação formal. Essas pesquisas visam a estudar tanto as imbricações dessa relação segundo diferentes aspectos nos distintos níveis federativos, assim como a incidência e a tipificação dessa relação nas produções acadêmicas. Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)¹⁰ do subgrupo de participantes do TEDis, que estudaram essa relação desde 2007, marcam o envolvimento temático do grupo com a linha de pesquisa "Política Social, Estado e Sociedade – Educação".

Destaca-se que, em dezembro de 2010, o grupo de pesquisa TEDis teve a aprovação do projeto de pesquisa “Política Educacional e Pobreza: Estudo em escolas públicas que atendem a população em situação de pobreza”, no âmbito do Edital 038 de 2010 – Capes/Inep – Programa Observatório da Educação¹¹ (Projeto 095). Esse amplo projeto em curso tem como objetivo geral estudar as diversas manifestações da relação entre educação formal e população em situação de pobreza, tanto no que se refere aos resultados de proficiência e qualidade, como à atuação das distintas esferas de governo (federal, estadual, municipal) e no interior da própria escola (estudos de caso)¹².

O quadro 1, abaixo, indica os dez pesquisadores (em distintos níveis de formação graduação, mestrado e doutorado) envolvidos nesse projeto e detalha as pesquisas realizadas:

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa TEDis sobre a relação entre pobreza e educação formal no contexto do Programa Observatório da Educação – 2010/2011:

¹⁰ Trata-se dos seguintes TCCs, segundo ordem cronológica de apresentação: “**Educação e Transferência de renda**: uma leitura do programa Bolsa-Família em Ceilândia sob a ótica do desempenho escolar”. Autora: Kelma Soares. Ano: 2007; “**Os direitos educacionais dos adolescentes em liberdade assistida**: o papel do conselho tutelar e das instituições de ensino da Ceilândia”. Autora: Aline Vieira. Ano: 2007; “**Demandas e desafios para a inserção nas escolas públicas de crianças e adolescentes em situação de abrigo**: um estudo de caso no DF”. Autora: Geucilene Vieira. Ano: 2009; “**Educação Formal e pobreza**: a percepção dos professores da Educação Básica do Distrito Federal a respeito das implicações das situações de pobreza no processo de aprendizagem”. Autora: Marina Leite. Ano: 2009; “**A Pobreza na Formação Docente**: A situação de pobreza na formação das futuras professoras”. Autor: Samuel Gabriel. Ano: 2010. “**Educação e situação de rua**: a escola está preparada para receber crianças e adolescentes nessa situação?”. Autora: Kaline Ferreira. Ano: 2011. “**A Relação entre Pobreza e Educação Formal na Literatura Científica Contemporânea**: construindo uma tipologia da relação entre educação e pobreza”. Autora: Edith Oliveira. Ano: 2011.

¹¹ O programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECAD, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803/2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior (IES) e as bases de dados existentes no INEP, a fim de estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados em nível de mestrado e doutorado. O programa prevê financiamento de despesas de custeio, capital e bolsas.

¹² Esta dissertação foi diretamente apoiada nos seus últimos oito meses de elaboração pelo Programa Observatório da Educação em sua fase de análise dos dados e de redação final. Deve ser contextualizada como um dos resultados previstos desse amplo projeto de pesquisa. As reflexões parciais desta dissertação foram apresentadas no mês de abril de 2011 em seminário internacional promovido pelo programa de pós-graduação em Política Social da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). O deslocamento da pesquisadora para a realização dessa comunicação oral também foi financiado pelo aquele programa de fomento à pesquisa.

Pesquisador (a)	Título do trabalho	Situação atual
Silvia Cristina Yannoulas – líder do grupo e orientadora de todos os estudantes vinculados ao projeto de pesquisa em questão	Construindo uma Tipologia da Relação entre a Pobreza e a Educação Formal na literatura Científica Recente (1999-2009): questões de gênero, raça e classe social.	Em andamento (análise de dados).
Natalia de Souza Duarte – Doutorado em Política Social	Política Social de Educação e Inclusão: o percurso educacional da população em situação de pobreza.	Em andamento (análise de dados).
João Luiz Horta Neto – Doutorado em Política Social.	A utilização das avaliações externas em larga escala no Brasil e as transformações ocorridas nas políticas educacionais: uma análise comparada envolvendo alguns Estados da federação e a União.	Em andamento (realização do trabalho de campo).
Kelma Jaqueline Soares – Mestrado em Política Social.	Pobreza e educação formal: A relação entre pobreza e política educacional no distrito federal.	Defesa em agosto de 2011.
Samuel Gabriel Assis - Projeto de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso	A Relação entre Pobreza e Educação Formal na Literatura Científica Contemporânea (1999-2009): considerações de gênero, raça e classe social. TCC: A Pobreza na Formação Docente: A situação de pobreza na formação das futuras professoras	Concluídos em 2010.
Kaline Ferreira Monteiro – Projeto de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso	A Relação entre Pobreza e Educação Formal na Literatura Científica Contemporânea (1999-2009): considerações de gênero, raça e classe social.	Concluídos em 2011.
Celso Henrique Oliveira – Projeto de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso	Educação Formal e Situação de Pobreza: Reflexões em torno da Relação entre as Políticas Sociais de Educação e de Assistência Social.	Em andamento (análise de dados).
Edith Oliveira Schneider – Bolsista Observatório da Educação e Trabalho de Conclusão de Curso	A Relação entre Pobreza e Educação Formal na Literatura Científica Contemporânea: construindo uma tipologia da relação entre educação e pobreza.	Concluídos em 2011.
Vanessa de Sousa Araújo – Bolsista Observatório da Educação	Análise de dados qualitativos sobre a relação entre Pobreza e Educação Formal no Distrito Federal.	Concluído (apoio à análise de dados desta dissertação).
Danielle Aranha Farias – Bolsista Observatório da Educação.	Política Social de Educação e Inclusão: o percurso educacional da população em situação de pobreza.	Em andamento (apoio à análise de dados da tese de doutorado de Natalia Duarte).

Em nível de doutorado (Natália Duarte), será estudada a relação entre pobreza e educação formal segundo da política educacional em âmbito Federal. Nesse mesmo nível de formação, são estudados também os resultados de proficiência e qualidade, com o objetivo de apresentar reflexões sobre as avaliações educacionais (João Luiz Horta). Em nível de mestrado, esta dissertação apresenta a reflexão sobre aquela relação segundo a intersecção entre as políticas de assistência social e a de educação no Distrito Federal. Em nível de graduação, os bolsistas de iniciação científica, sob orientação da professora Silvia Yannoulas, classificaram as recentes produções científicas sobre o tema, incluídas em bases abertas *on-line* (artigos no *Scientific Electronic Library On Line* - Scielo/FAPESPD, *Google Acadêmico* ou *Google Beta*, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD/IBICT) e analisaram as expressões das formas de discriminação nessa relação (classe social, gênero e raça/etnia).

Os trabalhos de graduação das bolsistas do programa Observatório da Educação (Vanessa Sousa e Danielle Aranha) foram desenvolvidos tematicamente vinculados aos trabalhos de Kelma Soares e de Natalia Duarte, respectivamente. O plano de trabalho individual de Vanessa Sousa iniciou-se no primeiro semestre de 2011 e esteve concentrado no apoio a esta dissertação em sua etapa metodológica de análise dos dados (transcrição de nove entrevistas realizadas pela mestranda em 2010) e organização dos dados para a realização da análise de conteúdo.

Um dos eixos comuns a essas pesquisas realizadas no grupo de pesquisa TEDis é a análise dos objetos de estudo sob o enfoque da discriminação¹³. No caso desta pesquisa, privilegiou-se a análise do objeto de estudo segundo o conceito de classe social¹⁴. Trata-se de conhecer a população pobre segundo a análise interrelacional entre as esferas econômica e a

¹³ O conceito de discriminação pode possuir várias conotações. Castel (2008) afirma que é possível existir a discriminação positiva, que tem como princípio a destinação de recursos e ações suplementares para aqueles que vivenciam alguma privação para, com isso, integrá-los a um regime comum. Mas o que interessa a este estudo é aquilo que o autor define como discriminação negativa, entendida como uma instrumentalização da alteridade, constituída em fator da exclusão. É sofrer a determinação de um destino que não se escolhe, mas que os outros o fizeram e, assim, constroem uma forma de estigma. As contribuições de Bandeira e Batista (2002) para o entendimento desse conceito ocorrem com a explicação de que, na sociedade moderna, há uma dificuldade de perceber a ocorrência das diversas formas de discriminação, seja nos sistemas jurídicos, seja nas ciências sociais. Para as autoras, é preciso pensar as formas de se lutar contra as identificações negativas e romper o preconceito, instituindo uma nova dinâmica de relações de comando e sujeição. Além disso, destacam que nas estratégias para imprimir uma nova racionalidade, estão as políticas públicas a fim de estimular a construção de identidades positivas quanto aos grupos que sofrem o preconceito. O Grupo TEDis trabalha com três tipos fundamentais de discriminação: com base na classe socioeconômica, no gênero e na raça/etnia.

¹⁴ O conceito de classe social será discutido brevemente no capítulo um: “A problemática de pesquisa”.

política. Conhecê-la, também, segundo o olhar econômico sobre o processo contraditório das forças produtivas e das relações de produção na sociedade capitalista e o âmbito político, que se refere à mobilização social, tratando-se de uma classe social que pode se perceber como “classe em si” e passar a “classe para si”.

A aproximação a esse tema de pesquisa revela um percurso de construção individual e coletiva. No ano de 2004, a pesquisadora foi aprovada para o curso de Pedagogia na Universidade de Brasília (UnB), simultaneamente à aprovação no curso de Serviço Social na mesma universidade. Porém, a decisão em cursar Serviço Social não extinguiu o interesse por aquela temática, que foi somado aos temas da Política de Assistência Social, entre eles, os estudos sobre pobreza. Ao longo da graduação em Serviço Social, o debate sobre educação foi recorrente. A primeira aproximação com o tema de pobreza ocorreu por intermédio do, então denominado, Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na pesquisa sobre Pobreza Política, sob orientação do professor Dr. Pedro Demo no projeto Pobreza Política e Educação, que teve como objeto final a produção do artigo de Iniciação Científica¹⁵.

As disciplinas obrigatórias do Departamento de Serviço Social, pesquisa em Serviço Social 01 e 02, ministradas pela professora Dra. Debora Diniz, permitiram desenvolver um breve estudo sobre o programa Renda Minha em uma escola da Região Administrativa de Ceilândia-Sul, Distrito Federal. Essas disciplinas foram base para a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob orientação da professora Dra. Silvia Yannoulas. O objetivo daquele estudo foi o de analisar o desempenho escolar entre os alunos bolsistas e os não bolsistas do programa Bolsa Família na referida localidade. Uma das conclusões desse estudo foi a de que, no espaço escolar, a concepção de pobreza é tecnicista. Trata-se da pobreza com um fenômeno que assume visibilidade apenas quando é vinculada aos programas de transferência de renda condicionada (SOARES, 2007).

Além disso, a participação na disciplina de graduação Educação e Trabalho da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), ministrada pela professora Dra. Livia Borges (2007), permitiu o estudo sobre outros enfoques da Política de Educação, como ocorre com a tensão entre polivalência e especialização na relação entre educação e trabalho. Simultaneamente à participação naquela disciplina, a estudante fazia parte do grupo

¹⁵ Esse artigo teve como objetivo discutir o grau de aprendizagem dos alunos na primeira fase do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e debater o papel da professora como um facilitador do processo de aprendizagem. O método de pesquisa foi qualitativo, realizado inicialmente na cidade de Samambaia e depois na cidade da Ceilândia. Baseou-se na aplicação da Prova Ampla, que é um instrumento de análise das etapas de alfabetização dos alunos, desenvolvido pelo Grupo de Estudos sobre educação metodologia de pesquisa e ação (GEEMPA), conforme Soares (2006).

de pesquisa TEDis e era assistente de pesquisa em projeto sobre a Política de Formação Profissional no Brasil (essa inserção temática resultou na publicação de dois artigos: um em co-autoria com a orientadora e outro individual, além da apresentação de pôster na reunião da ANPEd Centro-Oeste de 2008).

A participação na disciplina Política de Educação, ministrada pela professora Dra. Silvia Yannoulas, tanto em nível de graduação (2006) como de pós-graduação (2008), permitiu, entre outros, a aprendizagem sobre outras tensões que permeiam a política educacional e, entre essas tensões, a universalidade e focalização. O estudo dessa tensão (que é central na consecução desta dissertação, conforme será abordado em subseção específica do capítulo um) foi aprofundado quando a estudante cursou, em 2009, a disciplina optativa Política de Assistência e Seguridade Social do programa de pós-graduação em política social, ministrada pela professora Dra. Rosa Stein. Nessa oportunidade, foi possível estudar a política de assistência social no Brasil (conceituação, gestão, controle social e financiamento entre outros), o que contribuiu para a reflexão sobre pobreza e transferência de renda. O artigo final dessa disciplina foi apresentado em seminário sobre políticas sociais na Universidade Católica de Salvador (UCSal).

O aprofundamento da relação entre pobreza e educação culminou na elaboração de produções que buscavam a reflexão sobre o tema, bem como na participação de eventos e atividades e parceria com demais estudantes do grupo TEDis, como a participação em bancas de trabalhos de conclusão de curso de graduação em Serviço Social, organização e participação em seminário sobre política educacional e pobreza (2011), além das publicações registradas na seção de referências bibliográficas desta dissertação. Ademais, as orientações em grupo, segundo o nível de formação (estudantes de graduação e de pós-graduação), permitiram que os membros do grupo de pesquisa TEDis conhecessem e contribuíssem para os trabalhos e pesquisas em curso, o que conferiu um caráter dinâmico, coletivo e gradativo da pesquisa social e contribuiu, singularmente, para a construção coletiva desta dissertação.

1 A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

1.1 Os programas de transferência de renda com condicionalidade na educação: das proposições da renda mínima de cidadania à ação Bolsa Escola

Entende-se a problemática da pesquisa, conforme a proposta de Quivy e Campenhoudt (1998), como aquilo que o pesquisador se propõe a explicar, aquilo com o qual esse fenômeno relaciona-se, o tipo de relação entre o objeto a ser explicado e o elemento a ser relacionado. Serão discutidos, portanto, neste tópico, algumas posições teóricas sobre a relação entre educação e pobreza e, posteriormente, apresentar-se-ão evidências empíricas sobre o problema de pesquisa que se propôs a estudar.

Conforme Oliveira (2000), a preocupação com a erradicação da pobreza é recomendada pela ótica da economia neoclássica, em que o ser humano atua apenas com base na racionalidade. A defesa do combate à pobreza estaria ancorada na defesa de investimentos focalizados na educação primária e no primeiro ciclo da escola secundária. Competiria à educação fazer o uso dos recursos escassos e a produção de resultados de aprendizagem, com vistas a melhorar a produtividade no trabalho (OLIVEIRA, R., 2001). Porém, do ponto de vista da relação entre educação e trabalho, Saviani (2007) reflete que há uma separação histórica entre educação e trabalho, a qual foi processualmente construída com base na organização econômica e política do modo de produção. Essa separação de esferas da vida humana já é uma forma de expressar essa relação e indica a dualidade que a educação assume (técnica e propedêutica), além da divisão entre o trabalho intelectual e manual.

No contexto mundial dos anos 1950 e 1960, as formas para se romper com a pobreza e, com isso, alcançar o desenvolvimento econômico, apoiaram-se na defesa da educação como capital (CATTANI, 1999). Nesse período, consagraram-se algumas teorias como a Teoria do Capital Humano, a qual foi incorporada na teoria moderna econômica por Jacob Mincer. Mas a popularização dessa ideia ocorreu com o reconhecimento do Prêmio Nobel de economia para Theodore Schultz¹⁶ e Gary Becker¹⁷. Essa teoria sustenta a ideia de que o trabalho é mais

¹⁶ Theodore William Schultz, economista norte-americano, que recebeu, em 1979, o Prêmio Nobel de economia, juntamente com Arthur Lewis. Disponível em: (<www.corecon-rj.org.br/Grandes_Economistas>).

um fator de produção e deve ser considerado como mais um tipo de capital, que é o capital humano.

Esse capital, por sua vez, torna-se mais produtivo quando tem a sua qualidade definida por um grau de treinamento técnico-científico dos trabalhadores. Dessa forma, reforça-se a ideia de que a melhoria da qualidade desse capital humano possibilitaria ao trabalhador auferir mais ganhos, assim como se permitiria o crescimento do sistema produtivo. O investimento em educação passa a ser considerado fundamental para que se alcancem os ganhos em desenvolvimento econômico e, com isso, em redução da pobreza e da desigualdade (IPEA, 2006; SAVIANI, 2008). Porém, nessa proposta, não é evidenciado que a escola não é capaz de, por si só, de garantir a paridade dos grupos sociais historicamente discriminados. A escola vivencia uma lógica social de discriminação que é exterior à escola, mas essa lógica “penetra profundamente e condiciona largamente o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos que ela assume” (CASTEL, 2008, p. 51).

Nesse debate, as possíveis formas de combate à pobreza centram-se, em alguma medida, no papel da educação formal como forma de promover a empregabilidade¹⁸ dos mais pobres. Adquirir diferentes habilidades é tornar-se mais competitivo e, com isso, ter mais possibilidades, tanto de se inserir no mercado de trabalho como de se manter nesse mercado, que está em constante mudança e flexibilidade (OLIVEIRA, R., 2001). É sob essa égide que a educação é apresentada como uma alternativa para o desenvolvimento de um país. Por essa ótica, a atuação do Estado passa a ser a de provisionar serviços sociais focalizados nos mais pobres. Não se trata de pensar estratégias de desenvolvimento capaz de atender os sujeitos em sua complexidade, mas, sim, de se garantirem os mínimos serviços de educação e de assistência social para que os mais pobres possam capacitar-se e tornarem-se mais empregáveis. Refere-se à ênfase em políticas sociais focalizadas, que possibilitem essa empregabilidade e não, apenas, a expansão real do mercado de trabalho formal e de políticas universais educacionais.

Nesse contexto, a política de assistência social revela-se em uma histórica tensão entre trabalho e assistência social. Trata-se de uma sociedade erguida sob o primado do Trabalho

¹⁷ Gary S. Becker, do departamento de economia da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos, recebeu o Prêmio Nobel de economia em 1992, com título “The Economic way of looking at Life”. Disponível em: (<<http://home.uchicago.edu/~gbecker/Nobel/nobel.html>>).

¹⁸ O conceito de empregabilidade pode ser entendido por meio da lógica privada do pacto social. O indivíduo para ter, tanto o acesso ao mercado de trabalho, como a condição de permanência nesse espaço, deve ser manter-se qualificado. Cabe ao indivíduo a responsabilização pela sua condição de empregável ou não (YANNOULAS; SOARES 2009).

(conforme expressa o artigo 193 da Constituição Federal brasileira de 1988), que coloca os limites entre aqueles que são aptos para o trabalho e não têm direito à Assistência Social, e aqueles que têm direitos aos benefícios assistenciais e não podem se inserir no mercado de trabalho. Impõe-se, assim, aos programas assistenciais dois objetivos também contraditórios: um liberal, que é a garantia da reprodução de mão-de-obra no mercado de trabalho e outro de cunho social, que é a proteção da força de trabalho excluída do processo produtivo (BOSCHETTI, 2003).

Os programas de transferência de renda condicionada têm sido uma forma encontrada por vários países como alternativa de combate à pobreza. No Brasil, até o início da década de 1990, o debate sobre transferência de renda condicionada ocupou um espaço marginal na agenda pública brasileira. Foi no ano de 1991¹⁹ que o então senador Eduardo Suplicy do Partido dos Trabalhadores (PT) propôs a institucionalização do Programa de Garantia de Renda Mínima (PGRM)²⁰.

Conforme Suplicy (2002), dois princípios orientam a defesa de renda mínima para todas as pessoas: o de tratar desigualmente os desiguais, com vistas à justiça distributiva, e o da justiça política, que se refere ao tratamento igual entre todos, após a igualdade instaurada. O autor faz a defesa de um programa de renda básica de cidadania universal, com um sentido de direito de cidadania, isto é, que exclui toda a necessidade de comprovação de critérios de renda, de controle de recebimento e de uso do recurso. O objetivo era fazer que as pessoas participassem da riqueza da nação. Embora Suplicy (2002) faça uma retomada desses princípios na construção da defesa da renda mínima de cidadania, não há um avanço argumentativo quanto às contradições do próprio capitalismo e, além disso, o autor vê essa renda incondicional como uma forma de aumentar a liberdade econômica do trabalhador, distante de romper com a base da exploração capitalista.

A vinculação da renda básica à educação é vista por Suplicy (2002) como associação possível, que deve ser melhorada e aperfeiçoada com vistas à expansão da proposta da renda básica universal. Há a ênfase, por parte do autor, às experiências do programa Bolsa Escola

¹⁹ O debate sobre programas de transferência de renda no Brasil data de 1975, tendo como destaque, nesse processo de discussão, o artigo de Antônio Maria da Silveira sobre redistribuição de renda. Ele partiu do pressuposto que, no Brasil, mesmo aqueles sujeitos que estão inseridos no mercado de trabalho formal não vivenciam uma situação de bem-estar. A proposta era, portanto, uma transferência de renda que visasse reduzir a pobreza (SILVA; YASZBECK; DI GIOVANNI, 2007).

²⁰ O PGRM era uma tentativa de consolidação de um programa nacional de renda mínima, que teria como público-alvo todos os brasileiros maiores de 25 anos. Entretanto, seguindo orientações, motivações e especificidades diferenciadas, a implementação dos programas de transferência de renda no Brasil acaba por assumir caráter compensatório e residual (SILVA; YASZBECK; DI GIOVANNI, 2007).

no Distrito Federal, como um exemplo de programa de renda mínima, que já estava em curso naquela época, o qual poderia expandir-se para a dimensão universal. Entretanto, em face das atuais configurações da transferência de renda no Brasil e, especificamente, no DF, acredita-se que essa proposta originária está distante de se materializar. Para entender a proposta de operacionalização do programa Bolsa Escola no Distrito Federal, apresentar-se-ão algumas das principais características de composição e organização daquele programa, para, posteriormente, traçar elementos comparativos entre o antigo programa e aquele que, atualmente, existe no governo do Distrito Federal (GDF).

Inicialmente, segundo Aguiar e Araújo (2002), a ideia do Bolsa Escola foi formulada há mais de 20 anos, em 1987, no Núcleo de Estudos do Brasil Contemporâneo, da Universidade de Brasília (UnB). Porém, o nome Bolsa Escola só surgiria em 1994. O Núcleo tinha como objetivo possibilitar a reflexão sobre os grandes problemas nacionais e o debate central sobre a universalização da educação básica. Cristovam Buarque compunha esse Núcleo como coordenador. A proposta inicial do Bolsa Escola era a de articular a renda direta para as famílias pobres e exigia delas a manutenção dos filhos nas escolas, como forma de evitar a evasão escolar.

No entanto, houve vários argumentos contra a implementação do Bolsa Escola (aumentar-se-iam a taxa de natalidade e o desemprego dos pais dessas crianças bolsistas, além do que a manutenção das crianças na escola já era uma obrigação das famílias e seria muito caro um programa desse tipo). Paralelamente aos argumentos contrários, havia aqueles a favor da implantação do Bolsa Escola, que defendiam que o programa era viável e que se assemelharia ao incentivo de bolsas da pós-graduação, propondo, para isso, o custo de 1% do orçamento do DF e o pagamento seria por família e não por criança, para se evitar, possivelmente o aumento da natalidade. Desde, então, já se pensava nas mães dos alunos beneficiários como aquelas que melhor administrariam o benefício²¹.

Vale destacar que a proposta da Bolsa Escola era diferente daquela da Poupança-Escola, já que, nesse segundo programa, a ideia era a de pagar um salário-mínimo por ano para aquele aluno que tivesse um bom desempenho escolar, isto é, que comprovasse a aprovação em cada série escolar. Entretanto, os valores creditados para cada beneficiário só seria liberado quando o estudante terminasse cada um dos ciclos educacionais (ao fim da

²¹ O estudo de Fialho (2007) apresenta importante reflexão sobre o papel feminino quanto à operacionalização da transferência de renda no Brasil. As proposições desse estudo serão retomadas na seção de apresentação dos resultados obtidos, especificamente na subseção de caracterização das beneficiárias que compuseram este estudo.

quarta série e da oitava série do Ensino Fundamental e ao fim do segundo ano do Ensino Médio, quando o aluno receberia o valor integral do seu saldo). A poupança escola era prevista também para os estudantes maiores de quinze anos que continuassem estudando (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 1998).

Foi no ano de 1995 que o debate da transferência de renda assumiu materialização no contexto político brasileiro, com a implantação dos programas de transferência de renda familiar nas cidades de Campinas (SP), Ribeirão Preto (SP), Santos (SP) e Brasília (DF). No caso das experiências do programa Bolsa Escola (DF) e do programa de garantia de renda mínima familiar (Campinas), algumas especificidades foram incorporadas: a concepção da família como o núcleo beneficiário e a existência de contrapartidas, que se relacionam à política de educação, o que se expressava na condicionalidade da frequência escolar (SILVA; YASBECK; DI GIOVANNI, 2007).

Ao ver dos autores Aguiar e Araújo (2002), a condição política que possibilitou a implementação do Bolsa Escola ocorreu em 1994, quando Cristovam Buarque assumiu o cargo político de governador do Distrito Federal. Ele implementou o Programa em 1995, atingiu números consideráveis de beneficiários²² e garantiu a proposta inicial de gastar 1% do orçamento anual do DF. Obteve espaço para novas adesões e atraiu a atenção da imprensa nacional e internacional. A partir de 1995, a Bolsa Escola passou a ter uma maior visibilidade tanto nos projetos sociais nacionais como internacionais. Em 1997, a Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Tecnologia (UNESCO) realizou uma avaliação do programa e afirmou que o Bolsa Escola seria uma forma de se combater a desigualdade no acesso educacional.

Uma das formas encontradas pelos coordenadores e gestores do Bolsa Escola para imprimir mais institucionalidade àquele programa e para expressar essa consolidação nacional do programa foi a criação da organização não governamental Missão Criança, presidida por Cristovam Buarque. O trabalho da Missão Criança era o de divulgação e de cooperação técnica com municípios, estados brasileiros e outros países na elaboração de programas de combate à exclusão social. A Missão Criança contribuiu, a convite de organismos internacionais (UNICEF, BID), para a implementação da Bolsa Escola no Equador (1999),

²² Segundo dados da Secretaria de Educação (1998), o programa Bolsa Escola beneficiava, em 1988, 25.680 mil famílias, o que correspondia a 75% da população-alvo, uma vez que o continente total de famílias no Distrito Federal era estimado em 35.000 famílias.

em países Africanos e também em El Salvador, Guatemala e na América Central (AGUIAR; ARAÚJO, 2002).

A execução do programa Bolsa Escola contava com uma comissão executiva composta por vários órgãos, como a secretaria de educação, a secretaria de trabalho e outras. Inicialmente, planejou-se que a etapa da inscrição e do acompanhamento das famílias potenciais a participarem do programa Bolsa Escola ficaria a cargo dos antigos Centros de Desenvolvimento Social (CDS) – vinculados à Secretaria da Criança e Assistência Social/Fundação de Serviço Social. Entretanto, conforme dados da própria Secretaria de Educação (1998), isso não se concretizou, já que aqueles aparelhos públicos não possuíam condições estruturais para esse tipo de demanda, deixando, portanto, o desenvolvimento daquelas atividades a cargo da secretaria executiva. Já no âmbito do governo federal, começou a se materializar a ideia de transferência de renda para crianças em situação de risco. É lançado o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e, no ano de 1998, é lançado o programa de garantia de renda mínima, vinculado ao Ministério da Educação, o qual seria, em 2001, o programa Bolsa Escola federal.

A retomada do percurso histórico do programa Bolsa Escola, segundo as proposições de Aguiar e Araújo (2002), podem trazer uma visão simplista e partidária sobre o processo de implantação e de expansão do programa Bolsa Escola no Distrito Federal e no Brasil. É preciso desvelar as contradições e as intencionalidades na consolidação da renda mínima condicionada no Brasil, principalmente o processo político que consolida o programa Bolsa Escola federal em 2001. Para tanto, utiliza-se das constatações do estudo de Chaibub (2004), uma vez que essa produção foi capaz de realizar uma análise política da política.

Uma das constatações de Chaibub (2004), do ponto de vista dos tomadores de decisão, foi a de que a entrada do programa Bolsa Escola federal na agenda política brasileira não veio de uma preocupação em atender os princípios de justiça social e igualdade, ressaltados por Suplicy, quando defendeu o programa de renda mínima. Mas ocorreu como fruto de uma série de encadeamentos lógicos e de pressões distintas na arena de decisão. Um dos grupos com forte peso para a criação do Bolsa Escola federal foi o dos governadores e prefeitos de estados, como a Bahia, que viam, na existência do programa, uma forma de receber recursos federais diretos nas suas regiões.

As ações para a implementação do Bolsa Escola federal foram repentinas e passaram a ocorrer desde o ano de 2001 no governo de Fernando Henrique. E, em 2003, começa-se a

realizar ações no sentido de unificar os programas existentes de transferência de renda no Brasil e de gêneros alimentícios e de consumo. Somente em 2004 essa implementação passou a ser legalmente amparada por meio do Decreto nº. 5.209, de 17 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004). Mas foi só em julho de 2006, que o governo unificou os demais programas federais e implementou um único, o Bolsa Família. Trata-se de um programa de transferência de renda com condicionalidades. O principal objetivo do programa é o de possibilitar o combate à fome e à pobreza, tendo como público-alvo as famílias em situação de risco e a vulnerabilidade social (MDS, 2006). A proposta do referido programa consiste em transferir renda direta para famílias com renda *per capita* mensal de, no mínimo, R\$ 70,00 e de, no máximo, R\$ 140,00 reais. O valor do benefício mensal destinado às famílias beneficiárias varia de R\$ 32, 00 reais a R\$ 242,00 reais.

1.2 A atual ação Bolsa Escola no Distrito Federal

No caso do Distrito Federal, atualmente, existe o programa Vida Melhor. Esse programa é coordenado pela Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST) do GDF e condensa várias ações de proteção às populações em situação de vulnerabilidade social. Pontualmente, essas ações são a Bolsa Alfabetização, Nutrindo a Mesa, Nosso Leite, Nosso Pão, Cesta Verde, Isenção de Tarifas Públicas, Restaurante Comunitário, Bolsa Social, Bolsa Alfabetização e, ao que interessa esta dissertação, a Bolsa Escola. A instituição legal do programa Vida Melhor está na lei nº 4.208, de 25 de setembro de 2008. Essa lei é uma ampliação da lei nº 4.209, de 25 de setembro de 2008, que versa sobre a política de transferência de renda dos programas sociais do Distrito Federal. Há nessa lei uma centralidade no papel atribuído a família, pois essa é definida como a instituição de primeira prioridade para a prestação das ações e dos programas. Os critérios para acesso aos programas e ações são baseados, prioritariamente, na renda familiar e na territorialidade (necessidade dos beneficiários em serem residentes no Distrito Federal). As famílias que tiverem renda igual ou inferior a meio salário-mínimo poderão ser inscritas no Cadastro Único de Beneficiários de Programas Sociais de Transferência de Renda do Distrito Federal.

Dessa forma, o Bolsa Escola corresponde a uma das várias ações que são propostas pelo Vida Melhor. Não se trata mais de um programa específico da secretaria. Diferentemente, do antigo programa Bolsa Escola, essa atual ação conta com a participação dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) – que, do ponto de vista da execução

da política de Assistência Social, tem as atribuições dos antigos CDS. No caso dessa ação, os CRAS são os responsáveis pelo procedimento de inscrição e comprovação de pré-requisitos. Mas, por outro lado, o Bolsa Escola manteve algumas de suas características iniciais, como o critério de renda para a elegibilidade da família, o que não deixa de representar as ações restritivas e focalizadas, pois apenas são elegíveis as famílias constates do Cadastro Único e que atendam aos critérios específicos de concessão do benefício. Observa-se, ainda, uma redução no valor do benefício, uma vez que deixou de ter como valor de base o salário-mínimo. Na perspectiva do controle social, o programa Vida Melhor apresenta a instituição do Conselho Gestor do Programa Vida Melhor, de acordo com o Decreto nº 30.354, de 11 de maio de 2009. Na composição desse Conselho, estão os cinco membros da SEDEST, designados pelo governador do DF, que presidem essa instância, além dos Secretários de Estado da Educação, da Saúde, da Fazenda e de Planejamento e Gestão.

Por outro lado, pensando no grau de abrangência do programa, houve uma ampliação na faixa etária dos beneficiários, que não é mais de sete a quatorze anos de idade e, sim, de seis a dezessete anos, conforme demonstra o seguinte quadro analítico:

Quadro 2 – Resumo do benefício Bolsa Escola no Distrito Federal (Programa Vida melhor):

População-Alvo	Requisitos	Contrapartidas ou condicionalidades	Benefício
Famílias do cadastro de Beneficiários de programas Sociais com, pelo menos, um filho em idade escolar de três a dezessete anos,	- Crianças de seis a dezessete anos matriculadas na rede de ensino. - Renda <i>per capita</i> de até meio salário-mínimo	1. Frequência escolar mínima de 85% para alunos de seis a quinze anos; 2. Frequência escolar mínima de 75% para adolescentes de dezesseis a dezessete anos; 3. Apresentação do calendário integral do cartão de vacinação para crianças de zero a seis anos; 3. Inscrição no sistema nacional de empregos de todos os membros desempregados ou aptos para o trabalho; 4. Participação nas atividades de capacitação e de qualificação profissional, aleitamento materno, erradicação do analfabetismo e acompanhamento pré-natal.	- R\$ 130,00 para um filho em idade escolar; - R\$ 150,00 para dois filhos em idade escolar; - R\$180,00 para três ou mais filhos em idade escolar; - Atendimento médico, odontológico e distribuição de óculos (se necessário); - Kit Escolar; - Aulas de reforço para estudantes do Ensino Fundamental (leitura, escrita e cálculo).

Fonte: Subsecretaria de transferência de Renda (SUTRAR) da SEDEST. Ano: 2009.

Ressalta-se que, no Distrito Federal, há, ainda, a pactuação com o Programa Bolsa-Família federal, que apresenta semelhantes condicionalidades, critérios e valor pecuniário, mas que não foi abordado na execução da pesquisa, uma vez que se restringiu o olhar no caso do Bolsa Escola. Na seção de metodologia deste texto, serão apresentados os critérios para o recorte temático desse estudo. Ainda neste momento de discussão da problemática da pesquisa, serão apresentados os entendimentos teóricos quanto ao problema que se estudou.

1.3 Relatórios de Metas do Milênio: a ênfase na transferência de renda condicionada e focalizada

O relatório de acompanhamento das metas do milênio²³ do ano de 2004 indica que as ações voltadas para o alcance dos objetivos de reduzir pela metade a proporção da população com renda inferior a um dólar por dia (meta 01), no período de 1990 a 2015, e de reduzir pela metade, para o mesmo período, a proporção das pessoas que sofrem com fome (meta 02) estavam em seu estágio inicial. Esse relatório já apresenta informações que indicariam redução significativa no número de brasileiros abaixo dessa linha de pobreza, mesmo diante da divergência de formas de medição desse resultado entre os distintos organismos internacionais e suas metodologias (Banco Mundial, CEPAL, entre outros).

O relatório constata que, segundo o critério balizador das políticas brasileiras (que considera abaixo da linha de pobreza os que vivem com menos de meio salário-mínimo *per capita*), havia 52,3 milhões de pobres no país. Nos anos de 1992 a 2002, a incidência de pobreza teria sido reduzida em 9,1 pontos percentuais e as explicações para tanto estariam na estabilização da moeda por meio do Plano Real. Segundo esse documento, teria acontecido um aumento na participação dos mais pobres no consumo nacional. A mudança nesse indicador teria ocorrido por contribuição da implementação das transferências de renda, no valor de um salário-mínimo, a partir do ano 2002, com prestações oriundas do campo da Assistência Social e da Previdência Social.

²³ Os objetivos de desenvolvimento do milênio fazem parte do *projeto milênio*. A definição desses objetivos consta como projeto independente, mas a sua formulação é originária das Nações Unidas. A proposta consiste na concentração de forças-tarefas, entre essas a erradicação da fome. Até o ano de 2015, esses objetivos devem ser alcançados pelos 189 países signatários. Disponível em: < <http://www.pnud.org.br/milenio/>>. Acesso em junho 2011.

Esse relatório de 2004 apresentou como prioridade para os próximos anos, a fim de alcançar essas metas, os investimentos no campo da transferência de renda a implementação do programa Bolsa Família, com a pretensão de aumentar para 11,2 milhões de pessoas atendidas com benefício no valor de 75 reais mensais, associado a outros direitos sociais, entre esses, o da educação. Ressalta-se que o próprio documento apresentava que, até então, as transferências de renda (no campo da Assistência Social e da Previdência Social) pagaram quatorze milhões de benefícios no valor de um salário-mínimo. A previsão, a partir do ano de 2003, era ampliar a cobertura, porém com valor pecuniário inferior (75 reais). Dessa forma, na proposta de renda básica universal, inscrevem-se os reordenamentos com vistas à focalização seletiva no campo da política de assistência social.

Em sequência, o relatório de acompanhamento das metas do milênio de 2010 retoma essa tendência à focalização e confirma que as prioridades elencadas no relatório de 2004 foram alcançadas. Por isso, o maior destaque é conferido às transferências de renda, por meio do Programa de Prestação Continuada (PBC) e do Programa Bolsa Família. O primeiro teve uma expansão de, praticamente, 50%, e o segundo expandiu-se a ponto de dobrar a sua cobertura. Acredita-se que os dois programas atingiram a população a que precisavam alcançar, uma vez que ambos são programas bem focalizados. Nesse sentido, tanto se alcançava a meta proposta de redução da pobreza extrema e da fome, como se realizava essa ação de forma focalizada e com poucos gastos, conforme sintetiza o próprio relatório dos dois programas em questão: “A boa focalização os faz aliar a eficiência à eficácia e à efetividade: produzem reduções substantivas na pobreza consumindo relativamente poucos recursos” (IPEA, p. 32, 2010).

Por essa ótica, o Brasil atendia tanto as metas internacionais colocadas pelo projeto milênio, quanto alcançava as suas próprias metas nacionais, tudo isso com pouco gasto de recursos. Por outro lado, a ineficácia dessas ações e a tônica residual conferida à proteção social permitem identificar que, do ponto de vista da desigualdade social, pouco se avançou. A porcentagem de renda nacional detida pelos 20% mais pobres passou de 2,2 para 3,1 entre 1990 e 2008. Pela ótica da desigualdade racial, o número de pessoas negras/pardas e extremamente pobres tornou-se três vezes menor para o período de 1990 a 2008, ao passo que, para as pessoas brancas e extremamente pobres, observa-se uma redução de seis vezes.

Nesse sentido, as estratégias de redução da pobreza estavam colocadas e centradas na transferência de renda condicionada, embora o valor pecuniário já fosse inferior ao salário-mínimo. O relatório de 2010 é enfático ao afirmar o alcance das propostas, mas não considera

que elas foram realizadas de forma restritivas, pouco capazes de questionarem o modelo de desenvolvimento econômico e distantes de atuarem sobre os mecanismos de reprodução da histórica desigualdade social. Pelo contrário, quando mais seletiva e focalizada junto ao público alvo, mais eficaz e eficiente é o cumprimento dessas metas.

Mesmo não realizando uma análise detalhada sobre a discussão das metas do milênio no campo da educação, não é possível esquivar-se das tarefas de indicar como os relatórios de acompanhamento das metas do milênio relacionaram a transferência de renda à condicionalidade da frequência escolar. O relatório de 2004 apresenta que há desafios, não apenas para se alcançar apenas a universalização do Ensino Fundamental, mas, também, para se atingir a melhoria de índices relacionados ao fracasso escolar (defasagem idade-série, taxas de abandono, aprendizagem e reprovação). Para tanto, as prioridades para a reversão desse cenário estariam centradas em programas e políticas capazes de contribuir positivamente para as mudanças nesses indicadores, como: a ampliação para duzentos dias letivos, a implementação do ensino integral, a aceleração da aprendizagem (para enfrentar a existência da defasagem idade-série), a ampliação de programas como o Bolsa Escola, os quais complementariam a renda daquelas famílias pobres desde que mantivessem seus filhos na escola.

Já no relatório de 2010, o desafio colocado para o campo da educação não seria apenas a universalização do Ensino Fundamental, mas a conclusão desse nível, visto que 84% dos jovens de quinze a dezessete anos vão à escola, mas apenas 50% estão no Ensino Médio. Para o enfrentamento desse cenário, as políticas públicas implementadas foram a ampliação da transferência de renda para jovens com até dezessete anos e, também, a ampliação da obrigatoriedade à educação na faixa etária dos quatro aos dezessete anos de idade (Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009), além do acompanhamento da frequência escolar, como condicionalidades do programa Bolsa Família. Nesse sentido, as propostas e as iniciativas do governo federal para o alcance da meta da conclusão do Ensino Fundamental, por parte de todas as crianças, estiveram centradas em programas de educação compensatória, na perspectiva de atender com condições materiais os supostos déficits que levam a criança e o adolescente a abandonar e a não progredir na sua vida escolar.

É nesse campo de intersecções e orientações entre as políticas de educação e de enfrentamento à pobreza que se verificam como as medidas e ações tecnocráticas são colocadas como soluções para problemas estruturais. A relação da condicionalidade da frequência escolar é posta como uma forma de melhorar a permanência dos mais pobres na

escola, embora não se discuta que as possibilidades de exclusão do sistema educacional são construídas para além das condições materiais de sobrevivência, mas, em parte, postas nas finalidades que a educação assume no contexto de expansão do capital. Segundo Algebaile (2009), é no contexto de retração da ação do Estado que os programas de renda mínima se fortalecem como alternativas para enfrentamento das situações de marginalidade social, desde que esses programas operem com gastos sociais reduzidos e focalizados nos mais pobres.

O próximo tópico aprofunda a discussão sobre as orientações teóricas quanto à focalização e à universalização da política de assistência social.

1.4 Estratégias focalizadas de enfrentamento à pobreza: a teoria das capacidades e a teoria das necessidades humanas no campo da política social de assistência social

A adoção do princípio da universalidade tem o objetivo de não discriminar e de não privar os cidadãos do acesso aos bens e aos serviços. Por isso, não há motivo para a instauração dos critérios de elegibilidade destinados aos possíveis usuários desses serviços. Além disso, esse princípio é associado à dimensão da prevenção e não às ações emergenciais. Ele desenvolve-se como solução posterior à instauração da problemática vivenciada pelo sujeito. Entretanto, passa a existir o desvirtuamento desse princípio sob a justificativa da redução dos gastos sociais, a ponto de centralizar as ações das políticas sociais nos programas de enfrentamento à pobreza com contrapartidas por parte dos sujeitos beneficiados.

Conforme Pereira e Stein (2004) o debate teórico sobre a universalidade e a seletividade pauta-se na defesa diferenciada do princípio da equidade. A visão que postula o enfrentamento técnico e eficaz da pobreza, sob a égide do gerenciamento e dos recursos escassos, apropria-se desse princípio como meio para que somente as parcelas mais pobres e necessitadas sejam atendidas por esses subsídios públicos, de forma a reduzir e a selecionar o acesso e a permanência aos serviços sociais. Por outro lado, as ações seletivas apoiadas na equidade, que são capazes de identificar as necessidades particulares e, com isso, melhor atendê-las em um plano da universalidade, podem tanto melhorar a interação entre as classes sociais, como pode potencializar a formação de alianças na sociedade, a ponto de efetivar espaços para a extensão da cidadania na sociedade do capital.

A partir das mudanças produtivas ocorridas nos anos 1970, identifica-se que a atuação do Estado passa a ser a provisão de serviços sociais focalizados nos mais pobres. Não se trata

de pensar estratégias de desenvolvimento capazes de atender os sujeitos na sua complexidade, mas, sim, capazes de garantir os mínimos serviços de educação e de assistência social para que os mais pobres possam capacitar-se e tornar-se mais empregáveis. Trata-se da ênfase em políticas sociais focalizadas, que possibilitem essa empregabilidade e não a expansão real do mercado de trabalho e de políticas universais. A compreensão desses determinantes na relação entre o Estado, a Sociedade e a Política Social são embasados em paradigmas que podem indicar as tendências sob o qual unidade de contrários se baliza essa relação. Trata-se de pensar a existência dos “paradigmas” das oportunidades ou das necessidades sociais na definição das políticas sociais. É sobre esse ponto que este tópico apresenta algumas considerações.

A orientação de uma política social parte, sempre, de uma base teórica. Considerando o ponto já discutido inicialmente, de que a política social é uma arena de conflitos, é que se visa a apresentar algumas das principais proposições teóricas que sustentam divergências de interesses na definição das políticas sociais. Para elucidar esse ponto, recorre-se a alguns elementos da teoria das necessidades humanas de Ian Gough e da teoria das capacidades de Amartya Sen. Dessa forma, pretende-se encontrar elementos teóricos que permitam o entendimento das orientações teóricas e das comunidades epistêmicas (como o Banco Mundial) quanto à definição e à ação contra a pobreza no contexto da mundialização do capital²⁴.

Por isso, na tentativa de definir pobreza e necessidades humanas, torna-se necessário destacar a influência da obra de Sen (2000) na atual configuração das políticas sociais em países, como por exemplo, o Brasil. Na sua obra de relevância social, Sen parte do olhar que o mundo está repleto de “problemas”, como as desigualdades, a fome, a pobreza, a repressão estatal. Uma alternativa para resolver esses “problemas” é o desenvolvimento, que seria o caminho para se combater essas chamadas formas de privação de liberdade. É nesse sentido que o objetivo central desse autor é demonstrar que se deve atingir o desenvolvimento e, com isso, alcançar a liberdade individual. Dessa forma, seria possível gerar oportunidades para os indivíduos, que passarão a agir como agentes. Essa busca pela liberdade deve ocorrer em

²⁴ A mundialização do capital, segundo Chénais (1999, p. 77): “é um quadro político e institucional no qual um modo específico de capitalismo foi se constituindo desde os anos 80, em decorrência das políticas de liberalização e desregulamentação das trocas, do trabalho e das finanças, adotadas pelos governos dos países industriais”. Não é objetivo central deste texto discutir como as transformações no ordenamento da sociedade do capital ensejam mudanças na condução das políticas sociais. Entretanto, essa dimensão não pode ser esquecida, ao se tratar de características e tensões da política social, como é o debate da focalização e da universalização. Por isso, apontam-se sumariamente, ao longo do texto, elementos que permitem caracterizar essas condições estruturantes da política social.

forma de comprometimento social, ou seja, por meio da relação entre a sociedade e o mercado.

Esse teórico entende que, se o desenvolvimento é uma forma de eliminar a privação de liberdade, então, o subdesenvolvimento é uma forma de privar a liberdade, que se materializa na pobreza. Assim, a pobreza é vista como incapacidades individuais que impossibilitam o sujeito para a ação. Um ponto decisivo da teoria de Sen (2000) é o de que a desigualdade de renda não é o único fator para a desigualdade social, mas também a desigualdade de oportunidades. Por isso, um acréscimo na renda não acaba com as formas de privação de liberdade, já que a pobreza não é determinada apenas pela renda.

Todo esse argumento do autor firma-se na diferenciação entre a desigualdade de renda e a desigualdade de capacidade, em que essa última engloba a necessidade do ser. Portanto, associa-se a renda à pobreza. Sen (2000) defende, então, a focalização do atendimento ao indivíduo pobre, para que, com isso, sejam aumentadas as capacidades do sujeito pobre e ele possa obter renda, uma vez que o aumento da renda é oriundo do esforço do indivíduo para se inserir e manter-se no mercado. A capacidade de se empreender nesse mercado é fortalecida com políticas públicas e não com mudanças na estrutura produtiva (MAURIEL, 2006).

É nesse aspecto que Sen (2000) retoma a tônica liberal. O autor defende que o enfrentamento da pobreza não deve ter um caráter redistributivo, longe de se pensar a socialização da riqueza. Já que a pobreza foi dissociada da dimensão da renda, é preciso haver o atendimento focalizado no indivíduo para que ele aumente as suas capacidades e possa, por meio do mercado de trabalho, alcançar a renda e sair da condição de pobreza. A ação estatal garante a reprodução do capital e a proteção do sistema de produção contra os efeitos da pobreza. Não está em pauta, nesse pensamento, a proteção dos sujeitos contra o modelo de estruturação excludente do capital.

As liberdades como meio relacionam-se às diferentes liberdades (liberdade política, oportunidades sociais) e tem como fim atingir a participação econômica, o que fica claro segundo o próprio Sen:

[...] Com oportunidades sociais adequadas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros. Não precisam ser vistos sobretudo como beneficiários passivos de engenhosos programas de desenvolvimento. Existe de fato uma sólida base racional para reconhecermos o papel positivo da condição de agente livre e sustentável (2000, p. 26).

Sen (2000) defende a necessidade de focalização das políticas públicas para um público-alvo, a fim de evitar o direcionamento ambíguo das políticas. O autor apresenta argumentos para que não haja transferência de renda e enunciam-se aqui quatro dessas proposições. A primeira é a distorção de informação, segundo a qual aquele que não precisa da renda pode ocultar informações e obter essa renda. A segunda refere-se à desutilidade e ao estigma, pois o indivíduo tem a necessidade de “ser” e essa renda tira o respeito a si próprio, além da perda da autonomia individual, causada pela necessidade de se revelar como dependente daquela renda. Há também o argumento da distorção de incentivo, segundo o qual o indivíduo pode perder os incentivos para as atividades econômicas, a fim de receber o auxílio. E, por fim, os “gastos administrativos e corrupção”, em que o dispêndio de recursos de forma ampla pode propiciar os atrasos burocráticos.

O pensamento de Sen é decisivo para a compreensão da dinâmica de execução dos programas de transferência de renda no Brasil. Nesse processo de aplicação prática das ideias senianas, as políticas públicas são verdadeiramente desvirtuadas, uma vez que são aliadas do mercado e não são uma forma de proteção social contra os avassaladores efeitos do mercado. A clara defesa da focalização nesse modelo teórico ignora a concepção de uma seletividade que vise a conferir mais atenção àqueles que já estão sendo atendidos e não a selecionar ou a excluir os sujeitos da prestação de serviços, que devem ser essencialmente universais (BOSCHETTI, 2003).

Diferentemente da abordagem de Sen e realizando-se uma leitura sobre as necessidades básicas, destacam-se algumas das considerações de Ian Gough (2003) e de Potyara P. Pereira (2006) sobre o tema. Mas esse destaque à contraposição de alguns elementos da Teoria das Necessidades Humanas (Gough) e da Teoria das Capacidades (Sen) precisa ser esclarecido. Não se trata de posições teóricas distintas no seu cerne, mas sim de argumentações que assumem semelhanças na forma de entender o conceito das capacidades²⁵.

Gough (2003) considera que o enfoque das necessidades humanas, adotado por ele, tem até algumas semelhanças com alguns elementos da teoria de Sen, já que as capacidades referem-se a um conjunto de funcionamentos factíveis de serem conquistados por uma pessoa.

²⁵ Essa informação foi obtida em resposta a questionamento feito à professora Dra. Potyara Pereira, do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília, em junho de 2009. Além disso, concorda-se com Mauriel (2006) quando ela considera que o pensamento de Amartya Sen faz uma leitura ampliada dos economistas clássicos (como Adam Smith) e tenta trazer novas respostas às críticas que esses teóricos liberais recebiam por parte da esquerda.

Mas Gough faz uma ressalva ao pontuar que a definição de Sen para as “funcionalidades” e para as “capacidades” pressupõe estados subjetivos (ser feliz, por exemplo), estados objetivos (estar bem alimentado), condições culturais, além de valores liberais, o que leva Gough a considerar que Sen deveria ter ou se apoiar em uma teoria de necessidades humanas para que esse pudesse sustentar a sua definição sobre as capacidades humanas.

Gough reconhece que as necessidades humanas são universais e objetivas, passíveis de definições e de classificações. É sob o princípio da universalidade que esse teórico define que as necessidades referem-se a uma categoria particular de objetivos que se consideram como universais. Os desejos, por outro lado, derivam das preferências particulares e do meio cultural de inserção do indivíduo. Nessa teoria, segundo Potyara P. Pereira (2006), as necessidades humanas não são relativas e não se modificam com o padrão cultural. Pode-se existir até variações na satisfação delas, mas as necessidades humanas básicas não são suscetíveis de variação. Trata-se, portanto, de necessidades básicas objetivas, que têm especificações teóricas e empíricas independentes das preferências individuais e que são universais, pois a sua não provisão gera prejuízos para todos os indivíduos em qualquer cultura (*Idem*, 2006).

Na teoria das necessidades humanas, as necessidades básicas são as pré-condições para a participação. Compõem essas pré-condições a saúde física e a autonomia, que são básicas para todas as pessoas. Mas a satisfação dessas necessidades humanas comuns requer a existência de “satisfatores específicos” (bens, serviços, atividades e relações) que satisfaçam as necessidades em contexto particulares. Dessa forma, a provisão dessas necessidades intermediárias permite que se atinja a autonomia crítica, que é a possibilidade de eleger, avaliar e criticar com vistas à liberalização e à mudança (GOUGH, 2003).

Tratando-se das formas como Sen (2000) e Gough (2003) vêm as necessidades humanas, pode ser que existam convergências nesses dois olhares teóricos. Mas, sobre o possível debate da universalização e da focalização, as proposições distanciam-se, já que Gough defende as necessidades básicas como universais. A potencialidade dada à satisfação das necessidades básicas é a de formar os sujeitos para a participação²⁶ e não para a simples provisão de mínimos com vistas à inserção no mercado. Com isso, o indivíduo desenvolve-se e atinge a liberdade. Por isso, entende-se que, para Sen, trata-se da tônica da liberdade

²⁶ A participação está localizada na esfera das metas universais e refere-se à prevenção de danos sérios. Quando ela é alcançada, pode culminar na liberalização, que é a participação crítica em formas de vida definidas (GOUGH, 2003).

individual e, portanto, a focalização ganha espaços onde a pobreza é uma realidade do indivíduo e as ações de provisão das necessidades são mínimas. Há, nessa argumentação, o fomento a essa liberdade individual e não à igualdade social.

Portanto, essas considerações sobre as distintas orientações teóricas podem revelar a forma como a política social, especialmente a de assistência social, tem sido tencionada por interesses distintos. O Banco Mundial, enquanto comunidade epistêmica, no campo das políticas públicas, tem adotado esses paradigmas e direcionado ações de enfrentamento à pobreza na América Latina desde os anos 1970. A concepção de política social focalizada desse organismo internacional, os principais acordos feitos com o Brasil e a repercussão dessas negociações para o quadro da proteção social brasileira serão os pontos de discussão dos tópicos a seguir.

1.4.1 O Banco Mundial e as ações de enfrentamento à pobreza no Brasil: um olhar sobre a focalização

O Banco Mundial é uma instituição financeira criada em julho de 1944 sob o contexto de destruição da Segunda Guerra Mundial. A conferência de Bretton Woods, realizada no Estado de New Hampshire, nos Estados Unidos, marca a mudança no eixo econômico-político mundial e o papel que aquele país iria desempenhar no ordenamento societário das próximas décadas. O grupo do Banco Mundial é composto pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD)²⁷, a Agência Internacional de desenvolvimento (AID)²⁸, além das instituições filiadas: a Corporação Financeira Internacional (CFI)²⁹, o Organismo Multilateral de Garantia de investimento (OMGI)³⁰ e o Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos (CIRDI)³¹.

O Banco Mundial atuou como o financiador da reconstrução da Europa no pós-Segunda Guerra Mundial. Mas a sua hegemonia consolidou-se com a sua intervenção direta

²⁷ O BIRD tem como objetivo a redução da pobreza dos países em desenvolvimento, atuando com o financiamento de créditos para esses países, com vistas ao desenvolvimento sustentável. Opera com mais de 185 países membros (<<http://web.worldbank.org>>).

²⁸ A AID foi criada em 1960 e tem como objetivo o crescimento econômico e a redução da desigualdade dos países mais pobres do mundo (<<http://web.worldbank.org>>).

²⁹ A CFI foi criada em 1956 e é voltada para os investimentos no setor privado (<<http://www.ifc.org>>).

³⁰ A OMGI promove o investimento direto para os países em desenvolvimento com vistas à redução da pobreza (<<http://www.miga.org>>).

³¹ O CIRDI, instituído em 1965, tem como principal propósito a conciliação e a arbitragem em conflitos referentes aos investimentos internacionais (<<http://icsid.worldbank.org>>).

no campo da formulação de políticas e estratégias para os países em desenvolvimento. Na década de sessenta, esse Banco atuou como importante provedor da reforma econômica realizada na América Latina e tornou-se uma comunidade epistêmica internacional no campo das políticas públicas (SILVA, M. A., 2002). Nesse período, o Banco Mundial definiu as novas normativas que dariam orientação ao mercado, ao indivíduo e a sociedade para os países da região. Defendeu-se a tônica de que o mercado é a melhor alternativa para a alocação de riquezas, de que o crescimento econômico seria capaz de beneficiar não só a esfera dos mercados, mas também a esfera dos indivíduos, e de que as instituições públicas governamentais representariam privilégios e ineficiência e, portanto, o setor do mercado teria condições de agir com eficiência (MERRIEN, 2007).

Dessa forma, as ações do Banco Mundial na América Latina concebiam o desenvolvimento como forma de transformação de uma economia de base agrícola para outra de base industrial, em que os capitais internacionais atuariam a fim de promover a expansão econômica desses países (SILVA, M. A., 2002). Nesse processo de desenvolvimento econômico, já na década de setenta, aparecem os investimentos para o combate à pobreza e a toda a argumentação favorável à teoria do Capital Humano. Parte-se da premissa de que a desigualdade de renda gera desigualdades de oportunidades e, conseqüentemente, desigualdade educacional, mantendo uma reprodução e uma manutenção do círculo de pobreza (CASASSUS, 2007). As ações de combate à pobreza e de incentivo ao acesso educacional tornam-se áreas de interesse e de financiamento do Banco Mundial.

Nesse período, a direção do Banco Mundial concluiu que o crescimento econômico era necessário para o combate à pobreza, mas não era suficiente para tanto. É sob a égide da justiça social, como um imperativo político, que se transita da discussão da igualdade para a equidade. Desde então, a noção linear do progresso (de que o crescimento econômico extingue a pobreza) concede espaço para a ideia de sustentabilidade. Passa-se a um enfoque assistencial-compensatório que vai orientar o Banco Mundial na decisão dos seus créditos e demonstrará que "os discursos referentes à equidade passaram a adotar um tom de diferença, mais do que de igualdade" (FONSECA, 1998, p. 42).

É nos anos 1990, com James Wolfenshon, que o Banco assume a centralidade no enfrentamento à pobreza (STEIN, 2006). O Banco Mundial (2001) é claro na sua orientação ao combate à pobreza. A estratégia para o enfrentamento desse problema ocorre em três frentes não hierarquizáveis: promover oportunidades; facilitar a autonomia e aumentar a segurança. Na promoção das oportunidades, é preciso existir o acesso aos serviços de

educação, de saúde, de saneamento e outros, a fim de que as reformas no mercado encontrem espaço para consolidação, e, por isso, deve-se permitir aos mais pobres o acesso a essas oportunidades, para que, depois, insiram-se no mercado de trabalho. A autonomia, por sua vez, reflete a colaboração e a interação de processos políticos, sociais e institucionais. E, por fim, a segurança a choques adversos (sejam choques econômicos ou de ordem natural), o que pode ser alcançado mediante o investimento no capital humano e o investimento econômico.

Segundo o próprio Banco Mundial, as Estratégias de Assistência ao País – EAP³² (*Country Assistance Strategies - CAS*) adotam os pilares da equidade, da sustentabilidade e da competitividade, tendo em vista as bases econômicas. É sob essa orientação que o Banco Mundial define as linhas da execução dos créditos e do estabelecimento das parcerias entre os países membros.

Considerando-se que o foco desta tópico é a discussão sobre a orientação do Banco Mundial no escopo das políticas sociais brasileiras quanto às ações focalizadas, almeja-se apresentar e elucidar algumas das orientações desse organismo e, por fim, discutir as recomendações do banco no que tange à focalização das políticas sociais voltadas para o enfrentamento da pobreza.

1.4.2 A relação entre Banco Mundial e as políticas de transferência de renda no Brasil

Conforme dados do próprio Banco Mundial, o Brasil é “o maior tomador de empréstimos do BIRD, com um montante total de US\$ 43.977 bilhões em créditos desde 1949” (BANCO MUNDIAL, 2008). O objetivo das ações no Brasil é o apoio ao crescimento sustentável, viabilizando a expansão de serviços brasileiros a outros países nas áreas em que o país assume destaque (energia limpa, abrangendo biocombustíveis e energia hidrelétrica; pesquisa agrícola e tropical). A ação do banco justifica-se na medida em que visa à participação do país em outras experiências de desenvolvimento.

A EAP do Banco Mundial para 2008-2011, no Brasil, objetiva a parceria direta com os estados. É clara a orientação dessa EAP quanto à política social: reforma fiscal do setor público e ênfase ao desenvolvimento do setor privado. No campo dos Recursos Humanos,

³² A EAP é um documento oficial em que o Banco Mundial e o país membro detalham todo o planejamento da ação a ser implantada pelos tomadores de empréstimos. Essas EAPs são formuladas a cada um, dois ou três anos. A formulação das EAPs pressupõe a participação da sociedade, dos governos e do setor privado.

visa ao fortalecimento do capital humano e da força de trabalho, por meio de um maior impacto dos serviços sociais e da eficiência dos gastos públicos (BANCO MUNDIAL, 2008). O apoio do Banco concentra-se no investimento de infraestrutura, além de contribuir para o desenvolvimento das empresas e o incentivo para a execução das reformas fiscal e da Previdência Social, almejando maior eficiência nos gastos públicos.

O documento do Banco Mundial (2001) permite melhor reflexão sobre o gasto social³³ e a redução da pobreza. Ao analisar o gasto social do Brasil segundo as áreas da política social (educação, saúde, previdência social), essa agência multilateral considera que houve uma redução da pobreza e, para tanto, não foi necessário aumentar o gasto social. São as atividades de cooperação entre estados, municípios e União e os gastos concentrados nos programas focalizados com condicionalidades que permitem que se chegue a um quadro de redução da pobreza.

Ainda segundo esse mesmo documento, o Banco defende que a segurança social da política de assistência social consegue prover aqueles que estão em uma situação provisória de pobreza, assim como aqueles que estão em uma situação de pobreza “crônica”. Além disso, essa orientação dada à política social consegue ter como potencialidade o atendimento das ordens da reforma social, como a introdução dos testes de meios para os programas de transferência de renda. Isso possibilita uma alocação dos recursos para política social, trazendo não a expansão da cobertura por meio do trabalho, mas ações focalizadas, reduzindo os fundos da política de seguridade social.

Assim, a EAP do Banco Mundial, a qual proclama um Brasil equitativo, reflete exatamente as prioridades do governo brasileiro no campo das políticas sociais. Um dos resultados dos projetos em parceria com o Banco Mundial é o próprio programa Bolsa-Família. Esse é visto, tanto pelo Banco, como pelo governo brasileiro, como um claro exemplo de possibilidade de redução da desigualdade social. O programa é focalizado nas parcelas mais pobres da população, se implantou um sério sistema de monitoramento e de avaliação do programa e se investiu bem nos mecanismos de identificação da população a ser beneficiada pelo programa, o que permitiu uma eficiência redistributiva. A ação focalizada no atendimento aos mais pobres trás, segundo o Banco Mundial, o alcance de níveis mais elevados de qualidade e eficiência dos serviços sociais.

³³ Sumariamente, o gasto social pode ser entendido segundo o somatório de gasto social direto (investimento social) e gasto indireto (consumo social, destinado ao financiamento das políticas sociais). Ver Behring, 1999.

Entretanto, é necessária a tessitura de algumas considerações sobre a focalização do programa Bolsa-Família. No ano de 2002, o valor do gasto social total do Governo Federal foi de 204 bilhões, ou seja, 15,16% do PIB. Diferentemente do que é proposto pelo Banco Mundial, o gasto social com as transferências de renda não contributivas não é suficiente por si só e, além disso, não se verifica uma redução das desigualdades sociais, visto que o índice de Gini (0,587) ainda é um dos mais elevados do mundo (LAVINAS, 2004). Esse modelo assistencialista focalizado (*Idem*, 2004) demonstra que o objetivo dessas orientações não é a de eliminar a pobreza, mas sim de garantir um padrão mínimo da reprodução social. Vê-se a pobreza como um fenômeno inerte ao modo de estruturação econômica, como um processo natural e que tem o seu enfrentamento na figura do indivíduo. Possibilitar aos beneficiários a inserção na ordem do consumo já permite legitimidade da transferência de renda.

O Brasil atende bem à lógica da focalização imposta pelo Banco Mundial. As ações que tiveram mais espaço no gasto social direto do governo federal são as modalidades de bolsas com contrapartidas e critérios de recorte de renda. Entre 2001 e 2004, os gastos com as transferências de renda de caráter assistencial aumentaram 50%, ao passo que os gastos com as políticas universais, como educação e saúde, sofreram uma variação de apenas 13% e 10% respectivamente, no mesmo período em análise (*Idem*, 2007). Analisando-se o gasto social do governo federal entre 1995 e 1998, verifica-se que essa tendência já era recorrente desde a década de 1990: a variação de gastos na Assistência Social foi de 3,40% e de 1,16% na área da educação básica e de 1,00% na de saúde (CASTRO; CARDOSO JR, 2005).

Portanto, se os gastos com essas políticas sociais universais, em termos reais, quase não variaram, questiona-se a fundamentação para se ter, por exemplo, a frequência escolar obrigatória como contrapartida para o programa Bolsa-Família. Não se melhora a atenção financeira daqueles direitos sociais (como a educação), que, por sua vez, são exigidos como contrapartidas. Não se trata do não reconhecimento da importância das declarações (legais e doutrinárias) do direito à educação, conforme discutido por Cury (2002)³⁴, mas sim de vislumbrar e denunciar as condições objetivas e conjunturais de ameaças que a materialização desse direito enfrenta em tempos de centralidade da ordem mercadológica.

O argumento de que a focalização e as contrapartidas dos programas compensatórios trazem eficiência na cobertura social revela-se falaciosa. Segundo Lavinias (2004), se houvesse uma anulação das isenções fiscais (novecentos milhões de reais no ano de 2004) e

³⁴ Esse autor apresenta um panorama histórico da luta pelo direito à educação e destaca que o direito começa como uma exigência social que continuamente precisa se afirmar até se converter em um direito positivo.

uma suspensão da Desvinculação de Receitas da União (DRU), que devolveria 46,5 bilhões de reais para a Seguridade Social, poderia se viabilizar o processo de implementação da Renda Básica incondicionada. Segundo as estimativas da autora, além de uma redução na taxa de juros, seria possível atingir o contingente de 56,7 milhões de crianças atendidas, com um benefício de R\$ 80,00 mensais. Diante disso, é possível confrontar que as 11,3 milhões de famílias atendidas, ou, ainda, as 54 milhões de pessoas atendidas pelo programa Bolsa-Família no ano de 2007 (JACCOUND, 2008) não refletem uma ampla cobertura do sistema de proteção social brasileira e, sim, um programa de transferência de renda focalizado no contingente mais pobre do país, com uma provisão monetária mínima, que não possibilita a ruptura do padrão de indigência, conforme reconhece Jaccound (2008).

A centralidade que a categoria *pobreza* assume nos documentos do Banco Mundial revela que a lógica desenvolvimentista, adotada desde o Consenso de Washington³⁵, fracassou. Nos países da América Latina, chegou-se a índices e a uma situação alarmante da pobreza. Mas o discurso que pobreza assume não é do enfrentamento dela como um fenômeno oriundo da forma desigual de apropriação da riqueza socialmente produzida, mas, sim, como um fenômeno visto pelo cunho do indivíduo, em que cabe a ele capacitar-se e tornar-se competitivo para ter acesso ao mercado de trabalho e, com isso, manter a provisão das suas necessidades (UGÁ, 2004). A pobreza fixa-se no ordenamento das políticas sociais como um fenômeno atomizado e livre de contradições históricas.

1.5 Algumas posições teóricas sobre a relação entre educação e pobreza

A pobreza, enquanto categoria de análise, encontra correspondência entre os distintos paradigmas teóricos. A análise da pobreza, segundo um dos teóricos da escola nominalista, assume a ênfase no indivíduo em detrimento da sociedade, conforme proposto por Georg Simmel (1971). Para esse autor, o fenômeno da pobreza pode ser investigado a partir da enunciação da figura do pobre e não por meio das contradições da relação entre o indivíduo e a sociedade. A argumentação de Simmel elenca uma concepção do pobre como aquele que se

³⁵ As regras oriundas do encontro entre o governo norte americano e os representantes dos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial) no ano de 1989 definem o Consenso de Washington como o marco do “receituário neoliberal”, onde as regras colocadas aos países constroem as bases para a desregulamentação das conquistas trabalhistas. A flexibilização das relações de trabalho, a privatização, a redução e focalização dos gastos públicos são defendidas como algumas das estratégias de modernização da máquina estatal. No Brasil, no campo das Políticas Sociais, passa-se à desconstrução de um padrão de proteção social universal e à materialização de um mercado de trabalho excludente. Ver Chenais (1999).

encontra, materialmente, fora do grupo em que ele deveria ter o pertencimento. Em uma vertente notadamente individualista, a ênfase do eixo argumentativo de Simmel é a de ver a sociedade formada por indivíduos como unidade. Esse teórico não assume a dimensão da contradição e da complexidade da realidade social, transformada pela ação do próprio homem.

Já a argumentação de Telles (2001), quando analisa a composição da pobreza no contexto do Brasil dos anos noventa do século XX, sustenta que as determinações da pobreza por meio de qualidades individuais, pessoais e multiculturais simplificam a pobreza a uma dimensão paisagística, posicionada fora das tramas das relações sociais. Essa figuração do fenômeno da pobreza é realçada pelo despojamento da dimensão ética dessa realidade, o que implica, entre outros aspectos, a negação dos direitos sociais e o reforço de privilégios de uma minoria. A desnaturalização da pobreza evoca a existência de um Estado capaz de dialogar com interesses antagônicos, hábil em articular os espaços públicos de participação coletiva (*Idem*, 2001). Embora, se trate da pobreza como um fenômeno inquietante, o seu enfrentamento não se insere em uma dimensão ética e, sim, em uma dimensão naturalizada. Mesmo considerando as experiências democráticas no Brasil, que vivenciou a experiência do conflito, da luta e da oposição, não se pode firmar ainda a pobreza como um problema que exija responsabilidades públicas comuns (*Idem*, 2006).

É com a elucidação de conceitos, como a noção das “capacidades” (SEN, 2000) e a própria definição de educação compensatória (CONNELL, 2002), que se torna possível entender como a culpabilização pela situação de pobreza e fracasso escolar é transferida ao indivíduo. Primeiramente, é apoiando-se na proposição de Sen (2000) que se entende o pensamento desse autor como a atual orientação dada à política de educação e às políticas de combate à pobreza. Sen (2000) vê a pobreza como privação de capacidades. O valor atribuído à educação é compreendê-la como condição habilitadora, o que reflete na noção de “capacidades”. Ou seja, havendo um investimento no capital humano na infância e na juventude por meio da educação, os sujeitos estariam aptos, individualmente, ao desenvolvimento econômico.

Em oposição às argumentações de Sen (2000), é que se retoma a proposição de Connell (2002). Este segundo autor entende que a educação compensatória, vista como aquela que relaciona benefícios a alunos em situação de pobreza, seria uma forma de romper com a noção de pobreza transgeracional. No entanto, ela poderia ser uma forma de transferir às

famílias pobres a responsabilidade pelo fracasso educacional e não às instituições que prestam os serviços, não só os educacionais, mas os sociais básicos.

A experiência de escolarização, conforme apresenta Freitas (2006), é marcada por uma valorização de interesses. Segundo esse autor, o processo de socialização da criança na escola pode ser acompanhado por um movimento de aproximação ou distanciamento dos “eus disponíveis para cada um” (*Idem*, p.19). Para esse autor, os índices de fracasso são vistos como a prova da incapacidade daqueles alunos que carregam as marcas da segregação (classe, cor, gênero) e, ao que interessa a este trabalho, a marca da pobreza. É quando o indivíduo renuncia aos papéis pré-definidos que ele se torna sujeito. Esse processo pode ser vislumbrado com o sucesso escolar do aluno pobre, o que, por vezes, é explicado como um fenômeno isolado, fruto de habilidades individuais do aluno.

A escola pública possui um papel e também uma autoimagem que, muitas vezes, apresenta-se incapaz de atender às expectativas dos setores com os quais se relaciona (alunos, pais, mães, professoras) e, assim, assume-se uma função instrumental, do ponto de vista daquilo que poderia realizar na vida das crianças pobres (FREITAS, 2006). Para Castel (2008), ao analisar as complexas configurações de discriminação que vivenciam os jovens franceses filhos de imigrantes, não se trata de acusar a escola de discriminação, mas, sim, de uma lógica social que desfavorece os grupos de origem popular. E esse processo agrava-se, uma vez que, com as evoluções do mercado de trabalho, torna-se grave não possuir o diploma e as certificações escolares.

Esse autor retoma a centralidade que a teoria de Bourdieu e Passeron quanto ao estudo da *teoria da violência simbólica* (década de 1960) e posiciona a lógica social, a qual desfavorece os grupos sociais mais pobres e/ou grupos etnoraciais e/ou imigrantes. A análise da distribuição dos bens simbólicos e materiais produzidos e fornecidos pelo sistema escolar evidencia que a disparidade dessa distribuição reforça a situação de fracasso/sucesso escolar e indica um possível fracasso do sistema escolar, incapaz de elevar o direito à educação como uma forma de traduzir-se na igualdade de oportunidade para todos aqueles acolhidos por essa instituição social.

Castel (2008) discute esse processo por meio da ótica dos fatores etnoraciais e de como ele é intensificado segundo os processos de discriminação judiciária e policialesca, da discriminação empregatícia e, ao que condiz este estudo, ao “bloqueio escolar”. Para esse autor, o princípio republicano de uma escola para todos expressa que essa mesma escola que

acolhe a todos (processo de universalização do ensino), não consegue a todos integrar. A desvantagem étnica marcará profundamente a vida profissional desses jovens, seja por não encontrarem trabalho, seja por ocuparem os empregos mais desqualificados (p. 49). Segundo Castel, é central a convicção de que o sucesso escolar é a via da “promoção social e da integração social”. Mas a escola mostra-se incapaz de garantir a paridade dos grupos sociais e os ideários dos jovens imigrantes.

De forma complementar a de Castel, indica-se a proposição de Tiramonti (2008, p. 106): “no sistema educacional não existem mecanismos **formalmente** estabelecidos para a seleção da população e sua inclusão em circuitos diferenciados”³⁶ (grifos nossos). Porém, é na estruturação desse sistema, que se revelam os processos de exclusão ou de ascensão de alguns grupos sociais. Se por um lado, é colocada a expectativa do papel “igualador” da escola e a evocação de um Estado que ofereça a educação pública e de qualidade para todos e todas, por outro, as trajetórias escolares individuais e coletivas de grupos historicamente discriminados evidenciam a formatação da função “seletivista” da escola, que passa a concretizar a desigualdade do sistema educacional. Nesse campo de tensões, a *segmentação educacional* decorre da distribuição segregada do bem educacional, o que impediria que a classe pobre tivesse acesso ao saber valorizado e a classe média alta monopoliza esse saber. Caracteriza a desigualdade do sistema educacional. Já a definição de *fragmentação* refere-se a rupturas e perdas de unidades, à existência de mundos culturais distantes, em que a diferença é estrutural e baseada em condições objetivas econômicas-políticas de desigualdade. Caracteriza uma forma de segregação social.

A proposta teórica dessa autora torna-se importante também para entender a realidade pesquisada quanto ao ordenamento da desigualdade na oferta de serviços escolares da política educacional do DF, que será discutida em seções subseqüentes desta dissertação. Antes disso, é preciso definir melhor as reflexões apontadas com base em Castel (2008) e Freitas (2006) sobre o fracasso escolar.

1.6 Algumas teorias para entender o Fracasso Escolar

³⁶ Entende-se por *circuitos escolares* a existência de instituições escolares diferenciadas para grupos diferenciados (por exemplo, a escola pública e a escola privada). Entende-se por *trajetórias escolares* o percurso, caminho e/ou permanência que um indivíduo ou um grupo realiza dentro dos circuitos educacionais. Ver: Tiramonti, 2008.

O fracasso escolar é um problema que, historicamente, afeta a sociedade brasileira. Nesta pesquisa, o entendimento desse fenômeno ocorre por meio das distintas explicações teóricas, embora se centre na concepção de que o fracasso escolar é resultado das relações entre as classes sociais e, portanto, não é um problema individual e não pode ser explicado, somente, segundo os aspectos psicológicos dos sujeitos sociais. É preciso compreender as dimensões do fracasso escolar e também do sucesso escolar com vistas à superação dos determinantes histórico-estruturais que constroem a concentração do fracasso escolar entre os mais pobres.

Patto (1999) demonstra como as explicações sobre o fracasso escolar são construídas segundo distintas fontes teóricas, com princípios diferentes e em momentos históricos específicos. Em síntese, é a partir da análise de resultados de pesquisas e publicações de educadores, de filósofos da educação e psicólogos que a autora constrói a sua argumentação. Ela destaca que, por vezes, ocorre uma cisão e, também, sobreposição entre as explicações para o fracasso escolar. De um lado, as análises estão centradas nos aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino. Por outro lado, o diagnóstico do fracasso escolar está concentrado nas características biológicas, culturais e psicológicas dos alunos pobres. Optou-se, nesta dissertação, por destacar apenas duas das várias teorias que se relacionam a esse problema, visto que se entende que elas orientam, em grande medida, os estudos e pesquisas sobre o tema, conforme indica Angelucci *et. al* (2004).

A teoria da carência cultural: fracasso escolar pré-determinado pelo contexto familiar

É em um contexto de reivindicação das minorias raciais dos Estados Unidos, em favor da igualdade, somado à existência de uma correlação entre o nível de escolaridade e a classe social, que as explicações para o fracasso escolar passam a ser construídas no mundo acadêmico, segundo as definições da chamada “teoria da carência cultural”. Essa teoria considera que o ambiente de origem do aluno pobre (as suas relações familiares, as suas condições de moradia e de vestimenta, por exemplo) o impossibilita de atingir o mesmo grau de aprendizagem do aluno da classe média. Segundo Patto (1999), são apontadas as limitações desse tipo de explicação teórica, uma vez que os estudos que a fundamentaram são pautados em um modelo etnocêntrico, distante de perceber a precariedade de instrumentos para a avaliação de habilidades cognitivas dos alunos.

Além disso, esse modelo de carência cultural fundamenta a promessa de uma igualdade de oportunidades. É por meio dos programas de educação compensatória – os quais são construídos sob a tônica da igualdade de oportunidades, da justiça social e da educação como a panaceia para o fim dos problemas das pessoas pobres – que se identifica a vinculação dessa teoria da carência cultural com a defesa de repasse de condições materiais para os alunos pobres, a fim de que eles consigam se manter na escola e atingir o sucesso escolar. Uma das críticas de Patto (1999) a essa forma de compreender o processo do fracasso escolar é a de sutilar o motivo real da divisão de classes sociais de forma que as diferenças sociais e econômicas da sociedade capitalista sejam mistificadas sob uma explicação racional da aquisição de condições materiais. Em linha dialógica, Connell (2002) apresenta que o ponto fundamental para entender os limites da educação compensatória em relação ao fracasso escolar é o de que as crianças pobres estão diante de um problema que atravessa não só o sistema escolar, mas a sociedade como um todo, que é a desigualdade de classe.

As teorias crítico-reprodutivistas: fracasso escolar pré-determinado pela estrutura social

Na concepção de Patto (1999), as produções teóricas de Bourdieu e Passeron começam a incidir sobre os estudos relacionados ao fracasso escolar no Brasil nos anos 1970 e 1980. Partia-se da visão das instituições sociais como lugares onde se exercia a dominação cultural e elencava-se a escola como mais um espaço para a ideologização a favor das relações de produção. Nesse sentido, muitas daquelas produções, com base na teoria da reprodução, aliavam-se à teoria do déficit cultural, de forma que havia a distorção de alguns conceitos, e dentre esses, o de dominação. Se por um lado, na essência da teoria reprodutivista, a dominação significava uma contrapartida cultural da exploração econômica da sociedade do Capital, por outro lado, e desde o ponto de vista da produção teórica norte americana, esse conceito era entendido como a imposição de valores culturais de uma classe dominante para a outra classe dominada.

Segundo Bourdieu e Passeron (1975), toda a ação pedagógica é uma forma de violência simbólica cultural, no sentido de ser uma imposição de um poder arbitrário cultural. Esses teóricos referem-se a toda ação pedagógica, englobando a educação de uma formação social ou de um grupo, o que abarca a educação difusa e a educação familiar, além da educação com função educativa, que é a educação institucionalizada. Nesse sentido, a ação pedagógica, exercida no quadro de uma instituição escolar, reproduz a cultura dominante e

contribui para as relações de força, em que o sistema de ensino assegura “o monopólio da violência simbólica legítima” (*Idem*, p. 21). Nesse sentido, não há nenhuma ação pedagógica que não inculque significações não dedutíveis de um princípio universal, de forma que a relação de força mecânica ou brutal exerça também um efeito simbólico.

Por sistema de ensino, concorda-se com a definição apresentada pelos autores, como sendo o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais em que se encontra assegurada a transmissão da informação acumulada, da cultura herdada do passado. Nesse construto teórico, as ações pedagógicas tendem a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre os grupos ou classes. Há, portanto, a reprodução da estrutura social, já que as leis do mercado formam o valor econômico ou simbólico – capital cultural –, que, ao ser reproduzido pelas ações pedagógicas gera os produtos: indivíduos educados. Dessa forma, assegura-se a reprodução social, definida como a reprodução da estrutura das relações de força entre as classes (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

As relações de força que determinam a imposição de uma ação pedagógica identificam essa relação como imposição de um arbitrário cultural. Trata-se de uma combinação histórica dos instrumentos da violência simbólica e dos elementos de dissimulação (legitimização) dessa violência. O arbitrário cultural de um grupo que inculca essa ação pedagógica é afastado do grupo que sofre o exercício dessa ação pedagógica. O modo legítimo de imposição exclui as formas diretas da coerção. Por essa teoria, o fracasso escolar é funcional à estrutura de classes sociais na sociedade capitalista. Nessa concepção e, diferentemente, da teoria da carência cultural, o fracasso escolar é predeterminado pela estrutura social e não é visto como produto da falta de oportunidades no contexto familiar.

Embora não se aprofunde neste tópico desta dissertação, uma terceira forma de se discutir o fracasso escolar seria sob o ponto de vista da *multideterminação*. Sumariamente, ao se entender que a educação é tensionada pela categoria da contradição, vista como categoria interpretativa do real, evidencia-se a possibilidade de superação da realidade (CURY, 1985). Por essa ótica, a possibilidade de acesso à educação formal pode ser também um meio de formar sujeitos sociais hábeis em se posicionarem criticamente com vistas transformação social. Pensar a educação e as práticas educativas não é se restringir à vigência da reprodução de saberes e de estruturas de poder. Acredita-se, ainda, na escola como meio de fomento crítico e construtivo, de forma que a verdadeira educação é imbuída do propósito político de aprendizagem, em que o educador influencia o educando até ele se libertar e não ser mais influenciado pelo próprio educador (FREIRE, 2005).

Há que se considerar que as formas de explicação para o sucesso/fracasso escolar podem ser modificadas ao longo do percurso histórico da sociedade. Posicionar que esse fenômeno e as suas explicações como estáticos é desconsiderar a própria dinamicidade das transformações que aconteceram no país que influenciam essas definições e/ou indicadores. Consideram-se, pelo menos, três aspectos analíticos: (i) as mudanças no âmbito das orientações legais e normativas das políticas públicas de educação e de proteção social (Constituição de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente - 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 1996, entre outras que prevêm a proteção à infância e ao direito à escolarização), (ii) o enfoque do meio social que a escola está inserida (contexto de expansão neoliberal, modificações na relação Estado e Sociedade) e (iii) a relação entre a escolarização e as modificações estruturais ocorridas no mercado de trabalho, o qual é altamente seletivo e excludente e cabe aos sujeitos o desenvolvimento de habilidades individuais para serem ou manterem-se empregáveis.

Essa última forma de explicação do fracasso escolar como multideterminado não será aprofundado neste tópico. Será retomado na seção de apresentação e análise dos resultados. Não obstante, para não se perder de vista a composição desse fenômeno no contexto de desigualdade social, é que os próximos subitens apresentarão algumas evidências de concentração de fracasso escolar entre as regiões mais pobres do Brasil e do Distrito Federal.

1.7 Evidências que demonstram a relação entre a concentração de pobreza e o fracasso escolar em nível federal

Posições mais arraigadas nos objetivos do antigo programa Bolsa Escola argumentam que a existência do controle da frequência escolar, como condicionalidade, proporciona promoção de qualidade do serviço educacional (MDS, 2007). Para outras leituras sobre o mesmo fenômeno, não há evidências que permitam confirmar se essa condicionalidade gera, a longo prazo, sucesso educacional entre as famílias mais pobres. Conforme Schwartzman (2006), os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) demonstram que há uma forte relação entre as baixas condições socioeconômicas da família e o mau desempenho escolar. Além disso, esse autor defende que as ações para o acesso à educação, como a transferência de renda, não se expressam na prestação da educação como meio para a garantia de educação a longo prazo, o que, na definição de Demo (2003), seria aprendizagem

reconstrutiva³⁷. Considerando que, no Brasil, o fracasso escolar de alunos da educação básica é uma realidade recorrente, busca-se encontrar fontes empíricas que demonstrem a relação entre a pobreza material e o fracasso escolar.

Uma evidência para uma reinterpretação daquilo proposto por Schwartzman (2006) reside no fato de que, nos anos 1990, o acesso ao nível fundamental público de ensino chegou a 97% da população na faixa etária entre sete e quatorze anos. Entretanto, essa quase universalidade de acesso escolar não levou ao sucesso educacional, já que apenas 57% das crianças da primeira série do Ensino Fundamental conseguiram concluí-lo. Essa situação agrava-se quando é realizada uma análise por região, demonstrando que a taxa de conclusão desse nível de ensino nas regiões Norte e Nordeste do Brasil é de 40% (IPEA, 2007).

É por esse olhar sobre regiões que se pretende aprofundar³⁸. De acordo com dados da sinopse estatística da Educação Básica de 2006³⁹, houve um alto índice de aprovação no Ensino Fundamental na região sudeste (87,1%). Mas no nordeste, para o mesmo nível de ensino, registrou-se a taxa de 69,7% de aprovação. Quando comparados os dados de aprovação entre 2004 e 2005, entre as mesmas regiões, verifica-se que, no nordeste, em 2005, a taxa de aprovação foi de 71,4%, um aumento de 1,3% percentuais, comparado ao ano de 2004. No sudeste, a taxa de aprovação praticamente se manteve a mesma (87,2%), conforme demonstra a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Índice de aprovação 2004 e 2005 no Ensino Fundamental segundo regiões geográficas (nordeste e sudeste):

Regiões comparativas	Índice de aprovação	Índice de aprovação
Brasil	2004	2005
Nordeste	69,7%	71,4%
Sudeste	87,1%	87,2%

Fonte: Elaboração própria com base em INEP (2007).

³⁷ A aprendizagem reconstrutiva é entendida como aquela que possibilita ao estudante a capacidade de elaboração e reflexão sobre as suas potencialidades enquanto ser social (DEMO, 2003).

³⁸ Embora a proposta deste estudo seja concentrada no nível distrital, se reúne aqui a apresentação dessas evidências em nível nacional.

³⁹ Essa sinopse foi publicada no ano de 2007 e foi organizada de acordo com os resultados finais do Censo Escolar 2006, abrangendo todas as etapas do ensino (INEP, 2007).

A Tabela 2 apresenta dados referentes ao abandono por série, segundo dois estados de diferentes regiões. Essa tabela permite a reflexão de pelo menos dois aspectos. Primeiramente, um ponto que se destaca é a disparidade da taxa de abandono entre as duas unidades da federação. A diferença de taxa de abandono é quase quatro vezes maior no estado do Piauí quando comparado ao estado de São Paulo. Isso poderia explicar que a situação de pobreza absoluta naquele estado do nordeste pode ter impacto na taxa de abandono escolar, mesmo considerando aqui a diferença do contingente populacional entre os dois estados.

Ainda referente à Tabela 2, outro dado relevante é o aumento da taxa de abandono à medida que se avança nas séries escolares (quarta e oitava série do Ensino Fundamental público). Isso pode representar que, quanto maior a idade do aluno, maiores são as chances para que ocorra o abandono. Esse ponto, observado a partir dessa tabela, exige melhor entendimento. Para isso, ao se basear nos dados da Secretaria de Política Econômica (2003), torna-se possível identificar que 80% das crianças da etapa da pré-escola e do Ensino Fundamental correspondem à metade da classe de renda (decil) mais baixa. Antagonicamente, quanto aos alunos que frequentam o Ensino Superior público, quase 50% dos estudantes pertencem ao decil mais elevado. Portanto, a perversidade do insucesso educacional entre os alunos mais pobres é intensificada na medida em que se avança nas etapas de estudo:

Tabela 2 – Taxa de abandono por série, na rede municipal de ensino, segundo Unidade da Federação (UF) – ano 2005:

Unidade Federativa	Taxa de abandono	Taxa de abandono
Brasil	Série inicial até a 4ª série	8ª série
Piauí	8,7	9,2
São Paulo	1,0	2,5

Fonte: Elaboração própria com base em INEP (2007).

Observa-se, no Brasil, a existência de programas de transferência de renda que exigem a condicionalidade da frequência escolar como forma de combater a evasão e o fracasso escolar. Em relação ao público atendido pelo Programa Bolsa-Família, no final de 2007, o acompanhamento da frequência escolar envolveu cerca de treze milhões de estudantes, ou seja, 84% do total de crianças e adolescentes atendidos pelo Programa. E, dentro desse grupo, observou-se uma frequência escolar igual ou superior a 85% (INESC, 2008). Cabe refletir sobre quais justificativas ocorre o acompanhamento dessa condicionalidade. O fato de ter as

crianças beneficiadas pelo programa em questão, frequentando a escola não expressa que elas estejam, efetivamente, aprendendo.

Entende-se que a melhoria no sistema de acompanhamento de frequência escolar tem apenas um caráter técnico e de operacionalização do programa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) exige 75% de frequência em duzentos dias letivos de aula. Segundo Demo (2006), a partir da inclusão desses duzentos dias letivos, que se concretizou nos anos de 1999 e 2000, verificou-se, também, uma queda expressiva de desempenho escolar, conforme indicavam os dados do SAEB. Apenas para destacar, nesse mesmo período, em Língua Portuguesa, houve uma queda de dezoito pontos percentuais entre os alunos da quarta série do Ensino Fundamental. Entretanto, não é possível correlacionar diretamente as variáveis aumento de dias letivos com queda de desempenho nas avaliações escolares nacionais.

Conforme já apresentado, utilizando-se as abordagens de Connell (2002), foi com a incorporação da noção de educação compensatória que se passou a atribuir às condições familiares (alimentação, vestuário) a impossibilidade de manter as crianças na escola e às famílias pobres a responsabilidade pelo fracasso educacional. Portanto, não caberia à estruturação do sistema escolar a explicação e o enfrentamento do fracasso escolar entre as crianças mais pobres. Oculta-se, assim, a educação como meio de reprodução de desigualdade social, conforme já discutido com base em Bourdieu e Passeron (1975) e Patto (1999).

1.8 Caracterização sobre o fracasso escolar e a oferta de serviços de educação formal (nível Ensino Fundamental) no Distrito Federal

A construção deste subitem apresenta a caracterização da variável rendimento escolar no Distrito Federal de acordo com a definição analítica utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse instituto considera que há três indicadores que permitem a caracterização dessa variável: taxa de abandono; taxa de reprovação e taxa de aprovação. Embora o foco desta pesquisa tenha sido o fracasso/sucesso escolar, entende-se que a retomada dessa variável torna-se importante para a explicação das categorias analíticas centrais neste estudo.

Foi apresentado, na introdução desta dissertação, que o nível de estudo escolhido foi o Distrito Federal. Portanto, objetiva-se realizar uma breve caracterização do fracasso escolar no Distrito Federal, bem como apresentar a quantificação de oferta de serviço educacional por

meio da instituição escola. Com isso, almeja-se aprofundar o olhar sobre a materialização da relação que se estuda segundo as especificidades do Distrito Federal⁴⁰ e não, apenas, na esfera da União, conforme apresentado no subitem anterior.

O estudo de Paiva (2009), que analisa os sentidos da transferência de renda perante os processos excludentes no Ensino Fundamental no DF, indica que “a distribuição das escolas pelas regionais de ensino do DF não atende apenas ao critério populacional, mas também ao critério de classe social” (p. 47). Segundo a autora, não se trata, apenas, de escolas com melhor estrutura física localizadas na região central do DF, mas, também, de instituições que têm a expectativa de desenvolver “a formação humana em suas várias dimensões” (p. 47). Em caráter dialógico a essa constatação, é que são apresentados alguns dados que permitem identificar os processos excludentes no acesso e na consolidação do direito à educação no Distrito Federal.

Conforme definido pela LDB, o Ensino Fundamental é obrigatório, gratuito e estendido aos que não tiveram acesso na idade própria (art. 4º, I). Acrescenta-se que o art. 3º dessa lei define que o ensino deve ser regido pelo princípio da igualdade de condições de acesso e de permanência na escola. Entretanto, os dados da tabela apresentada abaixo indicam uma disparidade na concentração de escolas do Ensino Fundamental, segundo as regiões administrativas que compuseram este estudo.

Tabela 3 – Número de escolas da rede pública do Distrito Federal do Ensino Fundamental por taxa de matrícula do Ensino Fundamental (anos iniciais) – ano 2008⁴¹

Região Administrativa (DF)	Número de escolas	Taxa de Matrícula
Plano Piloto/Cruzeiro	66	2.825
Ceilândia	80	7.503
Samambaia	35	10.336

Fonte: elaboração própria com base no Censo Escolar de 2008 (SEDF, 2008).

⁴⁰ Os dados sobre a caracterização da transferência de renda, especificamente sobre os beneficiários da ação Vida Melhor, constarão na seção deste texto de apresentação dos resultados.

⁴¹ Buscaram-se os dados do censo escolar de 2010 junto ao INEP e à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Entretanto, devido a dificuldades de publicação dos microdados processados pelo INEP e da não publicação dos dados de instituição escolar do ano de 2010 no portal da SEDF, optou-se pela construção da tabela com base nos dados disponíveis de 2008. Explica-se que, no censo de 2008, considera-se Plano Piloto e Cruzeiro como a região correspondente à Brasília, a qual passa a ser a nomenclatura utilizada a partir do censo escolar de 2009.

Identifica-se, por meio da Tabela 3, que a Região Administrativa de Samambaia (DF) apresenta 7.511 matrículas a mais em comparação com a Região Administrativa do Plano Piloto/Cruzeiro. Por outro lado, na cidade de Samambaia, a quantidade de escolas do Ensino Fundamental é quase a metade do número de escolas existentes no Plano Piloto/Cruzeiro. Há, portanto, uma desigualdade na oferta de instituições públicas de Ensino Fundamental entre essas cidades. Concorde-se com Paiva (2009), que, mesmo com taxas populacionais distintas, as cidades do Distrito Federal apresentam composições de classes sociais heterogênicas, o que, em algum grau, contribui para divergências na oferta do Ensino Fundamental gratuito e de qualidade.

Destaca-se, no âmbito do Distrito Federal, o aumento na taxa de abandono quando se comparam as mesmas três regiões administrativas. Conforme se infere da Tabela 4, abaixo, essa taxa é de 2,27% na Região Administrativa de Ceilândia, ao passo que, em Brasília, esse indicador é 1,04% menor. Portanto, aliado ao fato de que as regiões administrativas de Ceilândia e Samambaia apresentam menos quantidade de escolas, acrescenta-se que, nessas cidades, a taxa de abandono é superior quando comparada à cidade da região central do Distrito Federal. Questiona-se, portanto, a vigência da igualdade de acesso e de permanência na escola de acordo com o retrato do fracasso escolar local. Diante dos dados apresentados, soma-se, ainda, a reflexão de que se consolida uma via dupla de exclusão, pois se trata da “passagem dos excluídos do direito à formação escolar à categoria de incluídos nos prédios escolares” (ANGELUCCI *et al.*, 2004, p. 60).

Tabela 4 – Taxa de rendimento escolar do Ensino Fundamental (séries iniciais) por Região Administrativas no Distrito Federal – ano 2010:

Região Administrativa	Taxa de aprovação⁴²	Taxa de reprovação	Taxa de abandono
Brasília	81,81%	10,47%	1,23%
Samambaia	83,15%	10,41%	1,55%
Ceilândia	79,48	12,82%	2,27%

Fonte: Censo Escolar de 2010 (SEDF, 2010). Adaptação própria.

⁴² Trata-se da taxa de aprovação onde o estudante progride de série e não apresenta débito de aprovação de disciplinas. Excluiu-se da construção dessa tabela a situação aprovado com dependência.

A fim de continuar no processo de aproximações sucessivas sobre a problemática estudada, será apresentada na seção 3.2 a caracterização das regiões administrativas estudadas, bem como uma breve análise do Projeto Político-Pedagógico de cada uma das escolas que compuseram o estudo de caso. É nesse momento do texto que serão apresentadas as informações sobre fluxo escolar das escolas em questão. Antes disso, é preciso reconstruir o caminho percorrido para a construção coletiva da pesquisa e, portanto, o próximo capítulo apresenta as reflexões metodológicas.

2 METODOLOGIA: em busca da apreensão do objeto de pesquisa

O objetivo deste capítulo é o de apresentar as reflexões e os registros que identificam a pesquisa como construção coletiva. Até este momento, foram apresentadas as principais categorizações e reflexões teóricas, a fim de que a teoria possa explicitar e considerar essas explicitações sobre o problema investigativo e de que sejam construídas as aproximações sucessivas quanto ao objeto de estudo (SWEEZY, 1983). Este capítulo reúne as reflexões sobre a epistemologia da pesquisa social. Destaca-se, neste ponto, o percurso metodológico realizado, as escolhas que delimitaram o objeto de estudo e a identificação das estratégias, das técnicas de pesquisa, bem como a caracterização do *locus* investigativo.

2.1 Considerações sobre o materialismo histórico como método de investigação

O materialismo histórico pode ser entendido por meio da sua dimensão material, que se refere à relação entre o homem e a natureza para satisfazer as necessidades materiais, e por meio da sua dimensão histórica, a qual mostra que realidade social é continuamente mutável e processual. Mas é preciso avançar no entendimento do que é o materialismo histórico em termos de método de investigação científica. Destaca-se, ainda que de forma incipiente, algumas das características desse método para, posteriormente, utilizá-las na abordagem da problemática de pesquisa.

O materialismo dialético⁴³ tem um caráter de filosofia total. A importância do estudo de Marx e Engels sobre as leis da dialética reflete no entendimento de que essas leis valem como um método de investigação e de estudo dos fenômenos sociais. Dessa forma, o materialismo coloca-se não simplesmente na posição de interpretar a realidade social, mas, também, na de transformação continuada dessa realidade (BASBAUM, 1978).

É na tentativa de definição do que é a dialética que se destaca a imbricada relação entre o sujeito e o objeto, que é uma tensão permanentemente dialética (PAULA, 1992). O pesquisador, como ser social, é continuamente transformado pela sua relação com o objeto de pesquisa, que também está em transformação. Dessa forma, o método de investigação deve

⁴³ Concorde-se com Martins (2006) na definição de que o materialismo histórico é um instrumento lógico de interpretação da realidade e que possui, em sua essencialidade, a lógica dialética.

abarcam a complexidade dessa relação e deve ser capaz de captar o movimento contínuo do objeto na realidade social.

Por isso, Paula (1992) sustenta que não há linearidade no caminho do real. Para entender melhor essa afirmação e para compreender melhor a dialética, destaca-se a noção de indeterminação. É a ideia do indeterminismo capaz de explicar que a realidade social não é dotada de finalismo: a concepção de que os fatos reais têm um fim conhecido por um ente superior ou divino, ou uma causalidade imutável. Para o materialismo dialético, “o finalismo é um erro” (BASBAUM, 1978, p. 207) na medida em que desconsidera a complexidade e ambivalências da realidade social.

A investigação científica é um processo contínuo e de aproximações sucessivas ao fato real. Assim, Paula (1992), ao analisar o método expositivo de Marx, ressalta que não se deve considerar que a forma de exposição do objeto de pesquisa deve ocorrer da mesma forma como esse objeto se revela no sentido real. O método de exposição é determinado também pelas leis da dialética e esse método pode ser uma forma radical de explicação da realidade. Refere-se, portanto, à passagem da totalidade simples para a totalidade complexa, ou, ainda, da passagem do abstrato para o concreto, o que se configura na aproximação sucessiva dessas dimensões da realidade social.

A reflexão dialética presume uma reflexão obstinada, a ponto de interrogar insistentemente o real. O percurso da investigação dialética incorpora e reincorpora elementos da realidade, à medida que se realiza a busca insistente pelo desvelamento do desconhecido. Trata-se de uma reflexão que, ao mesmo tempo em que investiga a realidade, transforma essa realidade. Por isso, o pensamento impregna a realidade, além da história que se transforma também com esse pensamento. O conhecimento do presente implica uma dialética do presente-passado e do passado-presente, de forma que a história não é um dado cronológico, mas, sim, um elemento do processo de construção do conhecimento coletivo (IANNI, 1986).

É possível, portanto, considerar o materialismo histórico como um método de investigação válido para a identificação e a explicação dos fenômenos sociais, uma vez que condensa a capacidade de aproximação não apenas do objeto que se pretende estudar, mas, também, da realidade em que esse objeto se constitui historicamente. Segundo Ianni (1986), a metodologia dialética tem como contribuição a possibilidade de o homem refletir sobre a realidade e, também, de refletir sobre a sua própria existência. Esse autor considera que as relações, os processos e as estruturas podem explicar as determinações do real e que há uma

processualidade na construção do pensamento sobre a realidade. Para tornar um fenômeno inteligível é preciso considerar o relacionamento entre os distintos fenômenos sociais.

2.2 A delimitação dos espaços e dos sujeitos da pesquisa

Segundo Laville e Dionne (1999), existem estratégias de pesquisa que permitem o entendimento de vários fatores relacionados a um problema e que possibilitam, também, a compreensão de uma relação que se pretende investigar. Não se trata de mecanismos de pesquisa que levariam à identificação e à decifração de uma relação de causa e consequência dos objetos de estudo das ciências sociais, mas, sim, de uma forma para conhecer os fatores que caracterizam uma situação da realidade social.

Nesta pesquisa, optou-se pela escola como *locus* privilegiado de investigação. Esse recorte pela área educacional atrelado a um programa de transferência de renda levou à necessidade de buscar um espaço investigativo em que se pudesse encontrar o público-alvo dos programas de transferência de renda condicionada. Entende-se a escola como um dos espaços capazes de evidenciar como a educação vê a pobreza. Por isso, concorda-se com Veiga (2007), que define a escola como um local que dispõe de dois tipos básicos de estruturas: uma administrativa (material, recursos humanos, recursos físicos e financeiros) e uma pedagógica (interações políticas, questões de ensino-aprendizagem). Nesses espaços de investigação, a escola proporcionaria a visão mais próxima da relação pobreza e educação, bem como a expressão processual do sucesso e/ou fracasso escolar. Além disso, a escola permite entender melhor a dinâmica da condicionalidade da frequência escolar, pois há, no mesmo campo, distintos atores que lidam, cotidianamente, com os programas de transferência de renda, desde o ponto de vista educacional, como o das professoras e, também, desde o enfoque das mães e responsáveis dos alunos beneficiados.

Do ponto de vista da localidade, priorizaram-se escolas situadas nas duas regiões administrativas do Distrito Federal que comportam o maior número de beneficiários do programa Vida Melhor. Trata-se da Região Administrativa de Ceilândia, que conta com 17,96% de famílias beneficiárias no ano de 2009 e, a Região Administrativa de Samambaia, que possui 12,86% de famílias beneficiárias no mesmo ano (SUTRAR, 2009). Além desses critérios, o histórico da pobreza nessas regiões também foi considerado para essa escolha.

A Região Administrativa da Ceilândia é a mais populosa do Distrito Federal. Historicamente, essa localidade foi fruto de interesses antagônicos de classes, já que, na década de 1970, criou-se a Campanha de Erradicação de Invasões (CEI), sigla essa que, depois, originaria o nome daquela cidade. O objetivo dessa campanha era a extinção da antiga Vila do Iapeí, das favelas Vilas Tenório, Bernardo Sayão, Colombo, Esperança, Morro do Querosene e do Urubu, que ficavam nas proximidades do Plano Piloto (SOUSA; MACHADO, 1999). Atualmente, mesmo com mais de trinta anos de existência, a população daquela região ainda sofre com o histórico de exclusão social e a ausência de serviços sociais que concretizem direitos sociais.

A cidade de Samambaia foi criada, também, em um contexto de extinção de outras invasões, formadas, em geral, por moradores de baixa renda vindos de outras regiões do Brasil. Em 1989, foi determinada a criação daquela Região Administrativa pelo governo do Distrito Federal com vistas à extinção das invasões da Boca da Mata e da Asa Branca. Diferentemente do processo de urbanização da Ceilândia, essa cidade contou com a construção de casas populares e de formas de financiamento, por meio do Sistema Habitacional de Interesse Social (SHIS).

A escolha desses espaços de investigação pode construir um regaste de como a educação é vista e experimentada por aquelas famílias mais pobres: uma forma de mobilidade social, ou apenas mais uma instituição de permanência obrigatória, a fim de cumprir uma condicionalidade que garanta o recebimento de renda, no caso dos mais pobres. Nesse sentido, privilegiaram-se a fala e a visão do problema segundo aqueles que são os sujeitos da relação que se estudou. Com isso, almejou-se concretizar um debate em favor da própria população dessas cidades.

Mas, por outro lado, a fim de investigar a relação entre educação e pobreza, em lugares onde os papéis sociais podem não estar pré-definidos, conforme já discutido com base em Freitas (2006), é que se escolheu uma escola na Asa Norte, situada na Região Administrativa de Brasília. Neste caso, o critério para a escolha de uma escola nessa região não se refere ao número de famílias beneficiárias na região, pois representa somente 0,74% das famílias compõem a população beneficiária da ação Bolsa Escola (SUTRAR, 2009). Considera-se como explicação para isso a alta concentração de renda nessa cidade. Trata-se de estudar uma particularidade das escolas nessa região, pois essas recebem crianças de várias localidades do Distrito Federal e, portanto, seu público é constituído por alunos de diferentes

classes sociais. Nessa localidade, as pessoas mais pobres são trabalhadoras, que trazem os filhos consigo e que os matriculam próximo ao local de trabalho.

Após a identificação das localidades potenciais do Distrito Federal a comporem este estudo, encaminhou-se para a escolha e definição das escolas. Com base no nível de ensino selecionado, anos iniciais do ensino fundamental⁴⁴, buscou-se, ao total, três escolas classe. Trata-se de uma escola por uma Região Administrativa que estaria previamente definida, conforme apresentado. Passou-se, então, para a seleção de quais escolas seriam espaços empíricos de investigação. Os critérios para tanto foi o de escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴⁵ e/ou escolas com grande número de bolsistas, além, de escolas com abertura institucional para a pesquisa. Trata-se da Escola Classe 63 da Ceilândia, que possui IDEB de 4,4 e é localizada em região periférica daquela cidade e a Escola Classe 108 da Samambaia, com IDEB de 4,1. A definição de escolha que levou à seleção da Escola Classe 316 Norte (Asa Norte)⁴⁶ foi diferenciada, haja vista que se buscou uma escola com elevado IDEB. Nessa escola, no ano de 2009, o IDEB era 6,0 que é o número que todas as escolas do Brasil terão como meta até o ano de 2022.

Nesse sentido, optou-se pelo estudo de caso como uma estratégia de pesquisa. Trata-se da escolha de um caso que seja representativo, isto é, que contenha elementos particulares que o torna habilitado para ser estudado. Se, por um lado, as críticas feitas ao estudo de caso referem-se à impossibilidade de generalização das conclusões, por outro lado, são as próprias especificidades dessa forma de pesquisa e da escolha do caso que permite o alcance da profundidade e a generalização das conclusões, ainda que considerando o caráter de contínua construção da pesquisa social. Sobre essas generalizações proporcionadas pelo estudo de caso, destaca-se, com base em Yin (2005), que são generalizações analíticas, de cunho teórico e que não se trata das generalizações estatísticas, relacionadas à amostragem, por exemplo.

⁴⁴ A escolha do Ensino Fundamental refere-se à consideração de que essa é uma etapa de ensino obrigatório e gratuito na escola pública e que tem como objetivo a formação básica do cidadão (art. 32 da LDB). Além disso, como base em Demo (2004), são nas séries iniciais que se iniciam as etapas de alfabetização e outras habilidades. Esse momento pode ser crucial para o desenvolvimento de saber durante as demais séries. Do ponto de vista da transferência de renda, o Ensino Fundamental é etapa prioritária, pois são as faixas etárias elegíveis para o cadastramento no CadÚnico.

⁴⁵ Escolheu-se o IDEB como um índice confiável para delimitar as escolas a serem estudadas. Entende-se que esse índice é construído com dados de desempenho aferíveis em exames padronizados (realizados ao final da etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) e com informações sobre o fluxo escolar - promoção, repetência e evasão - (FERNANDES, 2007). Esse índice foi criado em 2007 e objetiva medir a qualidade de cada escola da rede de ensino (estados da federação e municípios). O IDEB apresenta uma variação de zero a dez, em que seis representa a qualidade de ensino, que corresponde ao nível dos países desenvolvidos e que deve ser atingido, até 2022, por todas as escolas.

⁴⁶ Foi realizada entrevista exploratória com professora naquela escola, que confirmou ser uma escola com elevado número de bolsistas, já que recebe alunos de outras regiões administrativas do DF.

Conforme André (2005), o conhecimento gerado pelo estudo de caso é concreto, pois pode ecoar a expressão viva de atores sociais, além de ser contextualizado, uma vez que apresenta experiências enraizadas em um processo voltado para a interpretação do leitor (permite que novos conhecimentos sejam agregados a conhecimentos já existentes). É no processo de generalizações do estudo de caso que o leitor tem a sua participação formalizada na geração desse conhecimento. A particularidade do estudo de caso permite que a focalização em uma situação específica, ou em um programa, seja acompanhada de uma descrição completa e literal das interações e variáveis da pesquisa que se realiza e, com isso, fica evidenciada a potencialidade indutiva do estudo de caso, em que as descobertas de novas relações estão vinculadas às criações de novos conhecimentos.

O estudo de caso investiga um fenômeno dentro de um contexto, mesmo quando os limites entre fenômeno e contexto não estão claramente definidos. A investigação de estudo de caso baseia-se em fontes de evidência, em distintas variáveis e em dados que podem ser organizados com outro dado e, assim, formar um resultado. É uma estratégia de pesquisa que abrange, desde o planejamento de pesquisa, as técnicas da coleta de dados e a forma de proceder à análise de dados. Isso também se encontra em Richardson (1999), com referência à estratégia de pesquisa capaz de fazer a harmonização das técnicas de coleta e de análise de dados.

Há distintos tipos de estudo de caso. Conforme André (2005), no estudo de caso coletivo, o interesse não está em estudar um único *locus* (uma escola), mas sim no que esses espaços podem revelar sobre um determinado fenômeno ou, ainda, sobre um programa que se pretende estudar. Essa modalidade de estudo de caso difere da modalidade do caso intrínseco, em que o objetivo é estudar uma unidade específica e requer técnicas de estudo que permitam alcançar essa profundidade. É possível definir que a estratégia de pesquisa adotada neste estudo seja a de estudo de caso conjunto (ANDRÉ, 2005) ou de caso múltiplo, nos termos de Yin (2005). Este autor posiciona-se no sentido de que, ao estudar-se mais de um caso, é possível utilizar a replicação direta, pois as conclusões analíticas podem surgir nos dois ou mais casos estudados, mesmo considerando os diferentes contextos dos casos em questão. Por isso, se, mesmo em situações variáveis, for possível estabelecer análises em comum, amplia-se a possibilidade de generalização e de validação dessa estratégia de pesquisa.

Portanto, os casos múltiplos apresentados neste estudo são apresentados de acordo com o objetivo inicial desta pesquisa, que é o de investigar os motivos que afastam os alunos pobres da educação básica do Distrito Federal do sucesso educacional, mesmo usufruindo os

programas de transferência de renda. Por isso, as dimensões empíricas estudadas estão relacionadas a essa proposta e não à dimensão institucional da escola ou dos espaços de execução da política de transferência de renda no Distrito Federal. Nesse sentido, concorda-se com Yin (2005), quando apresenta que, “ademais, nem sempre os estudos de caso precisam incluir observações diretas como fonte de evidencia” (YIN, p. 34, 2005). Em face disso, no próximo tópico, são apresentados alguns elementos que permitem caracterizar melhor cada uma das escolas que compuseram o *locus* investigativo.

2.2.1 Escola Classe 63 de Ceilândia

A Escola Classe 63 está localizada no condomínio Privê Lucena Roriz, que compõe área periférica da Região Administrativa de Ceilândia. Trata-se de região às margens da BR 070 e que foi criada há, aproximadamente, doze anos, como fruto do desordenamento habitacional daquela Região. Essa escola foi fundada no ano de 1997, como uma alternativa emergencial, haja vista que o condomínio criado não possuía escola e os alunos precisavam atravessar a rodovia para conseguirem chegar às escolas do Setor O, que é outra localidade da de Ceilândia.

Talvez esse caráter emergencial explique por que a construção da escola foi à base de madeira. Mas é preciso aprofundar o olhar analítico para a explicação de por que, após doze anos da inauguração, a escola ainda mantenha a mesma estrutura de madeira. Para tanto, a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola permite a realização de considerações amplas que considerem o modelo da gestão da política educacional no Distrito Federal. Contraditoriamente, a escola conta com um prédio novo em vias de edificação, mas que teve a sua obra embargada por motivos técnicos (foi construído sobre um ducto de água e esgoto). Portanto, os alunos continuavam a estudar na escola de madeira, durante o período em que se realizou a coleta de dados.

A estrutura física da escola conta com nove salas de aula e a sala da direção, que comporta a secretaria escolar e a sala de Orientação Educacional. Nessa instituição, não há biblioteca nem estrutura adaptada a alunos deficientes. Além disso, a escola não dispõe de espaços de recreação. As atividades lúdico-pedagógicas são realizadas no corredor entre as salas de aula. Não existem, também, muros que separem a escola do espaço externo. Quanto às profissionais da educação, essa instituição conta com dezoito professoras, sendo dez

efetivas e oito de contratos temporários, além dos profissionais da área de gestão (Diretora e Coordenadora) e as trabalhadoras da limpeza (sete pessoas) e as merendeiras (duas pessoas).

No que tange os recursos financeiros para a manutenção da escola, destaca-se que essa instituição educacional não acessa o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Por isso, a escola custeia os gastos com telefone, tarifas de água e esgoto, luz, aquisição de materiais pedagógicos e material de limpeza por meio dos recursos arrecadados com festas, bazares e doações. Há processo de sindicância em curso para identificar a aplicação dos fundos na gestão de 2008 e para solucionar a prestação de contas da escola perante a Secretaria de Educação.

A disponibilização do Projeto Político-Pedagógico da escola a esta pesquisadora ocorreu na etapa do trabalho de campo, o que constituiu importante fonte de informações sobre esse espaço investigativo. Esse Projeto Político-Pedagógico apresenta, como diretriz, a organização do espaço escolar para proporcionar a aprendizagem e, também, para a promoção dos espaços de participação popular na esfera escolar. É marcante a dimensão da escola como espaço que é tencionado pela lógica da sociedade do capital, bem como a função de desenvolver as necessidades sociais básicas dessa população e proporcionar autonomia-criativa dos sujeitos em transformação da escola.

2.2.2 Escola Classe 108 de Samambaia Sul

Essa escola está localizada na Quadra 108 de Samambaia Sul. A construção desse Projeto Político-Pedagógico foi marcada pela concepção de vislumbrá-lo não apenas como uma obrigação formal da escola, mas como um instrumento de direito, capaz de reunir os distintos atores escolares no processo de construção coletiva de uma proposta pedagógica comprometida com a transformação social. Entretanto, o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico dessa escola foi uma tarefa árdua, uma vez que a coletividade do espaço escolar encontrava entraves para a efetivação da construção desse documento⁴⁷.

⁴⁷ As informações adicionais sobre o processo de construção do projeto político pedagógico foram obtidas por meio de entrevista não estruturada junto à professora da escola, que, naquele momento, estava à frente da mobilização da escola para a elaboração e construção desse documento. Destaca-se que o acesso desta pesquisadora a esse documento foi realizado no final do ano de 2010, quando o grupo escolar findava a

Uma análise desse projeto permite identificar as contribuições dos atores escolares. A participação dos familiares dos estudantes foi alcançada por meio de duas técnicas: realização de um concurso com a foto mais antiga da escola e, também, envio de questionário para levantamento das características da comunidade. Do ponto de vista dos profissionais da educação, na semana pedagógica de 2010, houve a realização de palestras sobre o tema e estudo de textos sobre esse assunto, bem como o convite para que todos os profissionais escrevessem seções específicas do texto do referido projeto. Além disso, para a composição da seção de história da escola, houve a participação das primeiras diretoras da escola. Os estudantes foram convidados a participar dessa construção por meio de um concurso de desenhos com o tema “minha escola”. Os registros de falas dos servidores participantes, de fotografias e de desenhos também compõem o texto daquele projeto.

Do ponto de vista da composição histórica, identifica-se que a origem dessa escola dialoga com o surgimento da cidade de Samambaia. A escola foi fundada em março de 1990 e era composta por estudantes das famílias que tentavam se instalar na cidade, já que eram originários de outras localidades do DF e de invasões. Os registros históricos destacam que a escola começou a funcionar em situações precárias (sem água, sem equipamentos para preparação da merenda escolar, sem carteiras e cadeiras suficientes, sem coleta de lixo aos redores da escola, sem auxiliares escolares).

Atualmente, a escola é composta por dezessete salas de aula, quatro salas de administração, uma sala de leitura, uma sala de recurso (para estudantes deficientes), cozinha, banheiros (sendo um para os estudantes deficientes). Há um quantitativo de novecentos alunos ao total. A escola é murada e conta com uma pequena quadra de esportes. As condições de conservação física do prédio escolar não são positivas, de acordo com o disposto no PPP e com as impressões de visitas àquela instituição. O grupo de profissionais da educação dessa escola contabilizava um total de 29 professores no ano de 2010.

O texto do projeto político pedagógico apresenta as orientações e os princípios sobre avaliação (sistemática e emancipatória), destaca a concepção de diversidade, que se refere à noção de educação inclusiva, retoma a utilização da sala de recursos como espaço a ser utilizado pelos estudantes deficientes do ponto de vista pedagógico e evidencia a busca pela realização de um trabalho coletivo entre professor da sala de recursos, orientador educacional e outros profissionais da escola. Identifica-se que, no texto, não há uma referência à situação

de pobreza, mas, sim, à composição do perfil da família dos estudantes por meio do nível de renda. Não consta, também, no texto referências sobre temáticas quanto à raça e cor.

2.2.3 Escola Classe 316 da Asa Norte

Essa escola está localizada na Super Quadra Residencial da 316 da Asa Norte. Conforme o projeto político-pedagógico dessa escola (PPP), a fundação daquela instituição educacional data do ano de 1984. Nesse documento, há o posicionamento da escola como espaço de atuação e formação da comunidade que atende, além de reconhecer que o trabalho comprometido de profissionais da carreira do magistério e da assistência às atividades pedagógicas foi fator primordial para que a escola alcançasse o primeiro lugar local da Prova Brasil⁴⁸ no ano de 2005.

O processo de construção do PPP envolve a participação de múltiplos atores (VEIGA, 2007). O instrumento político-normativo dessa escola classe ressalta que a solidificação dessa proposta político-pedagógica foi pautada na observação cotidiana das práticas educacionais, na escuta dos diversos segmentos e no envio de questionários para as mães e pais dos estudantes da escola em questão, visto que há a informação de baixo comparecimento dos familiares nas atividades coletivas propostas por aquela instituição e que essa foi a forma encontrada para garantir a participação desses atores escolares na construção do PPP.

Considerável parcela do público estudantil daquela escola é residente em outras regiões administrativas do Distrito Federal. Conforme indica o PPP (2009), apenas 15% dos estudantes residem nas quadras circunscritas à escola e a maioria dos alunos são moradores do Varjão, Paranoá, Planaltina. Essa composição do perfil dos estudantes foi identificada na etapa exploratória desta pesquisa e confirmada por esse instrumento normativo da escola, o que fundamenta importante característica central para a análise de dados que será apresentada no próximo capítulo desta dissertação.

Quanto ao perfil das professoras, é apresentado pelo PPP que há profissionais qualificados para o trabalho com alunos deficientes e é uma escola definida como inclusiva. A estrutura física dessa instituição conta com nove salas de aula, laboratório de informática com

⁴⁸ A prova Brasil compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A primeira aplicação aconteceu no ano de 2005 e a escala de abrangência da prova é quase universal, em que todas as escolas urbanas com mais de vinte alunos por série participam dessa avaliação (INEP, 2011).

quinze computadores e acesso à *internet* banda larga, possui sala de mecanografia com duas máquinas copiadoras e sala das professoras. A escola tem muros e alambrados e todas as janelas possuem grades de ferro. Existe biblioteca, com acervo de aproximadamente dois mil livros, que é organizada por duas professoras. Além disso, os trabalhos pedagógicos desenvolvidos junto aos alunos deficientes e com dificuldades de aprendizagem são realizados na sala de recursos.

A composição administrativa é pautada em um quantitativo que atende às determinações da Secretaria de Educação. Há direção, vice-direção, supervisão administrativa, supervisão e coordenação pedagógica, secretaria e apoio administrativo. Na carreira de assistência, a escola conta com agentes de limpeza (seis pessoas), merendeira (uma pessoa), agentes de portaria (duas pessoas) e vigias (quatro pessoas). Há o total de doze professoras regentes e não há referência aos contratos temporários. No âmbito da participação, a escola conta com o conselho escolar e com a associação de pais e mestres (APM), mas destaca a dificuldade de participação da comunidade escolar nas reuniões e nas atividades propostas.

A manutenção financeira da escola é pautada na participação no PDAF e no PDDE, além da aquisição de gêneros alimentícios enviados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Há a referência à realização de festas, rifas e feiras que ocorrem na escola durante o curso do ano letivo e, também, aos recursos oriundos das contribuições da comunidade, que conta com a organização da APM e com parcerias com empresas da iniciativa privada.

No documento do PPP (2009) há o reconhecimento de que a boa estrutura físico-administrativa não é a determinante para a construção de uma escola de qualidade. Avaliam que a comunidade escolar almeja a qualidade educacional e pontuam que é o compromisso com essa visão de futuro e com a identificação da educação transformadora que permite o reconhecimento interno e externo (avaliações e resultados na Prova Brasil) dessa escola como de qualidade.

Sobre a questão que orientou essa pesquisa, o PPP da Escola Classe 316 da Asa Norte é ilustrativo: “o segredo do sucesso escolar depende do empenho de cada um, da tolerância e do saber lidar com as diferenças. Precisamos ser flexíveis, gerenciar com democracia, transparência e coerência”. E sintetiza que é preciso analisar os aspectos macrosociais que compõem as explicações para o desempenho escolar.

Por fim, após a caracterização das escolas estudadas por meio de seus respectivos PPPs, apresentam-se informações sobre fluxo escolar nas três escolas estudadas. Esses dados estão sintetizados na Tabela 5, abaixo, e reuniram-se algumas informações obtidas em consultas aos resultados da Prova Brasil de cada uma das escolas estudadas, embora não se tenha obtido os resultados dessa avaliação para a Escola Classe 108 de Samambaia Sul, uma vez que esse caso, em específico, não consta do sítio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Tabela 5 – Taxa de rendimento escolar do Ensino Fundamental (séries iniciais) por escolas estudadas no Distrito Federal – 2009:

Escola estudada	Taxa de aprovação⁴⁹	Taxa de reprovação	Taxa de abandono
Escola Classe 316 Norte	91,6%	8,4%	0%
Escola Classe 108 de Samambaia	89,3%	8,9%	1,2%
Escola Classe 63 de Ceilândia	95,3%	4,4%	0,3%

Fonte: INEP (2009). Adaptação própria.

No caso da Escola Classe 316 da Asa Norte, contextualiza-se que ela possui a taxa média de abandono nula, ao passo que, nos resultados nacionais apresentados por meio da Prova Brasil, essa taxa é de quatro pontos. Resultado semelhante também é verificado no caso da Escola Classe 63 de Ceilândia. Diante das taxas de aprovação e reprovação, é preciso considerar as acentuadas diferenças no número de matrículas entre as escolas estudadas. A Escola Classe 316 da Asa Norte apresenta o menor número de matrículas entre as escolas estudadas (184 alunos no Ensino Fundamental), já na Escola Classe 63 de Ceilândia essa taxa é de 27 alunos na pré-escola e 481 no Ensino Fundamental. Já a Escola Classe 108 da Samambaia apresenta quase três vezes mais alunos matriculados quando comparada à escola da Asa Norte (163 alunos na pré-escola e 668 no Ensino Fundamental).

Essa acentuada divergência no número de matrículas pode ajudar a entender outro fenômeno, que é o da distorção idade série. Os dados da Prova Brasil indicam ainda que a distorção idade série no Brasil é de 27 pontos. Na escola classe 316 Norte essa taxa é de 7,8

⁴⁹ Trata-se da taxa de aprovação em que o estudante progride de série e não apresenta débito de aprovação de disciplinas. Excluiu-se da construção dessa tabela a situação dos aprovados com dependência.

pontos e na escola classe 63 de Ceilândia essa taxa é de 36,8 pontos, a qual supera a média nacional.

2.3 O percurso metodológico: a realização do trabalho de campo

A proposta deste estudo está pautada na descrição do fenômeno que se estudou, conforme destacado no capítulo sobre a problemática de pesquisa desta dissertação. Entende-se, portanto, que as bases para o alcance desse objetivo estão na estratégia de pesquisa adotada. Por isso, o procedimento metodológico para a investigação da realidade em foco se constituirá em bases qualitativas, uma vez que se parte do entendimento de que a realidade social é expressa por dinamismos, seja nas ações individuais ou nas coletivas dos sujeitos. Portanto, a técnica e a metodologia das Ciências Sociais são instrumentos para se buscar uma aproximação dessa realidade em estudo, o que se configura em um trabalho complexo e que não se apresenta de forma acabada e completa (MINAYO, 1994).

Os instrumentos de coletas de dados da pesquisa qualitativa podem ser variados, mas assumem um caráter de serem ferramentas que permitem ao pesquisador identificar os elementos da realidade social. A caracterização final do método abordado estará nas categorias teóricas que balizarão a análise dos dados a ser realizada pelo pesquisador. Por isso, não se trata de conferir centralidade a esses instrumentos, mas, sim, de situá-los no processo de investigação social.

O caminho metodológico que se construiu pretendeu ser balizado segundo duas dimensões. Uma voltada para a reflexão de como a escola lida com a situação de pobreza das famílias beneficiadas atualmente pela ação Bolsa Escola no DF. Outra dimensão metodológica estava voltada para os aspectos da gestão do Bolsa Escola, desde o ponto de vista da política educacional até o da política de Assistência Social. Ainda que apresentado de forma linear, não se pretendeu reduzir o processo de pesquisa a um sequenciamento de passos metodológicos (SORIANO, 2004).

Inicialmente, procedeu-se à pesquisa exploratória como forma de identificar e delimitar o objeto a ser estudado. O objetivo inicial da pesquisa foi formulado de forma que a estratégia de pesquisa envolvesse o estudo de trajetórias com os primeiros beneficiários do antigo programa Bolsa Escola. Por isso, em primeiro momento, foram buscados os potenciais sujeitos de estudo: referia-se à localização das famílias dos ex-beneficiários do antigo

programa Bolsa Escola do Distrito Federal nos anos de 1995 e 1999. Para tanto, foram realizados vários contatos e visitas exploratórias. O primeiro *locus* de investigação foi a UnB, por meio da Diretoria de Desenvolvimento Social (DDS) e da Secretaria de Administração Acadêmica (SAA), a fim de localizar, nos arquivos desses setores, dados que pudessem identificar alguns dos alunos da UnB que tivessem estudado em escolas públicas do DF na vida escolar pregressa. A proposta era a de partir desses dados cadastrais e localizar esses alunos e, com isso, saber se algum deles havia sido beneficiário do programa Bolsa Escola. Esperava-se retratar a história de vida desses sujeitos de pesquisa e alcançar elementos empíricos para responder ao problema de pesquisa. Embora se tenha obtido o acesso às fontes documentais, neles não constavam os dados sobre as escolas onde os universitários cursaram o Ensino Fundamental, existindo, apenas, declarações de escolas do Ensino Médio.

O segundo *locus* de investigação exploratória foi a Subsecretaria de Transferência de Renda (SUTRAR), vinculada à SEDEST. Nesse momento, continuou-se na busca dos dados cadastrais dos primeiros beneficiários do programa Bolsa Escola no Distrito Federal. Inicialmente, aquela subsecretaria informou sobre a existência dos dados cadastrais dos ex-beneficiários em questão, bem como a disponibilidade de acesso a esses documentos. Mas, no momento efetivo da busca dos dados cadastrais foi apresentada a inexistência desses cadastros antigos naquela secretaria. Nesse espaço de investigação, obteve-se e material bibliográfico sobre o programa Bolsa Escola no seu processo de implantação no Distrito Federal, desde o ano de 1995, material esse já utilizado na construção do item 1.1 desta dissertação.

Ainda na etapa da pesquisa exploratória, a fim de delimitar melhor o objeto de pesquisa e de conhecer a viabilidade da pesquisa, buscou-se a opinião de especialistas, como a professora Dra. Rosa Stein, que possui ampla experiência na temática da transferência de renda e na realização de pesquisas de campo sobre esse tema. Foi possível seguir as indicações de melhores formas de delimitação do objeto de pesquisa.

Após a etapa da pesquisa exploratória, procedeu-se à escrita do projeto de pesquisa e passou-se, em novembro de 2009, à etapa de sua qualificação junto à banca, formada por especialistas no assunto (professora Dra. Rosa Stein e professora Dra. Lívia Freitas). Algumas das sugestões dessa banca foi a de que a proposta de realização e de construção de história oral não responderia, necessariamente, aos objetivos da pesquisa e a de que se trata de percurso metodológico árduo, que não se faria necessário no grau de aprofundamento empírico disponível para o nível de mestrado. Portanto, optou-se pela exclusão dessa estratégia de pesquisa.

No final do ano de 2009, durante a qualificação do projeto junto à banca de especialistas, foi prevista a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em pesquisa em Ciências Humanas da Universidade de Brasília. Mas desistiu-se dessa etapa por entender que o já projeto passaria pelas instâncias da Secretaria de Educação do Distrito Federal que realizam a autorização de pesquisa em escolas. Prosseguiu-se, então, para a obtenção das autorizações para a realização da pesquisa de campo. No mês de maio de 2010, iniciou-se o processo para a obtenção de autorizações por meio da entrega da carta de apresentação às Diretorias de Ensino de cada localidade. Mas houve a informação de uma das Diretorias que, em nível de pós-graduação, a autorização para a realização de pesquisa em escolas deveria ser proveniente da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). Portanto, procedeu-se à entrega de exemplar do projeto à EAPE, bem como da carta de apresentação – (anexo 8) e do requerimento de autorização. No fim do mês de maio daquele ano, obtiveram-se as autorizações para pesquisa nas três escolas formalizadas em memorando (vide anexos 9, 10 e 11). Houve dificuldade na entrega do referido memorando à Diretoria do Plano Piloto, posto que essa instituição estava em transição de local de funcionamento. Mesmo assim, a escola da Asa Norte exigia a autorização expressa não só da EAPE, mas, sim, da Diretoria de Ensino vinculada. Por isso, a escola da Asa Norte foi a última em que se realizou o trabalho de campo.

No mês de junho de 2010, iniciou-se o trabalho de campo junto às escolas de Ceilândia e Samambaia. Optou-se como técnica de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas⁵⁰ com atores escolares que pudessem trazer informações para serem analisadas e, com isso, contribuíssem para o entendimento do fenômeno que se estudava. A escolha desse tipo de entrevista pautou-se no entendimento de que, em uma conversa guiada, pode-se obter informações e opiniões importantes para uma análise qualitativa (RICHARDSON, 1999). Nesse sentido, foram realizadas o total de 23 entrevistas com fontes-chave junto às três escolas e secretarias de educação e transferência de renda do DF. Trata-se da realização de entrevistas semiestruturadas com professoras⁵¹ das turmas que tivessem acentuado número de alunos beneficiados e entrevistas semiestruturadas com os

⁵⁰ A entrevista semiestruturada consiste em perguntas abertas, realizadas em uma ordem previamente formulada. Cabe ao entrevistador acrescentar perguntas para esclarecimentos (SORIANO, 2004).

⁵¹ Em cada escola, foram entrevistadas três professoras, o que totalizou o número de nove professoras entrevistadas ao fim do trabalho de campo. As indicações de quais professoras atendiam ao critério de terem em sala de aula elevado número de beneficiários era realizada pela secretaria escolar, que analisava, na listagem de controle de frequência, a maior ocorrência de nome dos alunos beneficiários. O roteiro da entrevista semiestruturada para professora encontra-se no Apêndice 1.

responsáveis⁵² pelos alunos beneficiados. A realização dessas entrevistas ocorreu entre os meses de maio a novembro de 2010, haja vista que eram escolas distantes entre si e cada uma possuía distintos graus de acessibilidade às fontes-chaves, o que levava à necessidade de visitar a mesma escola várias vezes até definir, localizar e entrevistar, principalmente, as mães e/ou responsáveis pelos alunos beneficiários. Informa-se que a realização das entrevistas com as mães e/ou responsáveis não aconteceu nos espaços da escola. Isso porque, segundo as professoras entrevistadas, as mães dos alunos beneficiários não vão à escola com periodicidade e buscam e/ou levam os filhos à escola rapidamente, pois precisam estar no trabalho.

Por isso, foi necessário o deslocamento da pesquisadora aos locais de trabalho desses sujeitos de pesquisas e a outros espaços como comércios, esquinas, restaurantes, bares, salões de beleza, onde se pudessem encontrar as beneficiárias em questão. Em cada escola, a indicação para se definir e localizar a mãe e/ou responsável pelo aluno beneficiário ocorreu por intermédio da professora, à exceção da escola localizada na Ceilândia, em que um grupo de mães foi convidado pela coordenadora pedagógica para serem entrevistadas, pois considerava que elas eram beneficiárias e eram muito participativas no cotidiano escolar. Entretanto, descobriu-se, durante a entrevista que essas não eram beneficiárias da ação em questão. Contudo, elas dispuseram-se a localizar as mães e/ou responsáveis que atendessem ao critério definido nesta pesquisa e levaram a pesquisadora ao encontro desse segmento de fontes-chave naquela localidade. Na escola da Asa Norte, houve dificuldade para encontrar os beneficiários porque esses não residiam, em sua maioria, naquela Região Administrativa, mas em cidades como Varjão e Paranoá. Adotou-se a estratégia de selecionar as três beneficiárias por meio de indicação das professoras. O secretário escolar⁵³ passou os contatos telefônicos e os endereços residenciais das beneficiárias selecionadas. Posteriormente, iniciaram-se as ligações e, nesse contato inicial, explicava-se a proposta da pesquisa e o convite para a realização da entrevista. Foi necessário estabelecer vínculos de confiança com as beneficiárias até atingir-se a etapa de agendamento de data, local e o horário das entrevistas.

⁵² Correspondente a cada escola, foram entrevistadas pelo menos três mães ou responsáveis pelos alunos beneficiários. Por fim, realizaram-se nove entrevistas por esse segmento de atores. O roteiro dessa entrevista encontra-se no Apêndice 2.

⁵³ Registra-se que os secretários escolares foram importantes fontes-chaves em todas as escolas, visto que foram esses servidores públicos que receberam a autorização da pesquisa, repassaram a solicitação da pesquisa para as diretoras, identificaram as professoras potenciais e informaram os contatos para a localização das beneficiárias (à exceção da escola da cidade de Ceilândia, em que a diretora e a coordenadora pedagógica realizaram toda a recepção e orientação da pesquisadora).

Na etapa de realização do trabalho de campo, para a caracterização das escolas, não foi suficiente apenas a visita à escola no momento de localizar as fontes-chaves identificadas, já que se optou pela não realização da observação participante. Nesse aspecto, o acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi essencial para a contextualização do espaço de pesquisa. As escolas classe da Ceilândia e da Asa Norte disponibilizaram esse documento prontamente, ao passo que, na escola de Samambaia, não estava disponível no momento de coleta de dados junto aos sujeitos de pesquisa. Esse material apenas foi obtido no mês de novembro de 2010.

Simultaneamente a essa etapa investigativa das escolas, caminhava-se para a segunda dimensão que se pretendia abordar e que contribuiria para o desvelamento do fenômeno que se estudava. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com gestor da Política Educacional no Distrito Federal que trabalha na **Diretoria de Apoio ao estudante** no âmbito da Secretaria de Educação, com o enfoque da transferência de renda. Nessa entrevista, foi possível conhecer como se expressa o debate da intersetorialidade entre aquela secretaria e a SEDEST, conforme será explicitado na seção de apresentação dos resultados da pesquisa. Por outro lado, a fim de entender como os programas de transferência de renda se relacionam com a educação, procedeu-se à realização de entrevista com gestora da SUTRAR/SEDEST.

O agendamento e a realização dessa entrevista foram complexos, na medida em que foi necessária a execução de alguns procedimentos: obtenção de autorização do gabinete da SEDEST⁵⁴, agendamento da entrevista, realização de entrevista semiestruturada com a diretora de Gestão de Transferência de Renda, envio das perguntas por meio de correio eletrônico e, por fim, agendamento e realização de entrevista com a subsecretaria de transferência de renda do Distrito Federal. As informações obtidas nessa secretaria de dados foram importantes para analisar as convergências junto às informações fornecidas pela Secretaria de Educação. Completava-se, então, a etapa prevista de aproximação do objeto de estudo junto à esfera da gestão da política educacional e da política de assistência social. Por fim, atingiu-se o número total de 24 entrevistas, sendo que, dessas, apenas 21 foram validadas.

⁵⁴ A carta de apresentação entregue à SEDEST encontra-se no anexo 12. A resposta a essa solicitação formal aconteceu por meio de contatos telefônicos estabelecidos pela secretária do gabinete junto à pesquisadora.

2.4 A estratégia de análise de dados: a análise de conteúdo

Segundo Laville e Dionne (1999), a organização dos dados começa com o próprio processo de coleta dos dados. Como opção para a organização primária dos dados, valeu-se da organização cronológica, isto é, da ordem de realização das etapas investigativas e também da natureza dos dados obtidos, considerando-se, para tanto, a relevância dos dados que podem construir elementos capazes de responder, em parte, as hipóteses iniciais da pesquisa.

A etapa de análise dos dados é complexa e crucial para a construção das conclusões da pesquisa. Depreende-se de Laville e Dionne (1999) que a análise de conteúdo é uma alternativa a ser escolhida para a construção das categorias analíticas. Resgata-se, com base em Franco (2008), que, historicamente, a análise de conteúdo enfrentou dificuldades de validação enquanto técnica de análise de dados. A influência positivista na pesquisa qualitativa trouxe ameaças à validade da análise de conteúdo, pois, segundo aquela lógica de pesquisa, as técnicas de coleta de dados deveriam ser fechadas e rigorosas. Mas Franco (2008) define que a análise de conteúdo é vista como importante na pesquisa social e é apoiada em uma concepção crítica que valora o papel ativo do sujeito, o que corrobora com a perspectiva adotada na realização desta pesquisa.

O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela em forma verbal (oral ou escrita), gestual e até silenciosa. Ressalta-se que a mensagem expressa as representações sociais, enquanto elaborações mentais construídas socialmente. A emissão das mensagens está vinculada às condições contextuais dos seus emissores e produtores, que vivenciam distintas situações econômicas, sociais e culturais. Uma definição fundamental para a análise de conteúdo é a diferença entre significado e sentido, onde o primeiro é o objeto que pode ser compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e do seu *corpus* de significação. Já o sentido implica atribuição de um significado pessoal e objetivo que se manifesta a partir das representações sociais, trata-se do objeto de análise, com uma impressão pessoal.

Nesse sentido, Franco (2008) pontua que a Análise de Conteúdo centra-se em uma concepção crítica e dinâmica da linguagem de construção real e expressão da existência humana, que atua de forma interacionista. Assim, a autora entende a linguagem distante de uma concepção formalista ou meramente apoiada no discurso observável e na complexidade quando se estabelece a diferenciação entre significado e sentido. Em síntese, o que está dito,

falado e/ou explicitado será ponto de partida para a análise do conteúdo manifesto. Já o processo da análise de conteúdo tem a contextualização como um de seus passos, considerada como o pano de fundo, mas isso não invalida a consideração do conteúdo latente ou oculto também do ponto de vista dos contextos históricos e sociais nos quais foram produzidos.

Por isso, há um encadeamento central na Análise de Conteúdo, que se trata da descrição, depois da inferência e da interpretação, de forma que é a inferência que dá relevância teórica. A inferência “pressupõe a comparação dos dados com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo de indivíduo e de sociedade” (FRANCO, 2008, p. 31). A decodificação de um documento está relacionada à seleção de categorias de análise, que não são previamente identificadas, mas que podem ser guiadas pela teoria. O modelo misto da análise de conteúdo permite ao pesquisador basear-se no seu quadro teórico e definir com isso, *a priori* as suas categorias de análise, o que não lhe impossibilitaria de que com o desenvolvimento da própria análise, incorpore outras categorias analíticas.

Depois, realiza-se o recorte de conteúdos, que consiste em atingir a unidade. Trata-se de fragmentos de conteúdo, sejam palavras ou expressões, estruturas gramaticais ou orações, em que a palavra é a menor unidade. A partir de então, é possível passar para a categorização final das unidades de análise, em que serão escolhidas e classificadas as unidades de análise e as próprias categorias (LAVILLE; DIONNE, 1999). Nesse modelo, conforme Franco (2008), o processo de análise é baseado em aproximações sucessivas, em que o pesquisador elabora, pouco a pouco, as explicações sobre um fenômeno, examinando as suas unidades, as inter-relações entre essas unidades e as categorias em que elas se encontram reunidas. É um processo em que a interpretação ocorre em conjunto com a análise, de forma que se constitua um processo de reflexão, de observação e de interpretação à medida que a análise progride. Dessa forma, almeja-se obter a transformação dos dados em elementos informantes sobre o problema de pesquisa estudado. O próximo tópico reúne a etapa de apresentação dos resultados obtidos com a análise de dados.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção expõe os dados localizados por meio do trabalho de campo e, por fim, analisa os dados à luz das reflexões teórico-metodológicas já discutidas nesta dissertação. Inicialmente, são apresentados os perfis dos atores sociais que fizeram parte deste estudo a fim de posicioná-los e apresentá-los segundo a concepção de classe social⁵⁵.

Nesta seção, as referências às escolas acontecerão por meio das letras X, Y e Z e os entrevistados serão identificados apenas por meio de seus papéis (beneficiárias, gestores, professoras) e, no caso das primeiras, serão identificados por regiões administrativas e por meio de numeração.

3.1 O perfil das beneficiárias entrevistadas

Na seção 2.3 deste texto, informa-se que, inicialmente, buscou-se localizar os primeiros beneficiários do programa Bolsa Escola no DF. Entretanto, diante das dificuldades para localização desses sujeitos de pesquisa e tendo como base as recomendações da banca de qualificação de projeto, optou-se por excluir essa proposta e buscar apenas os atuais beneficiários e realizar apenas as entrevistas semiestruturadas. Porém, durante a realização do trabalho de campo, localizou-se, aleatoriamente, entre as atuais beneficiárias (seis de nove, ao total) aquelas que possuem filhos ex-beneficiários do inicial programa Bolsa Escola no DF. Nesse sentido, obteve-se, ainda que de forma aproximada, a dimensão temporal que se pretendeu atingir quanto aos primeiros beneficiários do programa Bolsa Escola.

⁵⁵ A conceituação de classe social utilizada nesta dissertação baseia-se na proposta de Santos (1987). Segundo esse autor, a existência das classes sociais resolve-se na análise do próprio modo de produção, o qual supõe dinâmica própria e componentes antagônicos. Esse autor situa que a proposta de Marx não foi a de apresentar o conceito de classe social de uma forma empírica, mas, sim, por meio de uma investigação teórica que considera a reintegração progressiva de outros aspectos da realidade e a aproximação da realidade concreta. Ao que interessa a construção desta análise dos resultados, destaca-se dois pontos analíticos apresentados por Santos e que se pretendeu retomar na estruturação deste capítulo. Primeiramente, a análise dos interesses sociais, em que há vários subinteresses dos vários setores de classe social (renda, poder, hierarquia). Aqui, a estrutura aparece como um condicionante das relações entre interesses sociais em contradição. Em segundo aspecto, a identificação, ainda que de forma incipiente, das tendências que levam à formação da consciência de classe. Acredita-se que o conhecimento crítico sobre a realidade pode contribuir para a constituição da classe para si, ou seja, a classe social que elabora um “projeto de existência social adequando a seus interesses de classe” (*Idem*, p. 31).

Nesta seção, a fim de caracterizar e situar a centralidade dos sujeitos de pesquisa, é que se apresenta o perfil das beneficiárias que participaram deste estudo – mães dos estudantes das escolas selecionadas – comparado segundo a identificação das mulheres trabalhadoras e chefes de família do Brasil. Na realização do trabalho de campo, o perfil das beneficiárias tornou-se claro para esta pesquisadora. Por isso, as discussões sobre esse perfil de grupo de beneficiárias será apresentado por meio das constatações visuais e orais obtidas no trabalho de campo, como também por meio dos dados da SEDEST (2009), visto que o grupo entrevistado de beneficiárias não compõe uma amostra representativa.

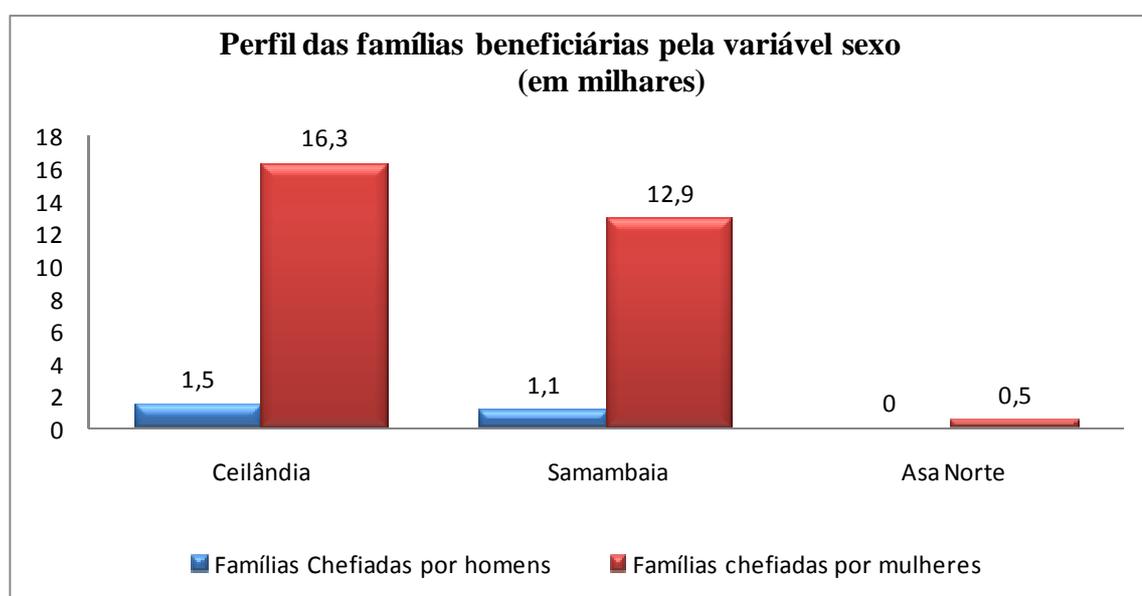
Trata-se de mulheres, em grande maioria, negras, desempregadas ou inseridas no trabalho informal, ou empregadas domésticas. Considera-se, aqui, importante destacar que o trabalho doméstico é uma atividade caracteristicamente feminina, conforme pesquisa realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos (DIEESE). Segundo essa pesquisa, de cunho nacional, no ano de 2004, mais de seis milhões de pessoas foram consideradas trabalhadoras domésticas e, desse total, 93% eram mulheres, entre as quais 25% tinham carteira assinada.

Nessa mesma pesquisa, quando é feito o recorte por região, destaca-se que, no Distrito Federal, é encontrada a maior taxa de trabalhadoras domésticas em relação ao total de mulheres (20,2%). Esse estudo perpassa, ainda, por outras caracterizações que corroboram com o perfil das beneficiárias que foram entrevistadas para compor este estudo. Entre esses aspectos, encontra-se a questão de que, para a maioria das mulheres negras, de diferentes regiões, o trabalho doméstico é a alternativa de trabalho encontrada. Quanto à escolaridade, 75% das trabalhadoras domésticas brasileiras concluíram apenas o Ensino Fundamental e a maioria tem, como condição de trabalho, o vínculo enquanto diarista.

No Distrito Federal, os dados da SEDEST (2009) indicam que 91% das famílias beneficiárias dos programas de transferência de renda e de segurança alimentar são chefiadas por mulheres. Um olhar específico sobre as cidades que compuseram este estudo indica que, na Região Administrativa de Ceilândia, há o total de 17,8 mil famílias beneficiárias dos programas sociais e, desse total, havia 16,3 mil famílias chefiadas por mulheres. Na cidade de Samambaia, há o total de 14 mil famílias beneficiárias e de 12,9 mil famílias que possuem como chefes de família pessoas do sexo feminino. A cidade da Asa Norte encontra-se contemplada pela cidade Brasília e possui quinhentas famílias cadastradas, ao passo que o

número de famílias chefiadas por mulheres corresponde a essa totalidade. O Gráfico 1 sintetiza essas informações:

Gráfico 1 – Perfil das famílias beneficiárias pela variável sexo (em milhares) – Ceilândia, Samambaia e Asa Norte – 2009:



Fonte: SEDEST (2009). Elaboração própria.

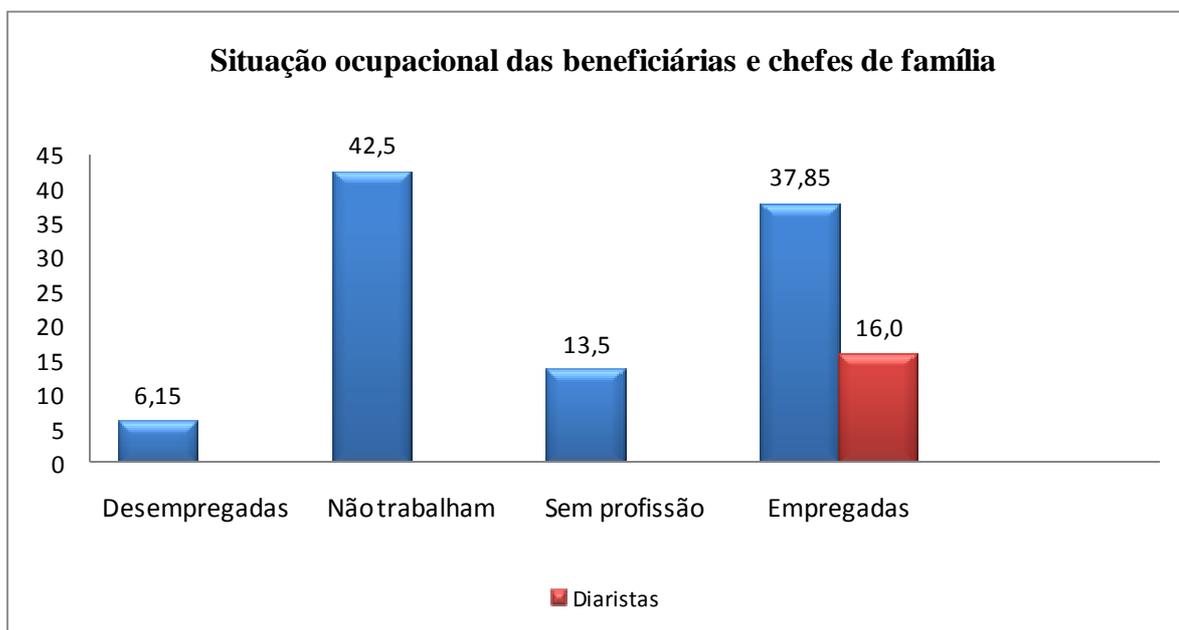
Por outro lado, após uma análise sobre a renda familiar média dos beneficiários cadastrados no Cadastro Único do Distrito Federal segundo SEDEST (2009), indica-se a desigualdade de renda segundo a variável *sexo*. A média de salários-mínimos mensais dos beneficiários e chefes de família do sexo masculino é de 0,86, enquanto das beneficiárias e chefes de família do sexo feminino é de 0,83 salários-mínimos. Na Região Administrativa de Ceilândia, há a média de 0,86 salários-mínimos mensais para os beneficiários do sexo masculino e de 0,82 para as beneficiárias do sexo feminino. Nenhuma Região Administrativa do DF apresenta uma média de salários-mínimos mensais das beneficiárias e chefes de família superior aos salários-mínimos mensais dos chefes de família e beneficiários. Dessa forma, as beneficiárias do sexo feminino são maioria quando assumem o papel de chefes de família, mas, ainda, percebem a menor média salarial quando comparadas aos beneficiários do sexo masculino.

Sobre o perfil educacional dos beneficiários e chefes de família dos programas sociais no Distrito Federal, verifica-se que, do número total de beneficiários, 23,4 mil são analfabetos e, desses, 21,3 mil são mulheres (SEDEST, 2009). O perfil das beneficiárias entrevistadas corrobora esse dado, visto que apenas três beneficiárias entrevistadas concluíram o Ensino

Médio e as demais pararam de estudar, ainda, no Ensino Fundamental. Destaca-se que apenas uma beneficiária estudou na mesma escola onde a sua filha atualmente estuda (Escola Classe 316 da Asa Norte). Especificamente, sobre as regiões administrativas estudadas, informa-se que as cidades de Ceilândia e Samambaia reúnem 51,6% da população beneficiada pelos programas de transferência de renda que são analfabetos. A Região Administrativa de Brasília apresenta, entre a população beneficiária, o percentual de 9% analfabetos.

Quanto à inserção dos beneficiários no mercado de trabalho formal, registra-se que a maioria das beneficiárias entrevistadas estavam ocupadas e que, dessas, duas possuíam carteira assinada e apenas uma definiu-se como desempregada. Os dados da SEDEST (2009) indicam que a ocupação mais representativa entre o conjunto de beneficiárias ocupadas é a de diarista (16%). Entre o número total de chefes de família e beneficiários, encontra-se 6,15% desempregados, 42,4% não trabalham e 13,5% sem profissão. Essas informações são apresentadas no Gráfico 2 abaixo:

Gráfico 2 – Situação ocupacional das chefes de família e beneficiárias de transferência de renda e segurança alimentar – Distrito Federal – 2009:



Fonte: SEDEST (2009). Elaboração própria.

Desde o período de implantação do Bolsa Escola, atribui-se às mães e às beneficiárias o papel de recebimento e de gerenciamento dos recursos dos programas de transferência direta de renda. Segundo Aguiar e Araújo (2002), o empoderamento da mulher torna-se evidente nas

pesquisas realizadas no México e no Brasil. Visto que as mães são as responsáveis pelo recebimento do benefício, o seu papel social modifica-se e ela passa a ser gestora dessa renda. Outro aspecto ressaltado por esses autores é o aumento da autoestima tanto das mães como dos próprios alunos, por se tornarem mais presentes nas decisões familiares.

Entretanto, em estudos como o de Fialho (2007) e o de Suárez *et. al* (2006), há indicações de que os programas de transferência de renda permitem que as mulheres assumam visibilidade enquanto consumidoras, mas não modifiquem as relações de gênero tradicionais ou alcancem a emancipação feminina. É preciso considerar que há impactos nas condições de exercício da maternidade em virtude do alcance do poder de compra e até mudanças na concepção de cidadania formal (devido à obtenção de certidão de nascimento e de carteira de identidade), mas não mudanças nos processos sociais e políticos decisórios da vida dessas mulheres beneficiárias.

Esse aspecto, quanto ao papel feminino e a transferência de renda, pode ser clarificado com o trabalho de campo junto às beneficiárias. A concepção dessas mães sobre a relação entre pobreza e educação formal, bem como a possível potencialidade da educação na ruptura da situação de pobreza serão aspectos analíticos apontado na seção subsequente de análise dos resultados.

3.2 O perfil das professoras

Nesta apresentação de perfil das professoras, vale-se também da mesma explicação do item 3.1 de que o grupo de professoras entrevistadas não compõe uma amostra significativa. Por isso, torna-se válido realizar a comparação e a demonstração de como a realidade dos docentes do DF se aproxima da realidade descrita no Censo Escolar de 2009 e nas sinopses da educação básica e ao mesmo tempo indica as particularidades dessa localidade. Inicialmente, destaca-se que o curso de pedagogia é o terceiro curso de nível superior com maior número de matrículas no Brasil (INEP, 2009). Esse curso e a profissão de professora são tipicamente femininos. A maioria das professoras da educação básica são mulheres, o que exemplifica a categoria do cuidado como tarefa feminina.

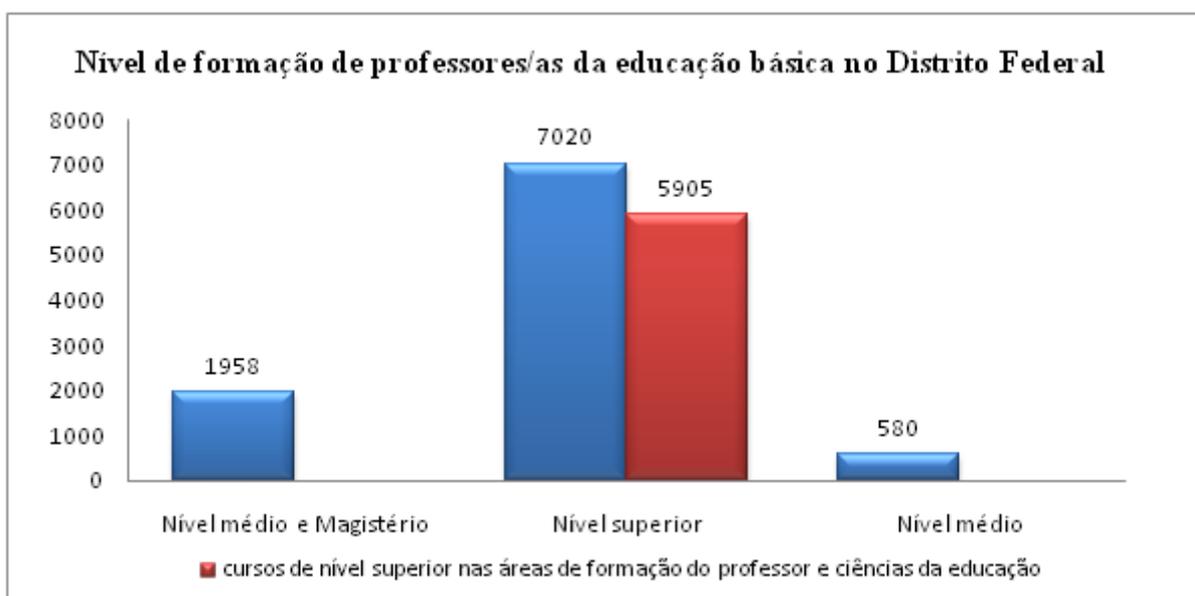
Diante do trabalho de campo realizado, destaca-se que, nas escolas de Samambaia e Ceilândia, pelo menos uma professora era negra. Quanto à instituição de ensino onde as professoras cursaram ou ainda cursam o curso de pedagogia, identifica-se que, nas escolas das

regiões administrativas periféricas à Brasília, uma professora cursava Educação Física em Universidade Pública. Na escola da Asa Norte, uma professora estudou na Universidade de Brasília e é formada há sete anos. Na escola de Samambaia, uma professora concluiu o curso de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Os dados do INEP (2009) permitem identificar a composição dos professores do Ensino Fundamental (séries iniciais) segundo as variáveis sexo, raça/cor e formação superior. No ano de 2009, no Distrito Federal, o número total de professores nessa etapa de ensino era de 9.560, em que 695 eram do sexo masculino e 8.865 eram do sexo feminino. Conforme a variável raça/cor, do número total de professores (9.560), houve a declaração de que 2.549 eram brancos, ao passo que, 330 declaram-se como negros. O número daqueles que não declararam raça/cor era de 4.307 professores.

Quanto à formação dos professores, indica-se no Gráfico 3 abaixo, que, do número total de professores (9.580), há 580 profissionais com escolaridade concluída até o Ensino Médio, 1.958 profissionais formados em nível médio/magistério e 7.020 formados em nível superior (INEP, 2009). Quanto ao tipo de graduação dos profissionais de nível superior, constata-se que 5.905 têm como área de curso superior a formação do professor e ciências da educação, o que inclui também os cursos de pedagogia (INEP, 2009).

Gráfico 3 – Nível de formação de professoras da educação básica no Distrito Federal:



Fonte: SEDEST (2009). Elaboração própria.

Quanto à existência do tema pobreza na formação docente, as professoras entrevistadas afirmavam que essa temática não fez parte do conteúdo das disciplinas cursadas na graduação. O estudo de Assis (2010) é enfático ao afirmar que as ementas do curso diurno de pedagogia da UnB não preveem essa temática e as professoras que compuseram aquela pesquisa não estudaram essa temática. Já as estudantes em fase de conclusão da graduação manifestavam a mesma opinião. Segundo Assis (2010), quando esse conceito aparecia na fala das entrevistadas, a definição de pobreza estava relacionada ao conceito de pobreza absoluta e apenas as professoras em exercício da profissão vislumbravam dificuldades na prática profissional pela ausência do tema no currículo da formação docente.

Conforme indicado por Paro (2007), é um desafio para a formação docente a ruptura com uma visão perceptora. Segundo esse autor, prevalece para esses profissionais uma concepção psicológica do estudante, além da necessidade de domínio do conteúdo a ser ensinado. Em sua maioria, a formação dos professores prepara para um trabalho individualizado, pouco voltado para a tarefa educativa como uma tarefa social. O esforço para romper com essa dificuldade não está centrado na formação de cada profissional ou apenas na prática docente, mas, sim, na função social da escola, como instituição capaz de atuar por objetivos socioculturais coletivos.

3.3 Resultados obtidos

O estudo da intersetorialidade entre a política de Assistência Social e a Política de Educação pode assumir enfoques analíticos diferenciados. Uma das propostas desta seção de resultados é a de apresentar a escola como um dos espaços privilegiados para o estudo da interface entre essas duas políticas sociais. A evidência, para tanto, vincula-se à proposição de que a escola é composta por atores escolares (profissionais da educação, professoras, estudantes e suas famílias) e de que assume a função de transferir e construir conhecimentos formais e científicos para além do senso comum (SAVIANI, 2007). Acrescenta-se a essa proposição a existência dos programas de educação compensatória e os atuais programas de transferência de renda que continuam a apoiar-se no espaço escolar como um meio de garantir a execução desses serviços para a população mais pobre.

É preciso, antes da apresentação dos resultados, considerar que, conforme Algebaile (2009), o uso do termo *escolar* incorpora a definição da utilização do aparato institucional

escolar com finalidades distintas. A definição de *educativo* reúne as informações voltadas para o processo de aprendizagem em uma linha mais pragmática de planejamento, controle de ações e meios de controle. Por isso, a definição do termo escolar engloba a noção de *educativo*. Essa diferenciação pode ser importante para situar a execução das distintas políticas sociais no espaço escolar, as quais podem não atuar no plano educativo e, segundo a autora, modificar os sentidos da estrutura da escola.

Nogueira (1998), ao analisar o processo de modificações das relações entre escola e família e ao verificar que essas mudanças são objetos de estudos e de novas orientações para a Sociologia da Educação, apresenta que a criança assume o papel de um “bem de consumo efetivo” (p. 98), isto é, diante da proibição do trabalho infantil, diante da obrigatoriedade da escola e da extensão das formas de proteção social da infância, a criança deixa de ser um recurso de provisão material para os pais durante a velhice para se tornar cada vez mais um objeto de realização e de prazer da família. Entretanto, nesse processo, engendra-se a preocupação com o espaço que essa criança assumirá na sociedade e, portanto, a certificação torna-se legítima forma de ascensão social.

Quanto aos papéis desses distintos atores escolares, destaca-se que a relação família-escola é permeada por tensões e diferentes formas de estudá-la. Segundo Nogueira (1998), até a década de 1970, as correntes estruturalistas (produções de teóricos como Bourdieu e Passeron) marcaram a ausência das reflexões empíricas sobre a influência (individual) da família nas relações desenvolvidas pelos alunos no espaço escolar. As explicações para o fracasso escolar e para a manutenção das desigualdades no acesso escolar estavam ancoradas sob a lógica de classe social e menos de identificação dos fatores domésticos e cotidianos das famílias. Somente na década de 1980, sob a égide do individualismo metodológico e da imbricação entre essas duas esferas, é que os estudos voltam-se mais para a instância familiar. A proposta desta pesquisa não buscou centrar-se nos aspectos da dinâmica individual das beneficiárias e professoras entrevistadas, mas, sim, de entender como o debate entre a relação pobreza e a educação formal processa-se segundo a visão desses sujeitos escolares.

3.3.1 O papel dos programas de transferência de renda condicionada no espaço escolar

Algumas professoras afirmaram que não concordam com a existência da transferência de renda condicionada por meio da frequência escolar. Sustentam, para tanto, que há

cobranças por parte da família quanto à permanência da criança beneficiária na escola e avaliam que a família tem poucas condições de entender e valorizar a escola pelas suas futuras potencialidades na vida da criança e mais pela importância monetária da permanência escolar, conforme apresentado por uma professora:

[...] É, eu não sou muito favorável a esse programa, tem pai que pega esse dinheiro e bebe e o menino fica desesperado (Professora 3 - Escola X).

Além disso, as professoras apontam algumas das contradições da contrapartida, uma vez que tanto o direito à educação como à saúde devem ser primados e prestados pela sociedade e pelo Estado e não apenas exigidos como condicionante para que as famílias deixem de receber o benefício:

Tem pai que manda o aluno doente para a escola para não ficar com falta, com medo de perder o programa [...] Agora, esse negócio da criança vir doente para a escola, eu não concordo, porque todo mundo tá propício a adoecer e o pai e a mãe empurra a criança para a escola para não perder esse benefício (Professora 1 - Escola X).

Entretanto, a maioria das professoras entrevistadas considera que as ações que visam a assistir e a suprir as carências materiais dos alunos são importantes para a estabilidade das condições humanas dos estudantes. Quando se instigou as professoras sobre a comparação entre os programas educacionais universais (merenda escolar, uniforme e material didático) e os programas de assistência social focalizados nos mais pobres, as profissionais elucidam que não há diferenças de importância entre os programas, sejam os focalizados, sejam os de caráter universal. Avaliam que muitos dos programas educacionais já existem há algum tempo e são estabilizados (como o programa da merenda escolar):

Eu entendo que tudo que vem ao encontro do aluno, que vem para somar e melhorar o ambiente. Acredito que deva ter melhorias. A merenda é uma coisa já antiga, que agente pode julgar melhor. Imagina se agente tirasse isso dos alunos, então tem, é que se melhorar cada vez mais [...] Não se pode é perder a oportunidade de melhorar a vida do cidadão. Tudo aquilo que vem para contribuir para o **sucesso do aluno**, deve ser melhorado (Professora da Escola Y, grifos nossos).

Assim, aqui na escola, para todo mundo, é só o livro e a merenda. O livro, o transporte não tem, é tudo comprado. Então, eu acho que é importante sim. Trás um auxílio importante, assim, tudo que está ligado à educação, **mesmo que seja de uma forma indireta é válida**. Tem aluno que tem condições de comprar um lanche, aí trás um lanche melhor, com refrigerante, salgadinho e aquele que não tem, que tem só o lanche da escola, aí já entra a diferença, na hora do lanche, eles conseguem ver a diferença nessa hora (Professora da Escola Z, grifos nossos).

Proposições como a de Algebaile (2009) evidenciam que a concepção das professoras sobre a existência da transferência de renda, com interface no espaço escolar, pode estar esvaziada da crítica sobre o contexto de crise da educação e da expansão das políticas sociais focalizadas, que compõem a proteção social no Brasil. Para essa autora, a forma como a transferência de renda se relaciona com a educação está centrada no lugar secundário que as funções educativas ocupam no Brasil, em especial pelo papel que elas passam a assumir na gestão da pobreza, em que a utilização do aparato institucional escolar ocorre com finalidades que não estão, apenas, no plano educativo. Há novas tarefas que são demandadas para a escola em contexto de gestão da pobreza. Assim, a educação passa a atuar como elo orgânico entre essas políticas o que, segundo a autora, modifica os sentidos da estrutura da escola.

Já as mães entrevistadas ressaltam que o programa tem uma importância para o orçamento familiar. Mas pontuam que essa renda não é determinante para a permanência da criança na escola. Afirmam que a renda oriunda desses programas contribui para a aquisição de instrumentos e gêneros básicos (alimentação, material escolar, passagens de ônibus local), porém, a frequência à escola é devida a uma importância que elas próprias atribuem à educação dos seus filhos, a um esforço individual da criança e aos incentivos familiares para a permanência na escola e a aquisição de bom desempenho escolar. Por essa visão, a transferência de renda não ultrapassa o atendimento de necessidades mínimas e a condicionalidade da frequência escolar não reforça ou atenua a importância quanto à educação na vida futura das crianças:

Os três ficaram mais animados, né? Às vezes, eu pego esse dinheiro do benefício dou pra eles, compro umas coisas (Beneficiária 1- Asa Norte).

Mas tem muita gente que pega essas coisas aí - o material, o tênis, a mochila, caderno, aquele caderno mole - e joga fora, mas eu uso, uso tudo (Beneficiária 2 Ceilândia).

Porque enquanto você pensa que dinheiro é pra comprar material, uniforme de seu filho e tal, tudo bem. E quando você tem a noção que o dinheiro é pra comprar despesas de casa, comprar televisão aí a criança vê aquilo tudo e vai pensando o que? (Beneficiária 2 - Asa Norte).

De acordo com a explicação de Connell (2002), se, por um lado, existia o pressuposto de que os programas de educação compensatória deveriam ser focalizados nas famílias mais pobres e de que essas famílias deveriam ser providas de condições materiais mínimas para possibilitar o sucesso educacional dos seus filhos e, com isso, romper o ciclo de pobreza, por outro, o que se infere das falas das beneficiárias entrevistadas é a opinião de que a educação é uma obrigação, também, da família, e que compete a elas a necessidade de manter os filhos na

escola. Nenhuma beneficiária afirma que o filho abandonou a escola porque precisava trabalhar e todas beneficiárias atribuem importância à escola e entendem que os seus filhos partilham dessa mesma visão.

Eu acho sim que é importante, ter essa renda, **mas o meu filho já vem para a escola mesmo porque gosta**. Mas eu acho importante sim (Beneficiária 1 – Ceilândia, grifos nossos).

Não só por isso aí não. Não melhora só por isso (transferência de renda). Precisar agente precisa, chegou em uma boa hora, mas eu não vou obrigar a ele vir, porque ele já gosta de estudar, não é de ficar matando aula. Então, eu acho que não, não é por causa só do benefício (Beneficiária 2 – Ceilândia).

Não, eu não acho que por eles serem beneficiários, isso, não muda o desempenho escolar deles (Beneficiária 1 – Samambaia).

Agora converso com eles que, independente do programa do governo, eles tem que estudar direito, tanto é que eles nem sabem, assim, se eu tenho isso (bolsa). Eles vão para a escola por interesse próprio e não pelo benefício (Beneficiária 3 – Asa Norte).

Identifica-se, diante das falas das mães, uma incorporação de que a permanência do filho na escola e o seu desempenho escolar dependem dos valores que elas transferem à escola e o sucesso escolar está relacionado, em boa parte, ao mérito individual do filho. Portanto, para as beneficiárias entrevistadas, a frequência na escola depende da importância que atribuem a essa instituição. Consideram que existem dificuldades materiais, mas que elas não são impeditivas para seus filhos irem à escola.

Há uma centralidade no esforço dos seus filhos e delas próprias para lidarem com essas adversidades e continuarem na escola. Entretanto, de forma contraposta, as beneficiárias, em geral, relatam durante as entrevistas o seu histórico de vida escolar e afirmam que elas não conseguiram se manter na escola, que pararam de estudar e que não conseguiram retomar à vida estudantil. São enfáticas e emotivas ao afirmarem que não desejam que seus filhos vivenciem o abandono escolar e, portanto, exigem tanto o esforço individual delas próprias como o de seus filhos para que isso não ocorra:

Olha, eu não estudei, quer dizer, estudar eu estudei, só que trabalhava muito na roça e não deu tempo de estudar, ia para a escola e dormia mais do que eu estudava. Aí é o que eu passo para eles hoje: Vocês aproveita que eu tô aqui para levar vocês todo dia na escola, que foi coisa que eu não tive. Eu até tive, mas não tive como aproveitar (Beneficiária 2 – Ceilândia).

Eu fiz até a quinta série, tenho trinta anos e ela (a filha) tem dezesseis. Hoje, eu me arrependo muito de não ter estudado, porque acho que estudo hoje é tudo. Tem gente que fala que “Ah, eu tenho segundo grau, tenho isso, tenho aquilo”, mas não adianta. Mas, eu queria pelo menos ter terminado o meu segundo grau e não consegui. Então,

hoje eu falo pra eles, estuda, porque o estudo hoje é pra vocês, não pra mim [...].
Pior, é que eu parei na quinta e nunca reprovei! (Beneficiária 2 – Samambaia).

Conforme sintetizado pelo estudo de Naiff (2008), há um entendimento por parte das mães sobre a importância da escola como meio de ascensão social, porém, a escola não foi o caminho que essas beneficiárias tiveram condições de levar a diante ao longo de suas próprias vidas. Atualmente, na condição de mães dos alunos beneficiários, o que se verifica é uma incorporação da obrigação da permanência das crianças na escola por parte da família. Essa obrigatoriedade é dever do Estado e da família e está reunida pelos dispositivos legais do Estatuto da Criança e do Adolescente e da própria LDB, respectivamente:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL,1990).

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Especificamente, no caso do Ensino Fundamental obrigatório⁵⁶, conforme previsto no art. 4º da LDB, a sua prestação é dever do Estado, é uma etapa obrigatória, gratuita e estendida para os que não tiveram acesso na idade própria. Entretanto, mesmo com a existência da obrigatoriedade na prestação do direito à educação por parte do Estado e por parte da família, mesmo com a tendência à universalização dessa etapa de ensino e mesmo com a vigência de programas de transferência de renda condicionados na frequência escolar, os mais pobres são aqueles que continuam a não obter o sucesso escolar, são aqueles que continuam a não ingressar no ensino superior público e são aqueles que enfrentam mais dificuldades de acessar o mercado de trabalho formal.

Então, diante desse não alcance das propostas da política educacional e da política de assistência social (ainda que em sua visão *stricto sensu*), quais são das respostas para esse imbróglio construído socialmente? A fim de tentar elucidar essas questões, de acordo com o dito pelas beneficiárias, sintetizam-se algumas alternativas para o que elas identificam como limites para o alcance dessas políticas sociais, no caso da transferência de renda:

O método era ter sido transformado em cursos profissionalizantes, porque daí você ajuda, beleza, me ajuda em tudo [...] E seria legal se desse uma mudada, ao invés de

⁵⁶ Essa etapa tornou-se de nove anos após a vigência da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

focar tanto na família, mas desse um foco ao aluno. Ou seja, você vai receber seu dinheiro se o aluno tiver uma frequência em um curso profissionalizante (Beneficiária 2 - Asa Norte).

Então, o que eles (filhos) vão pensando: Agora eu não preciso, sou adolescente. Estou entrando no segundo ano, preciso fazer estágio, mas não tenho curso profissionalizante, não tenho mais aquele dinheirinho que dava pra pagar aquele curso básico, aí que entra o pesadelo deles (Beneficiária 3 - Asa Norte).

Por outro lado, conforme as beneficiárias, a escola também deveria passar por mudanças, seja sob a ótica das relações na escola, ou da defesa do ensino integral:

Nas escolas, acho que tinha que ter mais projetos. Porque tipo, você vai pra escola, mas tem professores, que quase não dão aula. Entendeu?! Isso acaba com os alunos. Ele (o filho) teve o ano atrasado, porque o professor dele praticamente não tinha aula, aí você até desanima. A gente desanima e a criança desanima, não é verdade? Você vai, vai, vai, todo dia e nunca tem aula. Aí, a pessoa acaba desencantando de ir pra escola. Acho que se tivesse projeto, tivesse mais incentivo pra eles, né? (Beneficiária 1 - Samambaia).

O que eu acho é o programa não tem mais aquela relação direta com a educação. A cesta básica, o leitinho pra criança, é uma coisa que podem oferecer pra criança no colégio. Você não fica com fome na sala do professor. Lógico que a criança quer o melhor, quer uma escola integral. Isso aí é tudo de bom. É o melhor investimento para pra qualquer mãe. A criança vai cedo pro colégio, é alimentada, sai educada, tá protegida, tá guardada, é tudo de bom (Beneficiária 2 – Asa Norte).

Segundo os dois pontos de vista já apresentados nesta seção, observa-se uma divisão de papéis entre professores e família no que se refere à relação entre transferência de renda e permanência dos alunos mais pobres na escola. Se, por um lado, algumas professoras apresentam desconfianças aos motivos que levam os familiares beneficiários a acompanhar a vida escolar dos seus filhos, por outro lado, as mães entrevistadas apontam lacunas que identificam a escola como um espaço que deveria vincular-se mais à dimensão do mercado de trabalho e modificar a sua organização escolar (defesa do ensino integral e propostas pedagógicas mais próximas da suas realidade sociais).

Conforme Nogueira (1998), as relações entre família e escola apresentam, desde o início do século XX, uma nova composição, baseada em uma maior interação entre essas duas instâncias. Depreende-se, por parte da escola, o discurso voltado a conhecer melhor a criança na sua dimensão familiar para, com isso, obter mais êxito nas práticas pedagógicas. Por parte da família, observa-se o recorrente incentivo para que a criança acesse à educação formal de qualidade. Entretanto, o que se identifica diante das falas das entrevistadas, sejam professoras, sejam beneficiárias, é essa divisão de papéis: a condicionalidade da transferência de renda seria uma forma de aproximar a dimensão da família à escola, mas o que se observa, perante das falas das professoras, é que a participação das beneficiárias estaria mais centrada na cobrança da frequência escolar para que não percam o benefício. E, pelo olhar das

beneficiárias, a transferência de renda não garante a permanência na escola, e o acesso à escola, por sua vez, não garante acesso ao mercado de trabalho.

Não foi objetivo desta dissertação identificar as dinâmicas individuais entre os atores que compuseram este estudo, mas, sim, de apontar o modo como ocorre o debate entre essas duas políticas sociais. É por isso que se apresentou o próprio processo de formação histórica dos programas de transferência de renda no Brasil já destacados na seção 1.1 desta dissertação. Neste tópico, serão incluídas as visões dos gestores entrevistados. Se, para as professoras e beneficiárias entrevistadas, essa proposta dialógica e participativa não acontece, para os gestores entrevistados, essas dificuldades estão em processo de transição. Nesse sentido, a fim de aprofundar o olhar sobre essa proposta, é que se apresenta a visão dos gestores entrevistados, os quais são enfáticos ao afirmarem que estão em processo de busca de interação entre as políticas envolvidas nesse programa:

Desde o ano passado nós temos conversado muito mais. Esse ano nós visitamos praticamente todas as regionais de ensino, conseguimos levar isso a todas cidades satélites, juntamente com a Sedest e também com a secretaria de saúde, justamente, para garantir essa interface com todas as áreas. A educação não pode sozinha resolver tudo, se não tiver essa atuação conjunta com a saúde e com a assistência, com toda a parte cadastral que é ela (Assistência Social) quem tem que fazer [...] então, serão resultados que teremos mais para frente, não de imediato.

Nós só conseguimos avançar nesse trabalho quando deixamos a nossa vaidade de lado e nos vemos como uma mesma parte (Gestor, Secretária de Educação).

De acordo com os documentos de criação do programa bolsa escola, entre esses, o Decreto nº 16.270 de 1995, a gestão desse programa previa a atuação da secretaria de educação como órgão gestor dessa política e, posteriormente, atuaria na distribuição do Kit escolar, na existência do reforço escolar e outras ações. Entretanto, com a instituição do programa Vida Melhor, compete à SEDEST a gestão desse programa e de suas ações, entre essas o Bolsa Escola. O estudo de Paiva (2009) considera que essa medida caracteriza um afastamento do processo ensino-aprendizagem e distancia cada vez mais a transferência de renda do debate com o espaço escolar. Porém, ao ver da gestora da SEDEST, a atual configuração da gestão desse programa representa:

As ações e programas que eram realizadas por distintas secretarias do DF, passaram a serem concentradas em uma só, que é a SEDEST. Então, reuniu-se o cadastro e a pecúnia na SEDEST e o acompanhamento da condicionalidade continuam a serem feitos pela Secretaria de Educação e pela Saúde, já que essas são esferas mais próximas dos beneficiários e cabe a SEDEST fazer a articulação e gestão frente as outras secretarias do DF e também no nível federal, já que é grande o número de famílias beneficiárias do programa Bolsa Família (Gestora, SEDEST).

Há, portanto, um distanciamento entre as propostas de gestão desse programa, quanto ao debate escolar, como pode ser verificado tanto na fala dos atores que lidam cotidianamente com a transferência de renda condicionada na frequência escolar (beneficiárias e professoras), bem como por parte dos gestores.

A visão do elo orgânico que a assistência social pode desempenhar em relação às outras políticas sociais, conforme já apresentado nesta dissertação com base em Potyara P. Pereira (1996), pode assumir concepções diferenciadas. Se, para Algebaile (2009), as ações de proteção social no Brasil não se materializaram de forma efetiva e nesse processo ocorre a realocação dessas funções não educativas para a escola, para Potyara P. Pereira (1996) seria somente em um padrão de proteção social universal, que a assistência social cumpriria uma de suas funções de combinar ações múltiplas com vistas ao atendimento de demandas sociais, as quais não se processam fragmentadas e setorializadas.

Entretanto, é sob o contexto de redução de reformismo da máquina estatal, sob a lógica da eficiência administrativa, que se entende a proposição dos gestores entrevistados, os quais explicaram que a gestão e a articulação da transferência de renda com outras políticas sociais ocorrem por meio dos órgãos e instâncias da política de Assistência Social no Distrito Federal. Avaliam que essa unificação foi um “avanço” na medida em que aquelas instituições concentraram as ações e programas que eram desempenhados por órgãos diferenciados e, com isso, conseguem atingir melhor controle das condicionalidades, do cadastro dos beneficiários, dos mecanismos de pagamento e das informações sobre a família. Assim, destaca-se que esse “avanço” não está na consecução de bases para um padrão de proteção social universal, mas no controle seletivo do acesso aos programas sociais de transferência de renda, que em nome da gestão da pobreza, perdem a função de concretizar Direitos Sociais.

Conforme Moreno (2000), o debate sobre o princípio da igualdade na distribuição de benefícios focalistas ou universalistas está pautado na lógica de ter, na universalização, uma coalizão de bem-estar entre a classe média (que também seria atendida pelos serviços universalistas) e a classe pobre. Esse autor pontua que os critérios utilizados pelos gestores de políticas públicas (*policy makers*) estão atrelados a uma estratégia de legitimização por resultados obtidos e pela qualidade dos serviços prestados. Esse processo de legitimização tem um enfoque ideológico de condutas eleitorais e, por isso, os resultados das políticas públicas devem ser eficientes e eficazes.

Por isso, os argumentos sobre a universalidade e focalização dependem, cada vez mais, da sua viabilidade e dos efeitos produzidos. Tanto o universal como o focalizado podem atender ao objetivo de garantir um nível mínimo de autosuficiência material aos indivíduos mais pobres e, com isso, formar uma “malha de seguridade”. Ainda com base em Moreno (2000), a transferência de renda é a última experiência de proteção social na Europa, enquanto na América Latina é uma experiência única e apresentada como inovadora. A tendência no acompanhamento da frequência escolar é vista como estratégia válida em contexto de acompanhamento de famílias pobres:

A falta à escola por si só não pode justificar nada, exceto aqueles que apresentam atestado médico. Mas sim, os motivos que estão por trás dessa falta. É o momento de se identificar o que está prejudicando aquela família e aquela criança. Por isso, se considera que a condicionalidade é uma forma de alertar sobre os problemas que aquela família vivencia (Gestora, SEDEST).

Stein (2008) explica as recentes estratégias de proteção social na América Latina e identifica que segundo as propostas de transferência de renda no país, os beneficiários devem receber investimentos em termos de “capital humano” e prevenir as consequências em torno do não alcance das condições de subsistência. Por isso, as ações no campo da educação, saúde e nutrição devem prevenir prejuízos oriundos da não provisão dessas necessidades. A autora evidencia que na América Latina o desenvolvimento do sistema de proteção social ocorreu no período da ditadura militar, em uma tônica de desenvolvimentismo populista, marcado pela modernização conservadora. O contexto do sistema de proteção brasileira é balizado por uma lógica centralizadora das ações, de fragmentação institucional, de ineficácia nos gastos e de pouca efetividade social.

Gentili (2007), ao analisar a expansão educativa na América Latina e no Caribe, destaca que houve a promessa de que o acesso à escola seria garantia para melhores condições de vida. A população da região assistiu à ampliação das oportunidades educativas enquanto também vivenciou o agravamento das suas condições de existência, em um contexto de expansão da escolaridade, que praticamente não conseguiu diminuir os efeitos da crise social oriunda de um desenvolvimento desigual. Esse autor explica que esse processo não foi consensual e que houve a demanda por parte dos mais pobres para ampliar as oportunidades de acesso à escola. Esse aspecto explica um conflito e expressa a contradição das lutas populares por um sistema de educação democratizado.

A renda mínima é uma forma de complementar aquilo que os sujeitos não obtiveram por meio do mercado de trabalho. O Estado, então, passa a prover essa renda como residual.

A fala das beneficiárias entrevistadas confirma o papel residual que a transferência de renda assume quanto à provisão de necessidades materiais:

A renda, a renda serve pra tudo! Comprar uma roupa, um material da escola, coisas para eles, que eles precisam (Beneficiária 3 - Samambaia).

Eu até acho bom pra ele, pois aí dá para comprar algumas coisas que estão faltando. Mas, eu não posso bem afirmar isso, porque assim, na realidade eu acharia melhor ter um emprego bem fixo (Beneficiária 1 – Asa Norte).

A alternativa encontrada pelas beneficiárias para o enfrentamento do caráter residual que a transferência de renda apresenta está pautada na inserção no mercado de trabalho formal, do qual a maioria das beneficiárias encontra-se excluídas, bem como os seus filhos e, dentre esses, alguns que são que ex-beneficiários de programas de transferência de renda. Entretanto, a possibilidade de acessar o mercado de trabalho torna-se cada vez mais uma tarefa árdua e impossibilitada pelas próprias condições de um crescimento e expansão excludente do Capital, em lugar de um desenvolvimento inclusivo (SAVIANI, 2008).

A próxima seção visa apresentar algumas das expressões sobre a relação entre pobreza e educação, especificamente as vinculações quanto ao acesso à educação formal e ruptura da situação de pobreza segundo o ponto de vista das fontes chaves que compuseram este estudo.

3.3.2 A concretização das tensões e os desafios entre pobreza e educação formal

A concepção que visa à preparação de mão de obra para acessar o mercado de trabalho formal foi a proposta originária da teoria do Capital Humano, que ganhou força no período desenvolvimentista, quando se conformava um mercado de trabalho em expansão que demandava força de trabalho educada para tanto (SAVIANI, 2008). Após a década de setenta, a teoria do capital humano vivencia um novo sentido. Findava-se a “era de ouro” do capital, mas mantinha-se a crença de que a educação é condição para a manutenção do padrão de produtividade. Entretanto, nessa nova formatação, passa-se das demandas coletivas de formação de mão de obra para uma proposta de formação de “capital pessoal”. Trata-se de estratégias individuais que as pessoas devem adquirir para tentar acessar o mercado de trabalho formal (*Idem*).

Nesse ordenamento, ganha espaço a noção de competência e de capacidades, entendidas, sumariamente, como as exigências feitas ao trabalhador quanto às habilidades de

realizarem conexões, trabalhem em grupo, desenvolverem conceitos. Remete ao saber ser e não mais ao saber fazer e reforça-se a ênfase da subjetividade e do individual. Por essa ótica, transfere-se para o privado uma lógica que era pública das relações sociais e passa-se a caracterizar-se uma lógica privada do pacto social (YANNOULAS; SOARES, 2009).

A fala de algumas das professoras entrevistadas reflete essa concepção quanto a um modelo educacional como um investimento por parte do Estado e voltado para as competências. O acesso a esse sistema de educação formal pode ser fomentado pela transferência de renda:

Eu acho que a frequência é uma forma de você cobrar [...]. O país ou o governo está investindo em você, então se faça presente, né? Porque de uma certa forma está se fazendo um investimento, está investindo na criança, naquele estudante: Eu vou te ajudar, a sua obrigação é frequentar a escolar, tá aqui o dinheiro vocês comprar a comida, você comprar o material, caso precise (Professora 3 - Escola Z).

A suposição de um investimento na pobreza com vistas à manutenção dos mais pobres na escola pode ser questionada do ponto de vista do papel restrito, de pequena cobertura e de pouco impacto no gasto social que os programas de transferência de renda condicionada assumem, conforme apontado por Lavinias (2002) e de acordo com a discussão apresentada na seção 1.4 desta dissertação. A defesa da condicionalidade é expressa como forma de garantir a legitimidade da transferência de renda no campo da assistência social, porém, essa concepção oculta o papel que as políticas sociais devem assumir enquanto “um dever moral, que preside à criação de um arcabouço institucional voltado para esse fim, qual seja, um sistema de proteção social público e universal” (*Idem*, p. 31). Entretanto, a visão dos gestores dialoga com a fala da professora referenciada:

Antigamente, não existia nenhuma contrapartida do pai, mesmo a questão dos momentos educacionais de cada criança. Então, hoje nós temos uma diferenciação dos alunos que estão no Ensino Fundamental, que estão no Ensino Médio. A educação infantil já participa do programa, apesar de não ter nenhuma condicionalidade para isso, nisso eu estou falando do bolsa escola e do bolsa-família [...]. Então, o programa tem evoluído bastante nesses pontos e em contrapartida tem oferecido mais para essas famílias (Gestor, SE).

Evidencia-se, também, diante das falas dos gestores entrevistados, que o desempenho escolar poderia ser mais uma variável a ser considerada na gestão desses programas, sob a defesa de que seria mais uma forma de avaliar a qualidade desses programas, pois se considera como um ganho a permanência do aluno na escola, embora reconheçam que esse é ponto polêmico. Ao ver da gestora da SEDEST, o desempenho escolar não poderia ser mais

uma forma de pressão para o aluno, pois sabem que muitos pais pressionam que o estudante vá à escola por causa da condicionalidade da frequência escolar. Esse seria mais um ponto de pressão, pois os determinantes do desempenho escolar são complexos.

Já quanto as explicações para o fracasso escolar, as professoras entrevistadas consideram que esse não é determinado pela pobreza, mas podem existir dificuldades na vida escolar para os mais pobres:

A pobreza não impossibilita o sucesso escolar, mas cria uma certa dificuldade sim (Professora 1 - Escola X).

A pobreza limita. Agora aquele aluno que realmente e ele quer conseguir, ele consegue (Professora 3 - Escola X).

Com relação a alguns alunos eu creio que não. Porque há uma diferencial muito grande quando a gente vai olhar a pobreza do aluno. Aquele aluno em que a família é pobre, e aquele aluno em que a família se faz de pobre. Porque no primeiro caso, a gente vê que a criança tem mesmo vontade, o entusiasmo de estudar (Professora 3 - Escola Y).

Olha, eu não relaciono pobreza com fracasso escolar. Eu acho que não tem relação... Assim, tem as dificuldades, apresentam as dificuldades, quando a gente vai fazer uma produção de texto, culturalmente a forma de se falar, isso não é relacionado só a pobreza, tem pessoas que dizem e escrevem errado, acho que não tem uma relação (Professora 2 - Escola Z).

Infere-se que há uma associação imediata entre o esforço individual de cada estudante (e de sua família) e as condições para romper com o fracasso escolar, além de relações nas condições individuais e familiares da vida desse estudante quanto ao seu sucesso escolar. Essa proposição, por parte das professoras entrevistadas, dialoga com a teoria da carência cultural, a qual foi discutida no item 1.6 desta dissertação. Entende-se que, para todos os atores entrevistados, essa relação existe e praticamente nenhum desses atores considerou que a construção do fracasso escolar pode ocorrer por meio da estruturação do próprio sistema de educação formal, à exceção de um professor que afirmou:

O aluno vê no professor alguém que pode mudar a sua vida e tem professor que não entende essa realidade do aluno e usa essa situação para estar oprimindo e não para estar ajudando aquele aluno a mudar de vida, mas apenas oprimindo, a escola exclui, acaba excluindo aquela criança que agente quer resgatar (Professor 3 - Escola X).

Por outro lado, é preciso considerar as contradições desse processo, pois os próprios entrevistados consideram que a educação é uma forma de transformação das suas próprias vidas, ou seja, por intermédio da educação poderiam sair da situação de pobreza:

[...] Então, assim, o que eu acredito é que a permanência desse aluno no espaço escolar é o que pode acabar com esse ciclo de pobreza, assim, eu acredito que é a educação que pode modificar isso (Gestor, SE).

[...] se não tem a educação, aí você é manipulado, e nós, os profissionais da educação, cabe a nos iniciar essa discussão, politizando (não no sentido de partido político), mas de tornar o aluno político (Professora 3 - Escola Z).

A concepção de que o acesso à educação é forma de acabar com o ciclo de pobreza é existente em todas as falas dos atores entrevistados. Saviani (2008b) sintetiza que os investimentos em educação são vistos como onerosos para o Estado e, quando este operacionaliza essa política social, realiza de uma forma atrofiada, subjugada à política econômica. Acrescenta que o Estado padece de uma “incapacidade congênita” (*Idem*, p. 5) para resolver essas questões, em que a lógica persistente é a de um paradoxo:

as crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se seus pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças, mas para isso eles deveriam ter um nível mais alto de instrução, precisamente o que lhes foi negado. As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem trabalhar; mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres (SAVIANI, 2008b, p. 5).

É preciso considerar que a pobreza é um fenômeno complexo, construído na contraditória relação entre capital e trabalho. Por isso, a sua extinção não estaria somente nos investimentos em educação. Essa proposição não invalida afirmar que a educação pode ser, sim, imbuída de uma função política, que não compete apenas aos professores, embora se considere que a sua formação poderia se atentar para que “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2005, p. 29). Entre o grupo das professoras entrevistadas, nenhuma afirmou que estudou a temática da pobreza no âmbito de sua formação docente.

Destaca-se que, no caso das beneficiárias, havia uma dificuldade em verbalizarem a palavra pobreza e muito mais em se definirem como pobres. Essa dificuldade na verbalização do termo pobreza também foi verificada nas falas das professoras e dos gestores. Embora a técnica de análise de dados tenha sido a análise do conteúdo, não se omitiu essa constatação quanto ao uso desse vocábulo, que era substituído por palavras como “carências”, “necessidades”, “dificuldades”. Esse aspecto tornou-se ponto de reflexão e retomou-se a proposição de Telles (2006), ao explicar como ocorre a segmentação entre trabalho e pobreza.

De acordo com essa autora, se, por um lado, o trabalhador é aquele que tem a proteção do Estado, que é capaz de existir na sociedade, por outro, o pobre tem sua figura desenhada pelo lado do negativo e é ele quem precisa de alguma ajuda, pois é o “carente”, não é o cidadão. A ele é reservado um espaço da assistência social, que segundo a autora, ajuda a sobreviver na miséria. É nesse lugar em que a pobreza vira carência, a justiça se transforma em caridade, os direitos em ajuda, em que o indivíduo tem acesso não pela sua cidadania, mas pela prova de que ele é excluído. Portanto, dissolve-se tanto a noção de igualdade e de justiça, como a noção de responsabilidade pública.

Segundo essa característica discursiva e do ponto de vista das beneficiárias, não é possível afirmar a pobreza como um impeditivo para a permanência na escola. Porém, é possível considerar que, ao ver dessas mães, há uma centralidade que a educação assume em suas vidas e que tentam repassar isso para os seus filhos, conforme discutido na seção acima. Essas mães recuperaram, espontaneamente, em suas falas as dificuldades ao longo de suas vidas para manterem-se na escola, mas não desejam que o mesmo aconteça com os seus filhos. Mesmo assim, entre as mães entrevistadas que possuem filhos que são ex-beneficiários e que hoje estão na idade de acessar o mercado de trabalho formal e/ou o ensino superior público, pode-se evidenciar a seguinte fala:

É, eu tenho um filho que terminou com dezessete anos e agora ele vai servir no exército e aí depois ele vai ver o que vai fazer, porque eu queria que ele fizesse faculdade, o sonho dele é fazer medicina, eu não deixo ele desistir não (Beneficiária 3 – Asa Norte).

E por aquelas que aguardam que seus filhos concluam o Ensino Médio:

É, hoje é a formatura dela [...]. Agora ela passou para o primeiro ano, do Ensino Médio [...] Ela estava muito atrasada, já com 16 anos. Era pra tá... (Beneficiária 1 – Samambaia)

Nesse sentido, é possível considerar que as mães identificam a escola como um espaço capaz de mudar a vida de seus filhos e que elas não medirão esforços para garantir aos filhos melhor nível de educação formal, o qual elas não tiveram. Avaliam que os seus filhos possuem mais alternativas para estudarem, comparado ao recebido por elas quando estavam em idade escolar. Entretanto, conforme discutido nesta dissertação com base em Castel (2008) – ainda que o autor retome o contexto francês – não se trata da ausência de educação formal para os mais jovens conquistarem os empregos, trata-se da inexistência das atividades que os

seus pais ocupavam, ou seja, as mudanças no mundo do trabalho trouxeram a extinção de alguns postos de trabalho.

Conforme Saviani (2008b, p. 113), “o que pode se esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas conquista do *status* de empregabilidade”. Assim sendo, está colocado o desafio para as políticas de educação quanto ao papel em ser formadora de mão de obra qualificada para um mercado de trabalho excludente, ao passo que a prática educativa pode estar imbuída na noção de politicidade com vistas à transformação social. Identifica-se, por outro lado, que os programas compensatórios não dialogam com os serviços aos quais são condicionados, entre esses o educacional, o qual não está preparado para lidar com a situação de pobreza.

Reconhece-se a contradição dessa última identificação, pois, embora a escola esteja inserida no contexto da sociedade capitalista, não pode também resolver as desigualdades sociais geradas e reproduzidas fora dela. Essa ressalva dialoga com a proposta de Algebaile (2009), em que a escola, em contexto de redução do papel do Estado na provisão dos serviços sociais, acaba por assumir as funções que são do campo da proteção social. Porém, é preciso considerar que a escola tanto é condicionada por uma lógica social que lhe é externa (CASTEL, 2008), mas também essa escola, como instituição social, forma os futuros trabalhadores e ainda é considerada a forma legítima de ascensão social para os mais pobres.

3.3.3 Projetos Político Pedagógicos das escolas estudadas

O destaque feito nesta seção conferido aos projetos políticos pedagógicos das escolas estudadas visa permitir a análise dos elementos apresentados na seção 2.2 desta dissertação. Entende-se que o Projeto Político-Pedagógico assume papel importante para a questão que se pretendeu investigar, pois poderia apresentar as formas como as escolas estudadas posicionam-se sobre o tema da pobreza, visto que são espaços que recebem a população em situação de pobreza e que também é instituição inserida na contraditória relação de formação de futuros trabalhadores.

A definição de Projeto Político-Pedagógico pode ser discutida com base nas proposições de Veiga (2007). A noção de projeto refere-se a uma “ação intencional, com sentido explícito” (*Idem*, p. 13). Essa intencionalidade pode estar imbuída de compromisso sociopolítico, capaz de retomar o compromisso da formação de um cidadão e, ainda, da

dimensão pedagógica, em que estão colocadas as ações educativas e o planejamento das atividades pedagógicas daquela instituição. De acordo com essa autora, o político e o pedagógico são indissociáveis e devem permitir que esse documento ultrapasse a sua dimensão formal e atue como um balizador de uma prática democrática no espaço escolar. Por isso, sintetizam-se neste tópico as formas como as escolas se situam nesse compromisso com vistas à mudança.

O Projeto Político-Pedagógico da **Escola Classe 63 de Ceilândia** apresenta a reafirmação da construção da escola na sua dimensão física e educativa. É marcante a argumentação da escola como espaço que é tencionado pela lógica da sociedade do capital, bem como a função de desenvolver as necessidades sociais básicas dessa população e proporcionar autonomia criativa dos sujeitos em transformação da escola. Há referência à melhoria nos índices das avaliações nacionais dessa escola nos últimos anos, porém, não apresenta nenhum índice e/ou reflexão sobre o fracasso/sucesso escolar dos estudantes. Consta reflexão sobre a situação de pobreza quando considera o público estudantil atendido, como o espaço de localização dessa instituição. Porém, no texto do referido documento, não consta a palavra pobreza e sim outras variações, como carências, vulnerabilidade. Reúne, apenas, uma sumária referência à noção de exclusão social.

A referência no texto sobre a construção emergencial do prédio escolar, que era à base de madeirite, e o detalhamento sobre a ausência de recursos financeiros aplicados diretamente naquela instituição, pode até marcar o posicionamento no texto do PPP como uma escola que enfrenta desafios constantes e que é pouco valorizada como instituição social pela Administração Pública. Porém, essa situação estrutural não invalida a noção de que classe social da comunidade escolar esteja fortalecida em busca de uma educação transformadora.

A **Escola Classe 108 de Samambaia Sul** apresenta no seu Projeto Político-Pedagógico reflexão sobre o processo teórico prático de construção desse mesmo projeto, sobre as contínuas propostas de construções e discussões compartilhadas e participativas com vistas à elaboração de uma proposta para esse projeto, que não seja apenas formal, mas orientadora da ação política e pedagógica. O texto desse documento não faz referência alguma às palavras pobreza e a outros vocábulos, como carência, vulnerabilidade. Porém, há uma imbricação entre a composição histórica da escola e o surgimento da cidade de Samambaia, além de uma retomada sobre como esse processo de criação de uma cidade e da prestação de serviços àquela comunidade, entre esses, o de educação, aconteceram de forma veloz e pouco estruturada. Esse Projeto Político-Pedagógico apresenta as mudanças pelas quais a escola

passou para atender aos alunos com necessidades especiais a fim de atender ao Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, o qual identifica que o atendimento a esses alunos pode acontecer nas escolas classes ou em escolas de ensino especial (generalista e específico).

Sobre o Projeto Político-Pedagógico da **Escola Classe 316 da Asa Norte**, ressalta-se dois elementos: a composição da comunidade escolar e a noção de diversidade. Quanto ao primeiro aspecto, considerável parcela do público estudantil daquela escola é residente em outras regiões administrativas do Distrito Federal. Conforme já discutido com base no PPP dessa escola, a maioria dos estudantes são oriundos de outras cidades satélites. Ao ver de algumas das professoras entrevistadas, que trabalham na escola há algum tempo, há um esvaziamento da escola, pois, segundo elas, estão sendo construídas escolas nas cidades onde os atuais estudantes residem e a população da região da Asa Norte não matricula seus filhos na escola pública:

Aqui era uma escola que tinha seiscentos e tantos alunos, agora tem moradores do Plano colocam os filhos em escola particular, a maioria deles. Então, a nossa clientela são os filhos de quem trabalha aqui. [...], mas a quantidade vem diminuindo. Hoje é mais vista como uma escola inclusiva (Professora 2 - Escola Z).

A visão de diversidade (e não de discriminação) trabalhada por essa escola está pautada na abertura da escola para o trabalho com pessoas deficientes. Define-se, naquele documento, que a diversidade é o maior projeto da escola e que essa temática orienta os demais projetos desenvolvidos por essa escola. A proposta pedagógica prevê a inclusão obrigatória das temáticas da cultura afrobrasileira e indígena, conforme previsto no currículo da Educação Básica. Diante do PPP e das falas das professoras entrevistadas, o que se identifica é que essa escola passa por um processo de esvaziamento no número de alunos e assume cada vez mais a tarefa de ser uma escola inclusiva.

Em face dos resultados apresentados, questiona-se qual seria a alternativa colocada para essa contraditória e complexa relação entre pobreza e educação? Mészáros (2008) indica que “as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais” (*Idem*, p. 35). Segundo o autor, a educação institucionalizada não teve apenas o propósito de formar mão de obra para atender à expansão do mercado capitalista, mas também o de legitimar a ordem vigente, no formato de internalização – os sujeitos são educados por meio da dominação estrutural e da subordinação, ambas impostas. Essa internalização permite que os indivíduos adotem como suas as metas de reprodução objetivas do sistema. Por outro lado, a educação por si só não fornece a emancipação radical e não é força primária capaz de realizar esse intento.

Segundo essa visão, a lógica reformista não dialoga com a mudança. É preciso romper com o sistema de internalização e com suas lógicas ocultas e visíveis (MÉSZÁROS, 2008). As alternativas, para tanto, estão colocadas no papel da educação não formal como constitutivas dos sujeitos e também como uma atividade de “contra internalização”, a qual não se restringe à negação, mas é capaz de materializar uma proposta dinâmica com vistas à ação e hábil na adoção de uma prática “político-educacional-cultural” em perspectiva da real transformação emancipadora.

CONCLUSÕES

A hipótese que orientou a realização desta pesquisa foi a de que a população pobre não foi incluída como público-alvo na estruturação originária da educação formal. O sistema educacional possui uma lógica institucional própria e cabe aos grupos mais pobres e, historicamente discriminados, manterem-se nesse sistema para alcançar suposta mobilidade social. Além disso, buscou-se estudar também os programas de enfrentamento à pobreza com condicionalidades na frequência escolar, os quais estimulariam a permanência dos mais pobres na escola. Acreditava-se que essa forma de intersectorialidade entre as duas políticas (Educação e Assistência Social) não ultrapassaria a dimensão operacional-administrativa desses programas. Essas hipóteses foram confirmadas e serão discutidas neste tópico as sínteses dessas constatações.

Ao considerar que a relação entre pobreza e educação formal é contraditória e complexa, afirma-se a dificuldade de encontrar soluções analíticas para esse fenômeno social. Entretanto, diante das evidências indicadas no plano das reflexões teóricas e no das investigações empíricas, não é possível se esquivar da tarefa de indicar os tensionamentos e as correlações de força que permeiam a política de educação e a política de assistência social. A relação entre educação formal e população em situação de pobreza demonstra que não há consenso, mas, sim, pluralidade e divergências no tratamento dessa temática. Nessas variações teóricas, de composições polissêmicas, não são evidenciados os processos da construção histórica da produção e a manutenção da desigualdade social. Transfere-se para o acesso à educação formal os caminhos para a população pobre alcançar a mobilidade social. Mas, silenciosamente, encobrem-se contradições entre acesso e sucesso escolar e assiste-se a certo fracasso da política educacional.

É possível considerar, quanto aos programas de transferência de renda, que tem interface direta com a educação, a existência de uma lacuna entre o saber pedagógico e o agir político, a qual não permite retomar o caráter dialógico e imbricado da relação entre educação e pobreza. Analisar a educação, como processo de aprendizagem reconstrutiva, é pensá-la para além da permanência do aluno na escola. Debater a realidade da pobreza no espaço educacional é considerar que a educação pode conhecer as condições socioeconômicas e seu público alvo e instigá-lo a pensar em perspectiva crítica. Entretanto, a discussão e a revisão bibliográfica dessa relação entre pobreza e educação e a apresentação de alguns dados resultantes da pesquisa local indicam a reprodução da educação como simples capital.

A visão da comunidade escolar, especialmente das mães entrevistadas, demonstra que as necessidades humanas são complexas. Se o acesso à renda (por meio da transferência de renda) permite que os mais pobres adquiram as condições de compra de gêneros básicos e contribui para a permanência dos seus filhos na escola, é possível considerar que a estratégia da gestão da pobreza precisou correlacionar duas necessidades vistas como prioritárias pelas famílias: alimentação e educação. Essa vinculação acaba por posicionar o pobre em uma situação de não escolha, de ausência de autonomia para determinar a valoração a um ou outro direito social. Ambas são necessidades fundamentais e são colocadas como interrelacionadas e pouco atentas para os interesses específicos de cada grupo social.

Outro fruto importante dessas polissemias e das orientações econômico políticas são os programas de transferência de renda, que acabam por tenderem à focalização e à tônica da intersetorialidade, a qual não é capaz, ainda, de ultrapassar a dimensão das relações tecnicistas entre os órgãos gestores dessas políticas sociais. Há, ainda, que se consolidar a transversalidade do assunto da pobreza e da educação formal em distintas esferas das instituições e das relações sociais. A transversalidade dessa temática pode ser colocada como uma das alternativas para a construção de caminhos com vistas à materialização dos Direitos Sociais em plano de universalidade, para além de configurações de políticas sociais restritivas e seletivas.

Nesse sentido, este estudo tentou contribuir para as explicações do fracasso escolar que fossem contrárias às tradicionais teses sobre o fracasso escolar, conforme apresentado no levantamento realizada por Angelucci et al. (2004) quanto às pesquisas realizadas no Brasil sobre o tema, que identificam e reforçam as explicações que tentem à psicologização do fracasso escolar. Buscou-se, neste estudo, evidenciar a concentração do fracasso escolar entre os mais pobres por meio de alguns dos vários elementos que compõem o **sistema de educação brasileira**. Especificamente, no caso da gestão da política de educação do Distrito Federal, apresentou-se que há uma oferta de serviços desiguais. Quanto ao fracasso escolar, indicou-se que há uma taxa de rendimento escolar mais baixo entre os mais pobres. Quanto aos documentos normativos existentes nas escolas estudadas, discutiu-se que os projetos políticos pedagógicos não apresentam referência alguma à noção de pobreza, que há apenas uma discussão quanto à diversidade (concepção de educação inclusiva) e que não há, nesses projetos, reflexões e/ou propostas sobre as lógicas de discriminação socioeconômicas no espaço escolar. Do ponto de vista das professoras, durante a sua formação acadêmica, o

estudo sobre pobreza foi inexistente e as suas falas refletem esse esvaziamento sobre essa temática.

Do ponto de vista do **sistema de proteção social**, este estudo indicou, por meio de levantamento bibliográfico, que a transferência de renda é uma forma de serviço social prestado de forma pontual e seletista e que a sua implementação no país reflete a gestão tecnocrática da pobreza, em parte, influenciado pelas determinações de organismos internacionais. O estudo de caso realizado indica que a transferência de renda é um meio para a permanência do estudante na escola e pouco contribui para que o estudante mais pobre tenha condições de obter o sucesso escolar. Oferecer uma prestação mínima de renda não significa que o mais pobre terá sucesso na sua trajetória escolar até culminar na sua ascensão ao mercado de trabalho formal, conforme evidenciado pelas atuais beneficiárias que possuem filhos em idade economicamente ativa, os quais não conseguem também acessar o ensino superior público.

No campo da **intersetorialidade**, destaca-se que, embora exista o espaço objetivo de diálogo entre as duas esferas, que é a própria transferência de renda condicionada na educação, a materialização da intersetorialidade não ultrapassa o manejo técnico da pobreza no âmbito educacional. Indica-se, com base nessas sumárias constatações, que a invisibilidade que a pobreza assume no processo educativo pode contribuir para a naturalização da pobreza, na sua dimensão paisagística (TELLES, 2006), bem como para o distanciamento do papel político da escola na mobilização das classes sociais. Um desafio no campo da intersetorialidade é ainda a definição de outros indicadores de fracasso escolar, pois esse fenômeno, ao ser dimensionado pela noção de fluxo escolar, tem o seu enfrentamento nessa mesma dimensão. Não é considerada para a composição desse indicador a existência de um sistema escolar excludente, a constatação dos não incentivos a uma formação e atuação docente valorizada e a vigência de um mercado de trabalho que não absorve na mesma proporção que forma e não garante, muitas vezes, satisfação de necessidades humanas para aquele que já está inserido nesse mercado de trabalho.

Diante das reflexões sobre as políticas sociais estudadas, verifica-se a existência de um ponto não consensual sobre a relação pobreza e educação formal, quando se considera as funções educativas da escola. Se por um lado, há proposições teóricas que situam que não compete à escola a materialização de algumas ações originárias do campo da política de assistência social, onde a escola perderia as suas funções educativas, por outro lado, a escola possui o inegável papel, dentro da totalidade da realidade social, de formar atores sociais

capazes de atuar na transformação social. Por essa ótica, a oferta de educação por si só não é capaz de atuar como elemento para a ruptura da pobreza dos alunos pobres. Entretanto, a educação crítica, voltada para a contraposição dos valores hegemônicos, pode imprimir as bases para nova racionalidade no processo de reprodução das relações sociais.

Quanto às particularidades deste estudo no âmbito do Distrito Federal, indicam-se algumas particularidades dessa localidade marcada pela segregação territorial. O estudante pobre desloca-se diariamente ao Plano Piloto e estuda em escolas públicas que seriam destinadas aos grupos de estudantes de maior renda. Porém, o que existe é uma escola vazia, em número de matrículas, pois as classes médias e altas da região central da cidade matriculam os estudantes em escolas particulares. Já o estudante pobre, das regiões administrativas periféricas, enfrenta menor oferta de serviços educacionais (menor número de instituições) e escolas voltadas para o seu circuito específico (“escolas pobres para alunos pobres”). Assim, o contraste entre estudar na região central e na periferia do DF é a diferença de trajetória escolar por frequentar circuitos educacionais diferentes. Torna-se evidente que o apoio às trajetórias, por meio de incentivos na renda das famílias pobres, não resolve a situação de fracasso escolar se o contexto escolar (circuito específico) é “pobre”.

Portanto, é preciso avançar nesse debate sobre as interrelações entre as políticas sociais de educação e de assistência social, a partir da constatação da porosidade da escola como instituição social capaz de se relacionar com outras instituições e com as legislações de proteção social. Alguns fatores contribuíram para que a escola, mais do que outros aparelhos públicos, sofresse expansão e capilaridade pelo território brasileiro – embora se reconheça as desigualdades regionais e locais na concentração de escolas. Outras políticas sociais, como a de assistência social, tem recentemente passado pelo processo de expansão de seus órgãos executores de serviços. Assim sendo, questiona-se, como algumas ações da política de assistência social, entre esses, a transferência de renda, em um modelo focalizado/seletivo, valem-se da escola como um espaço de operacionalização desses programas? Entretanto, até que ponto a escola perderia, de fato, a sua função educativa ao considerar a pobreza como um fenômeno que faz parte da realidade cotidiana de seus estudantes e, ao mesmo tempo, a escola é elemento impulsionador dos mais pobres para a mudança, visto que a essa é situada como instrumento legítimo de ascensão de classe social?

As respostas a essas questões transcendem a esta dissertação. Mas essas poderiam, minimamente, orientar a reflexão a ser realizada diante da complexa relação colocada entre a educação e a situação de pobreza. A escola não só congrega essa capilaridade, como é

imbuída de politicidade. O seu instrumento Projeto Político-Pedagógico pode, na sua construção reflexiva, ampliar-se para a dimensão do controle social e, com isso, a escola atuaria tanto no reconhecimento do território que se insere, como seria meio de repensar a atuação dos sujeitos educacionais no controle de políticas públicas a serem prestadas ao grupo cidadão. Se à escola é atribuído esse papel, a política de assistência social pode ser situada em uma proposta de atendimento universal, a ponto de não precisar se relacionar com a educação apenas do ponto de vista da existência de condicionalidades e da pobreza extrema, enquanto fenômeno estático e natural nas relações sociais, mas, sim, com vistas à satisfação de necessidades humanas e à formação de sujeitos inseridos no projeto de transformação emancipatória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Marcelo; ARAÚJO, Carlos Henrique. **Bolsa Escola: Educação para enfrentar a pobreza.** Brasília: UNESCO, 2002.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009. 352. p.

ANGELUCCI, Carla Biancha. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, vol. 30, n.1, abr. 2004, p. 51-72. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>>.

ANDRÉ, Marli Eliza. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber livro, 2005.

ASSIS, Samuel Gabriel. **A Pobreza na Formação Docente: A situação de pobreza na formação das futuras professoras.** 2010. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BASBAUM, Leôncio. **Sociologia do materialismo: introdução à história da filosofia.** São Paulo: Símbolo, 1978. p. 29-97, p. 193-209.

BANCO MUNDIAL. **Programa Bolsa-Família.** 2008. Disponível em: <<http://go.worldbank.org/5RIPOG4UO0>>. Acesso em 1 jun. 2009.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento Mundial 2000/2001: Luta contra a pobreza.** 2001. Disponível em: <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em jun. 2009.

BRANDÃO, Carlos Henrique. **O que é Educação.** Brasiliense: 2006. 116 p.

BANDEIRA, Lourdes; BATISTA, Anália. Preconceito e Discriminação como expressões de Violência. São Paulo: **Revista Estudos Feministas**, ano 10 p. 23, 2002.

BEHRING, Elaine. **Política Social no capitalismo Tardio.** São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.209 de 17 de Setembro de 2004:** regulamenta a lei nº. 10.836 de 9 janeiro de 2004, que cria o Bolsa-Família e dá outras providências. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2004. Disponível em: <http://sisvan.datasus.gov.br/documentos_bfa/DecretoPBF.pdf>. Acesso em 10 maio 2008.

_____. **Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006:** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em jun. 2011.

_____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em jan. 2011.

_____. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990:** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069Compilado.htm>. Aceso em jan. 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BOSCHETTI, Ivanete. **Dimensões, categorias e indicadores para análise e avaliação de políticas sociais**. Brasília: [s.n], 2006.

_____. **Assistência no Brasil:** um direito entre originalidade e conservadorismo. Brasília. GESST/SER, 2003.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de educação**. São Paulo, n. 24, p.183-191, set./dez. 2003.

CARVALHO, Denise Bomtempo; SILVA, Maria Ozanira (Orgs). **Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 101-103.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Líber Livro, UNESCO, 2007.

CASTEL, Robert. **A discriminação negativa:** cidadãos ou autóctones? São Paulo: Vozes, 2008.

CASTRO, Jorge; CARDOSO Jr. José. Políticas Sociais no Brasil: Gasto Social do Governo Federal de 1998 a 2002. In: JACCOUD, Luciana (Org). **Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo**. Brasília: IPEA, p.261-305, 2005, p.261-305.

CATTANI, Antonio David. **Trabalho e Tecnologia**. Dicionário Crítico. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

CHAIBUB, Juliana Rochet Wirth. **Programas de transferência de Renda e o Enfrentamento da Pobreza no Brasil:** análise dos processos de formulação do Programa Nacional de Bolsa Escola (2001-2002), 2004. 152 f. Tese (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, [2004].

CHENAIS, François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: ALGNES Heleer. et. al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p.77-89.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). Focalización y pobreza. **Cuadernos de la CEPAL**. ONU: Chile, 1995.

CONNELL, Robert. Pobreza e Educação. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão:** Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 11-42.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política**: a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985. 134 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: Direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 116, p. 254-262, Jul. 2002.

DEMO, Pedro. **Pobreza da Pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2003. 389 p.

_____. **Sociologia da Educação**: Sociedade e suas oportunidades. Brasília: Plano, 2004. 171 p.

_____. **Avaliação**: Para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo: Criarp, 2006.

FIALHO, Paula Juliana Foltran. **O Programa Bolsa Família em São Luís (MA) e Belém (PA)**: um estudo sobre a relação entre a gestão local e os efeitos dos programas na vida das mulheres. 2007 203f. Tese (Mestrado) - Curso de Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, [2007].

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo v. 24, n. 01, p. 37-69, jan-jun, 1998. Disponível em: <www.scielo.com.br>. Acesso em: jun. 2008.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. 146 p.

FREITAS. Marcos Cezar de (Org.) “Escolarização, trabalho e sociabilidade em ‘situação de risco’: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza”. In: FREITAS. Marcos Cezar (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 7-48.

GADOTTI, Moacir. A questão da Educação Formal/não-Formal. In: **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Institut International des droits de l'enfant: Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. 2005.

GARY, S. Becker. **Nobel Prize**. Disponível em: <<http://home.uchicago.edu>>. Acesso em jul. 2009.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

_____. **Desencanto y utopia**: La educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Rosario: Homo Sapiens, 2007, p. 21-35.

GOUGH, Ian. **Capital Global, necesidades básicas y políticas sociales**: Ensayos seleccionados - 1994-1999. Argentina: Miño y Dávila, 2003, p. 19-52.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 4.209, de 25 de Setembro de 2008**: dispõe sobre a apolítica de transferência de renda dos programas sociais do Distrito Federal e dá outras providências. SEDEST, 2008.

_____. **Lei nº 4.208, de 25 de setembro de 2008**: Institui o Programa de Vida Melhor e dá outras providências. SEDEST, 2008

_____. **Decreto nº 30.354, de 11 de Maio de 2009**: Cria o Conselho Gestor do Programa Vida Melhor e dá outras providências. SEDEST, 2008.

_____. **Decreto nº 29.975, de 27 de Janeiro de 2009**: Regulamenta a Lei nº 4.208, de 25 de setembro de 2008, dá outras providências. SEDEST: 2008.

_____. **Decreto nº 16.2070, de 11 de Janeiro de 1995**: Institui o programa Bolsa Familiar para a Educação. Secretaria de Educação: 1995.

IANNI, Octávio. **Categorias**. Transcrição de aula ministrada no Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUC/SP. 1º semestre de 1986.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS ECONÔMICOS (INESC). **Orçamento, Direitos e Desigualdades**: um olhar sobre a proposta orçamentária. 2009. Brasília: ano VIII, outubro. 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2006. Brasília: INEP/MEC, 2007, 411 p.

_____. **Resumo técnico. Censo da educação superior de 2009**. Brasília: INEP/MEC, 2010.

_____. **Sinopse estatística da educação básica**: censo escolar 2009. Brasília: INEP/MEC, 2010.

_____. **Semelhanças e diferenças entre Prova Brasil e SAEB**. Disponível em:<<http://provabrasil.inep.gov.br/prova-brasil-e-saeb>>. Acesso em: maio de 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Brasil o estado de uma nação**: mercado de trabalho, emprego e informalidade Brasília, 2006, p. 119-129.

_____. “Educação”. **Políticas Sociais**: acompanhamento e análise (1995-2005). Rio de Janeiro: Ed. especial nº. 13, 2007, p. 155-192.

_____. **Objetivos de desenvolvimento do milênio**: relatório nacional de acompanhamento. Brasília: IPEA, 2004. p. 12-22.

_____. **Objetivos de desenvolvimento do milênio**: relatório nacional de acompanhamento. Brasília: IPEA, 2010. p. 21-43.

JACCORD, Luciana. Pobres, Pobreza e Cidadania: os desafios recentes da proteção social. In: FAGNANI, Eduardo. (Org.). **Previdência Social**: como incluir os excluídos? Uma agenda

voltada para o desenvolvimento econômico com distribuição de renda. São Paulo: Ltr, 2008. p. 564-579.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 4ª edição, 1986.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Artmed, 1999.

LAVINAS, Lena. **Excepcionalidade e Paradoxo: renda básica versus programas de transferência direta de renda no Brasil**. In: Conferência Internacional América Latina, Brasil e União Européia. 2004. Disponível em: <www.brasiluniaoouroepeia.ufrj.br/pt/pdfs/renda_basica_versus_programas_de_transferencia_direta_de_renda.pdf>. Acesso em: jun. 2009.

_____. Transferências de renda: o “quase tudo” do sistema de proteção social brasileiro. In: SISCÚ, João (Org.) **Arrecadação (de onde vem?) E gastos Públicos (para onde vão?)** São Paulo: Boitempo, 2007. p. 51-68.

_____. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. **Econômica**. vl. 04, nº 01, jun. p. 25-59. 2002.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas em pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29ª reunião, 2006, **Anais da 29ª reunião anual da associação nacional de pesquisa em educação**. Minas Gerais. 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>>. Acesso em: maio, 2009.

MAURIEL, Ana Paula Ornelas. Combate à pobreza na América Latina: impasses teóricos e ideológicos na construção da política social contemporânea. **Revista Ser Social**. Brasília: Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília. nº 18, 2006, p. 47-78.

MEDEIROS, Marcelo. Perspectivas de desenvolvimento, pobreza e Desigualdade na América Latina. In: CARVALHO, Denise Bomtempo. et al. (Orgs). **Política Social, justiça, direitos e cidadania**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, 2007. p. 111-130.

MERRIEN, François-Xavier. Em direção a um novo consenso pós-Washington na América Latina? In: CARVALHO, Denise Bomtempo. et al. (Orgs). **Política Social, justiça, direitos e cidadania**. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, 2007, p. 47-75.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 15-77.

MINAYO, Maria Cecília et. al. (Orgs). **Pesquisa Social Teoria Método e criatividade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL (MDS). **Bolsa-Família: Agenda de compromissos**. Brasília: MDS, 2006.

_____. **Avaliação de Políticas e Programas do MDS: resultados.** Brasília: v. 02, MDS; SAGI, 2007.

MORENO, Luis. "Tejiendo la malla de seguridad". In: **Ciudadanos precários: "la última red"** de protección social. Barcelona: Ariel, 2000.

NAIFF, Luciene; NAIFF, Denis. Preciso estudar para ser alguém: Memória e representações sociais da educação escolar. **Paideia.** São Paulo. v. 18(39), p. 125-138. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a12.pdf>>. Acesso em: jun. 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. Relação Família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paideia.** São Paulo, v. 08, p. 14-15, Fev/Ago. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1998000100008&script=sci_arttext> Acesso em maio de 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **O emprego doméstico:** uma ocupação tipicamente feminina. Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego (GRPE). Caderno GRPE. Brasília: OIT, Secretaria Internacional do Trabalho, n. 03, 2006, 52 p.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Ramon. A divisão de tarefas na educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n. 112, p. 185-203, mar. 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16108.pdf>>. Acesso em: mar. 2009.

PAIVA, Olgamir Amancia. **Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação:** mediações e contradições no movimento do real. 220 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007, p. 33-79.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do Fracasso escolar:** histórias de submissão e de rebeldia. 1ª Ed. São Paulo: casa do Psicólogo, 1999.

_____. "Escolas cheias, cadeias vazias" nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos avançados.** São Paulo, vol. 21, n.61, dez 2007, p.243-266.

PAULA, João Antonio De. A produção do conhecimento em Marx. **Cadernos ABESS.** São Paulo, n° 5, p. 17-42, 1992.

PEREIRA, Camila Potyara. A pobreza, suas causas e interpretações: destaque ao caso brasileiro. **Ser Social,** Brasília, n° 18, p.229-252, jun. 2006. Semestral.

PEREIRA, Potyara Pereira. **Necessidades humanas:** subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A assistência Social na perspectiva dos direitos:** crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996, 142 p.

_____. **Política social: temas e questões.** São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Potyara Pereira; STEIN, Rosa Helena. **Assistência Social no contexto das políticas públicas: focalização vs universalidade na integração de programas e projetos sociais.** Brasília, Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Social, Centro de Estudos avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, ano XVII, jul/dez 2004, 11 p.

PESTANA, Maria Inês. Avaliação Educacional: o sistema nacional de avaliação da educação básica. In: MELO, Elizabeth Rico. **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate.** São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-63.

QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais.** Lisboa: Gradiva, 1998.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

RICHARDSON, Roberto Garry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Sonia. **Pobreza no Brasil: afinal, de que se trata?** Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SANTOS, Theotonio. **Conceito de Classes Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1987. 84 p.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, jan./abril. 2007, p. 152-180. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em jan. 2011.

_____. **Pedagogia no Brasil: história e cidadania.** São Paulo: Autores associados, 2008. p. 110-114.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB.** 3ª Ed. São Paulo: Autores Associados, 2008 b.

SCHWARTZMAN, Simon. Programas sociais voltados à educação no Brasil: o impacto do Bolsa Escola. **Revista Sinais Sociais.** SESC: ano 1, nº 1, maio/agosto. 2006.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Manual de Execução dos programas Bolsa Escola e Programa Escola.** Brasília: Fundação educacional de Brasília, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E TRANSFERÊNCIA DE RENDA (SEDEST). **Diagnóstico social do Distrito Federal.** Brasília: SEDEST/Subsecretaria de planejamento e gestão da informação (SUBPLAGI), 2009.

SECRETARIA DE POLÍTICA ECONÔMICA. **Orçamento social do governo federal (2001-2004).** Brasília: Ministério da Fazenda, 2003.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** São Paulo: Companhia das letras, 2000. p. 27-45.

SIMMEL, Georg. **On individuality and social forms**. Chicago: University Chicago Press, 1971. p. 150-178.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: A política educacional do banco mundial. Campinas: Autores Associados, 2002. 224 p.

SILVA, Maria Ozanira; YASBECK, Maria Carmelita; DI GIOVANNI, Geraldo. **A Política Social brasileira no século XXI**: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Kelma. Pobreza Política dos alunos em Ceilândia. In: XII Congresso de Iniciação Científica da UnB e 3º Congresso de Iniciação Científica do Distrito Federal, 2006, Brasília. **Anais do XII Congresso de Iniciação Científica da UnB**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. v. 1.

_____. **Educação e Transferência de Renda**: uma leitura do Programa Bolsa-Família em Ceilândia sob a ótica do Desempenho Escolar. 2007. 42 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

_____. A formação profissional no Brasil e o debate da Organização Internacional do Trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 2, p. 231-239, 2008.

_____. A formação profissional no Brasil sob o enfoque dos organismos internacionais. In: **IX Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro-Oeste**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2008

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual de pesquisa social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 23-38; p. 153-154.

SOUSA, Nair Bicalho; MACHADO, Maria. Salete. **Ceilândia**: Mapa da cidadania. Brasília: UnB/ Faculdade de Direito, 1999, v. 1. p. 10-35.

STEIN, Rosa. Pobreza e desigualdade na América Latina sob o olhar dos organismos internacionais. **Revista Ser Social**. Brasília, nº 18, p. 79-126. Jan/Jun. 2006.

_____. “Configuração recente dos programas de transferência de renda na América Latina: focalização e condicionalidade”. In: BOSCHETTI, Ivanete et. al. (Orgs.) **Política Social no capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 196-219.

SWEEZY, Paul. “O Método de Marx”. **Teoria do Desenvolvimento Capitalista**. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 23-30.

SUARÉZ, Mireya; LIBARDONI, Marlene; TEIXEIRA, Marlene; CLEAVER, Ana Julieta; GARCIA, Simone; CHAVES, Wanderson. **O programa Bolsa Família e o enfrentamento das desigualdades de gênero**. Relatório de Pesquisa para o Ministério do Desenvolvimento Social. Brasília: Agende, 2006.

SUBSECRETARIA DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA (SUTRAR). **Pacto Social**: programa Bolsa Família. Brasília: GDF, 2009.

SUPLICY, Eduardo. **Renda Básica de Cidadania: a saída é pela porta.** São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

TAVARES, Maria Augusta. Questão Social e Serviço Social em debate. **Temporalis.** São Paulo, ano VII, nº 14, p. 89-117, jul-dez, 2007.

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e Cidadania.** São Paulo: Editora 34, 2001.

_____. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: UFMG, 2006. 194 p.

TIRAMONTI, Guillermina. As mutações da escola média na Argentina no marco da reconfiguração de um mundo globalizado. **Pro-Prosições.** 2008, vol.19, n.3, pp. 105-129. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a06.pdf>. Acesso em: julho 2011.

TOWNSEND, Peter. Verbete: pobreza. In: OUTHWAITE, Willian; BOTTOMORE Tom (Orgs.). **Dicionário do Pensamento Social do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. “Conceptualizing poverty”. In: Z, FREGE; S.M, Miller (Orgs). **The Dynamics of Deprivation: A Comparative Study in Europe.** Londres e Vienna: The Gower Press, 1987, p. 31-44.

UGÁ, Vivian Dominguez. A categoria “Pobreza” nas formulações de Política Social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política.** Curitiba, nº 23, p. 55-62, nov. 2004.

VEIGA, Ilma Passos. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 23ª ed, 2007, p. 11-37.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

YANNOULAS, Silvia; ASSIS, Samuel; MONTEIRO, Kaline. **Construindo uma Tipologia da Relação entre a Pobreza e a Educação Formal na Literatura Científica Recente (1999-2009):** questões de gênero, raça e classe social. Relatório Progresso de pesquisa PROIC (2009-2010). Brasília: Universidade de Brasília, Agosto, 2010, p. 30.

YANNOULAS, Silvia; SOARES, Kelma. “Educação e qualificação para o trabalho - convergências e divergências”. **Série Estudos e Ensaios Ciências Sociais.** v 1, p.259 - 275, 2009. Disponível em: http://flacso.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2830&Itemid=442.

_____. Verbete: Educação e Pobreza. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. (Org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente.** Belo Horizonte - MG: Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2006.

Documentos Consultados

Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 108 de Samambaia Sul. Ano: 2010.

Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 63 de Ceilândia. Ano: 2010.
Projeto Político-Pedagógico da Escola Classe 316 Norte. Ano: 2010.

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista semiestruturada para professora:

Data: ___/___/___

Local: _____

Nome do entrevistado: _____

Esta entrevista consistirá em obter respostas da professora da série a ser estudada por se tratar de um ator presente no cotidiano das crianças mais pobres no espaço escolar. A entrevista explora também o saber e a opinião desse profissional sobre a ação do Bolsa-Escola naquela instituição de ensino.

1. Há quanto tempo trabalha nessa escola?
2. O que pensa sobre a situação de pobreza no espaço escolar? A escola pode ser um mecanismo para reproduzir ou romper desigualdades?
3. A situação de pobreza vivenciada pelos estudantes impossibilita, limita, diminui as probabilidades o sucesso escolar?
4. Você avalia que a sua formação no ensino superior preparou-lhe para trabalhar com a situação de pobreza no cotidiano escolar? Em qual instituição ocorreu a sua formação?
5. Os programas de transferência de renda condicionada possuem alguma relação com o sucesso escolar dos alunos? De que tipo? (positiva - negativa). Justifique
6. Qual é o papel dos programas educacionais universais no sucesso/fracasso escolar dos estudantes (*relação entre os programas como merenda escolar, transporte, distribuição de livros e uniforme e o programa de transferência de renda*).
7. Conhece quem são os alunos bolsistas? E os pais desses alunos, são presentes ou ausentes quanto à rotina escolar dessas crianças.
8. Percebe alguma diferença de rendimento escolar entre os alunos beneficiários e não beneficiários?

APÊNDICE 2 - Entrevistas semiestruturadas para familiares dos alunos beneficiários

Data: ___/___/___

Local: _____

Nome do entrevistado: _____

Esta entrevista visará obter informações relativas às impressões dos responsáveis pelo aluno sobre a relação educação e pobreza expressa no espaço escolar. Além disso, pretende-se com esse instrumento de coleta de dados entender o papel da transferência de renda condicionada no percurso escolar da criança.

1. Há quanto tempo é beneficiário da ação do Bolsa-Escola (verificar se recebia o Renda Minha ou antigo programa Bolsa-Escola).
2. Quantos filhos e quantas filhas recebem o benefício?
3. Tem algum filho ou filha que já recebeu o benefício e atualmente não recebe mais? Se sim, avalia alguma diferença na vida escolar desse filho ou filha?
4. Percebe melhoras, retrocessos ou estabilidade no desempenho escolar do seu filho ou filha com a participação da sua família nos programas de transferência de renda condicionada? Se tem vários filhos ou filhas com bolsa, há diferenças quanto ao impacto em cada um deles ou delas e por que
5. Em sua opinião, o que a escola representa na vida dos seus filhos?
6. Em sua opinião, o que a transferência de renda desse programa representa na vida dos seus filhos?

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista semiestruturada para fonte-chave na Secretaria de Educação do Distrito Federal:

Data: ___/___/___

Local: _____

Nome do entrevistado: _____

Esta entrevista visa obter dados da fonte-chave da Secretaria de Educação a fim de entender como as estratégias da gestão da ação Bolsa Escola estão relacionando-se à dinâmica do fracasso escolar e/ou sucesso escolar dos alunos mais pobres.

1. O programa de transferência de renda condicionada Vida Melhor do DF relaciona-se a algumas condicionalidade, dentre essas a frequência escolar e outras no âmbito da atenção à saúde e da geração de renda. Qual é a sua visão sobre o processo de transição dos programas de transferência de renda no DF?
2. Na Secretaria de Educação, qual é o seu enfoque no que se refere à operacionalização do programa em questão e à ação Bolsa Escola? (*controle, finanças, administração*).
3. Na sua opinião, é possível pensar em intersectorialidade no âmbito da política de Assistência Social e de Educação?
4. Você avalia que o fato de alguns alunos serem beneficiários de programas de transferência de renda possibilita que esses alunos tenham melhoria na vida escolar?
5. Percebe participação de atores como a família, professoras, diretoras, na discussão da implementação do programa Bolsa Escola? Que tipo de participação? Como acontece?
6. Possui dados, informações, relatórios, que podem evidenciar a realidade do programa Vida Melhor e Ação do Bolsa Escola no Distrito Federal? (*buscar verificar avanços, retrocessos, deficiências do programa*). Essas informações identificam limites do programa? Quais?

APÊNDICE 4 - Roteiro de entrevista semiestruturada para fonte-chave na Secretaria de Estado e Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST) do Distrito Federal

Data: ___/___/___

Local: _____

Nome do entrevistado: _____

Esta entrevista visa obter dados da fonte-chave da SEDEST e entender como as estratégias da gestão da ação Bolsa Escola estão relacionando-se à dinâmica do fracasso escolar e/ou sucesso escolar dos alunos mais pobres.

1. O programa de transferência de renda condicionada Vida Melhor do DF relaciona-se a algumas condicionalidade, dentre essas a frequência escolar e outras no âmbito da atenção à saúde e da geração de renda. Qual é a sua visão sobre o processo de transição dos programas de transferência de renda no DF?
2. No âmbito da SEDEST, qual é o seu enfoque no que se refere à operacionalização do programa em questão e à ação Bolsa Escola? (*controle, finanças, administração*).
3. Na sua opinião, é possível pensar em intersectorialidade no âmbito da política de Assistência Social e de Educação?
4. Você avalia que o fato de alguns alunos serem beneficiários de programas de transferência de renda possibilita que esses alunos tenham melhoria na vida escolar?
5. Percebe participação de atores como a família, professoras, diretoras, na discussão da implementação do programa Bolsa Escola? Que tipo de participação? Como acontece?
6. Possui dados, informações, relatórios, que podem evidenciar a realidade do programa Vida Melhor e Ação do Bolsa Escola no Distrito Federal? (*buscar verificar avanços, retrocessos, deficiências do programa*). Essas informações identificam limites do programa? Quais?

APÊNDICE 5 - Carta de apresentação

Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social - PPGPS

Carta de Apresentação

Brasília, 19 de agosto de 2009

Apresentamos a V.S^a a aluna **Kelma Jaqueline Soares** – Matrícula: 09/0039602 - do Mestrado de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, matriculada na disciplina: Seminário de Pesquisa e Dissertação e orientada pela professora Dra. Silvia Cristina Yannoulas.

O projeto da aluna centra-se na análise da relação entre pobreza e educação formal e tem o objetivo de identificar os motivos que levam os alunos pobres a não atingirem o sucesso escolar. Para tanto, a aluna resgatará informações sobre o antigo programa Bolsa-Escola, que já apresentava a condicionalidade da frequência escolar.

Solicitamos que a aluna possa ter acesso a informações relativas ao cadastro daquele programa por meio de análise documental. As informações obtidas revertem-se de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Colocamo-nos a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Professora Dra. Silvia Cristina Yannoulas

Professora adjunta

Matrícula: 1017080

À Subsecretaria de Transferência de Renda (SUTRAR) da Secretaria de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST) DO Governo do Distrito Federal (GDF).

ANEXO 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) n° 1

Sujeitos de pesquisa: pais e/ou mães e/ou responsáveis pelos alunos nas escolas e gestores do programa na esfera local.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, _____

R.G. _____ concordo em participar, por minha livre e espontânea vontade, da pesquisa “**Pobreza e Educação formal:** a relação entre a pobreza e o sucesso/fracasso escolar na educação básica do Distrito Federal”, a ser apresentada como Dissertação de Mestrado para a Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Política Social, pela pesquisadora Kelma Jaqueline Soares.

Declaro estar esclarecida(o) e informada(o) que a pesquisa visa estudar como a relação entre pobreza e educação se expressa na educação básica do Distrito Federal. De livre e espontânea vontade responderei às perguntas referentes à minha experiência como _____ da ação Bolsa Escola no DF. Estou ciente de que esta pesquisa tem caráter estritamente acadêmico, estando totalmente desvinculada de quaisquer interesses partidários e governamentais. Estou ciente que a entrevista será gravada, transcrita e analisada pela pesquisadora e que as fitas e/ou questionários escritos com a entrevista serão arquivadas após a finalização do estudo. Além disso, estou ciente que não serei identificada(o) no trabalho escrito ou apresentado e que na pesquisa será utilizado um pseudônimo quando houver referência à pessoa entrevistada. Tenho garantia de sigilo aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e minha participação está livre de qualquer remuneração ou despesa.

Declaro também estar ciente que durante a pesquisa, se tiver dúvidas serei esclarecida(o) pela pesquisadora responsável pelo telefone: (61) 8125-9314 ou pelo correio eletrônico: kelmasoares@unb.br. Por fim, terei a liberdade de recusar a responder às perguntas que me causem constrangimento, a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

O termo foi assinado por mim e pela pesquisadora.

Entrevistada _____

Pesquisadora _____

Brasília, ____ de _____ de _____.

ANEXO 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) n° 2**Sujeitos de pesquisa:** professoras das escolas classe**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

Eu, _____

R.G. _____ concordo em participar, por minha livre e espontânea vontade, da pesquisa “**Pobreza e Educação formal**: a relação entre a pobreza e o sucesso/fracasso escolar na educação básica do Distrito Federal”, a ser apresentada como Dissertação de Mestrado para a Universidade de Brasília, no Programa de Pós-Graduação em Política Social, pela pesquisadora Kelma Jaqueline Soares.

Declaro estar esclarecida(o) e informada(o) que a pesquisa visa estudar como a relação entre pobreza e educação se expressa na educação básica do Distrito Federal. De livre e espontânea vontade responderei às perguntas. Estou ciente de que esta pesquisa tem caráter estritamente acadêmico, estando totalmente desvinculada de quaisquer interesses partidários e governamentais. Estou ciente que a entrevista será gravada, transcrita e analisada pela pesquisadora e que as fitas e/ou questionários escritos com a entrevista serão arquivadas após a finalização do estudo. Além disso, estou ciente que não serei identificada(o) no trabalho escrito ou apresentado e que na pesquisa será utilizado um pseudônimo quando houver referência à pessoa entrevistada. Tenho garantia de sigilo aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e minha participação está livre de qualquer remuneração ou despesa.

Declaro também estar ciente que durante a pesquisa, se tiver dúvidas serei esclarecida(o) pela pesquisadora responsável pelo telefone: (61) 8125-9314 ou pelo correio eletrônico: kelmasoares@unb.br. Por fim, terei a liberdade de recusar a responder às perguntas que me causem constrangimento, a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

O termo foi assinado por mim e pela pesquisadora.

Entrevistada _____

Pesquisadora _____

Brasília, ____ de _____ de _____.

ANEXO 8 - Solicitação para realização de pesquisa apresentada a EAPE

Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social - PPGPS

Carta de Apresentação

Brasília, 28 de abril de 2010.

Apresentamos a V.Sª a aluna **Kelma Jaqueline Soares** – Matrícula: 09/0039602 - do mestrado do programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, matriculada na disciplina: Seminário de Pesquisa e Dissertação e orientada pela professora Dra. Silvia Cristina Yannoulas.

O projeto da aluna centra-se na análise da relação entre pobreza e educação formal. O objetivo geral do projeto é identificar os motivos que levam os alunos pobres a não atingirem o sucesso escolar. Para tanto, a aluna solicita a autorização para acesso às escolas e para a realização de entrevistas semi-estruturadas com professoras/es e com alguns responsáveis por estudantes que sejam beneficiários do programa de transferência de renda condicionada Vida Melhor.

Esclarecemos que a realização das entrevistas poderá ser acompanhada da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a fim de garantir o anonimato dos entrevistados e sigilo das informações prestadas.

As escolas a fazerem parte da pesquisa foram previamente selecionadas. Trata-se da: **Escola Classe nº 63**, localizada no condomínio Prive Lucena Roriz, Área Especial, CEP: 72268-000, Fax: 3901-6867, Ceilândia, **Escola Classe nº 108**, localizada na quadra 110, Área Especial 01, CEP: 72302-530, Fax: 3901-31-18, Samambaia Sul e **Escola Classe da 316 Norte**, localizada na SQN 316, CEP: 70775-000, Fax: 3447-8156, Asa Norte.

As informações obtidas reverterem-se de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa. Colocamo-nos a disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Professora Dra. Silvia Cristina Yannoulas
Professora adjunta
Matrícula: 1017080



À

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal

ANEXO 9 - Memorando de resposta da EAPE destinada a Regional de Ceilândia

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Memorando Nº 105 /2010 – EAPE

Brasília, 10 de maio de 2010.

PARA: DRE Ceilândia

ASSUNTO: pesquisa

Após análise do projeto, autorizamos a mestranda **Kelma Jaqueline Soares**, da Universidade de Brasília, a realizar levantamento de dados com professores e pais das escolas pertencentes a essa regional.

A pesquisa tem por objetivo estudar a relação sucesso/fracasso escolar e a situação de pobreza, isto é, a relação entre política pública de educação e política de assistência social.

Atenciosamente



Michelle de Almeida Costa Araújo
Diretora

"Brasília – Patrimônio Cultural da Humanidade"

ANEXO 10 - Memorando de resposta da EAPE destinada a Regional de Samambaia

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Memorando Nº 106 /2010 – EAPE

Brasília, 10 de maio de 2010:

PARA: DRE Samambaia

ASSUNTO: pesquisa

Após análise do projeto, autorizamos a mestranda **Kelma Jaqueline Soares**, da Universidade de Brasília, a realizar levantamento de dados com professores e pais das escolas pertencentes a essa regional.

A pesquisa tem por objetivo estudar a relação sucesso/fracasso escolar e a situação de pobreza, isto é, a relação entre política pública de educação e política de assistência social.

Atenciosamente,



Michelle de Almeida Costa Araújo
Diretora

"Brasília – Patrimônio Cultural da Humanidade"

ANEXO 11 - Memorando de resposta da EAPE destinada a Regional do Plano Piloto/Cruzeiro

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Memorando Nº 107 /2010 – EAPE

Brasília, 10 de maio de 2010.

PARA: DRE PP/Cruzeiro

ASSUNTO: pesquisa

Após análise do projeto, autorizamos a mestrandia **Kelma Jaqueline Soares**, da Universidade de Brasília, a realizar levantamento de dados com professores e pais das escolas pertencentes a essa regional.

A pesquisa tem por objetivo estudar a relação sucesso/fracasso escolar e a situação de pobreza, isto é, a relação entre política pública de educação e política de assistência social.

Atenciosamente,



Michelle de Almeida Costa Araújo
Diretora

"Brasília – Patrimônio Cultural da Humanidade"

ANEXO 12 - Solicitação para realização de entrevista com gestor/a na SEDEST.



Universidade de Brasília - UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social - PPGPS

Carta de Apresentação

Brasília, 11 de agosto de 2010

Apresentamos a V.S^a a aluna **Kelma Jaqueline Soares** – Matrícula: 09/0039602 - do Mestrado de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, matriculada na disciplina: Seminário de Pesquisa e Dissertação e orientada pela professora Dra. Silvia Cristina Yannoulas.

O projeto de pesquisa da aluna centra-se na análise da relação entre pobreza e educação formal e tem o objetivo de traçar um panorama dos programas de transferência de renda do Distrito Federal, bem como realizar um estudo sobre a situação de sucesso/fracasso escolar no Distrito Federal. Para tanto, a aluna resgatará informações sobre o antigo programa Bolsa-Escola, que já apresentava a condicionalidade da frequência escolar e sobre os atuais programas de transferência de renda.

Solicitamos que a aluna possa realizar entrevista semi-estruturada com a Sub-Secretaria de Transferência de Renda do Distrito Federal. As informações obtidas revertem-se de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa.

Colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Professora Dra. Silvia Cristina Yannoulas
 Professora adjunta
 Matrícula: 1017080

Ao Senhor,
 Edgard Lourencini
 Secretário de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST)
 Anexo do Palácio do Buriti, 4º andar, Gabinete do Secretário
 Brasília – DF

RECEBIDO
 Em 11/08/2010
 às 15h20
 Nº 24.154-7
 Brasília DF

81259314