



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Serviço Social

**O (NÃO) DIREITO À EDUCAÇÃO DA
COMUNIDADE SANTA LUZIA – CIDADE ESTRUTURAL**

KÉSSYA SIQUEIRA DA SILVA DE SOUZA

**BRASÍLIA – DF
Julho/ 2016**



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Serviço Social

**O (NÃO) DIREITO À EDUCAÇÃO DA
COMUNIDADE SANTA LUZIA – CIDADE ESTRUTURAL**

KÉSSYA SIQUEIRA DA SILVA DE SOUZA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Evilasio da Silva Salvador

BRASÍLIA – DF

Julho/ 2016



Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Serviço Social

Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

**O (NÃO) DIREITO À EDUCAÇÃO DA
COMUNIDADE SANTA LUZIA – CIDADE ESTRUTURAL**

Discente: Késsya Siqueira da Silva de Souza

Docente: Prof. Dr. Evilasio da Silva Salvador

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Evilasio da Silva Salvador (UnB)

Prof. Dra. Natalia de Souza Duarte (Membro Externo)

Prof. Ms. Leonardo Ortegá (UnB)

BRASÍLIA – DF

Julho/ 2016

Dedico à Comunidade Santa Luzia – Cidade Estrutural, porque acredito nos moradores dessa região como agentes transformadores.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Yeshua Hamashia, como criador de todas as coisas, por ter me concedido a oportunidade de criar e mostrar a potencialidade que tenho.

A minha família, meus irmãos (Dieimison e Lucicleide), em especial aos meus pais, que me educaram e motivaram durante toda minha trajetória de vida para sempre persistir nos meus sonhos e objetivos. Em todo o momento da pesquisa puder perceber a importância que os pais ou responsáveis contribuem na vida do filho. Assim como os adolescentes e jovens da Santa Luzia não tive um processo de escolarização fácil, tive mais motivos para desistir do que permanecer, no entanto, meus pais foram peças chave para meu crescimento.

Ao meu esposo que durante toda a jornada de conclusão de curso esteve comigo. Agradeço por seu carinho, compreensão e apoio. Você foi à mediação entre eu e a Comunidade Santa Luzia, por meio de seu carisma e compreensão da realidade decidi o objeto de pesquisa do TCC.

Agradeço ao Projeto Autonomia da Faculdade de Educação, que me recebeu com novas ideias de como pensar a educação, o grupo me propiciou momentos de reconstrução e um novo olhar sobre as pessoas e as práticas pedagógicas, me vi desafiada em restabelecer novas formas de acreditar na educação.

Ao professor Evilasio Salvador, por tê-lo como orientador, me contemplou e tranquilizou na execução do trabalho, pois me proporcionou a liberdade de escolha na administração do tempo e execução do projeto.

Ao grupo PET (Programa de Educação Tutorial), em especial, Mariza, Bárbara, Ana Clara, Ailta e Amanda, por todos os momentos de compreensão nas ausências e pelas palavras de ânimo que me encorajou a prosseguir.

A Instituição Casa de Paternidade, que foi minha via de acesso aos moradores do Setor Santa Luzia e a toda equipe responsável pela organização da instituição, em especial Aline, Newton, Fernanda, Ana Luíza, Dayane, pela compreensão e suporte.

Aos moradores da Chácara Santa Luzia, que se dispusera em compartilhar de suas vidas contribuindo para a execução do projeto.

A ONG Visão Mundial que vislumbrou o meu trabalho como parte de uma futura atuação profissional.

A todos os meus amigos e amigas que colaboraram para o enriquecimento, pelas palavras de conforto nos momentos de angústias na construção desse projeto que agora compartilham da alegria conquistada.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar qual o principal motivo para o abandono escolar dos jovens e adolescentes moradores da Chácara Santa Luzia SCIA Estrutural /DF, assim como, buscou analisar a relevância das desigualdades raciais e sociais existentes, no campo educacional. Partiu-se da hipótese que a estrutura escolar, as práticas pedagógicas e os níveis de pobreza acrescidos da renda influenciam na evasão escolar.

Foram aplicados 17 questionários semiestruturados com 20 questões abertas e fechadas, relacionadas ao tema: abandono escolar. O público alvo da pesquisa foram jovens e adolescentes moradores do Setor Santa Luzia, com idade de 12 a 29 anos, que não estavam matriculados na escola.

Os dados obtidos nessa pesquisa foram comparados com o DF e a Cidade Estrutural, fornecidos pelo IBGE por meio do PDAD (2013). O objetivo principal dessa comparação é relatar que a Comunidade Santa Luzia tem o seu direito a educação violado legitimado pelo Estado, por viverem em um território irregular e subnormal, de acordo com a classificação do CENSO (2010).

Vale ressaltar que o direito à educação está previsto na Emenda à Lei Orgânica do DF Nº 79, DE 31/07/14 – DODF DE 12/08/ 14.1988, no artigo 221, sendo ela laica e direito de todos e dever do Estado e da família, independente do local de habitação ou condições econômicas e sociais, nos termos da Constituição Federal.

A partir da análise dos dados obtidos percebe-se que a educação tem sido negada aos moradores do Setor de Chácara Santa Luzia, tendo em vista que as práticas pedagógicas fogem da realidade, não há estrutura nas escolas da Cidade Estrutural que comportem todos os moradores, logo, eles são realocados para cidades próximas a região. Notou-se que os jovens e adolescentes negros associam ir a escola como ser bem sucedido no mundo do trabalho. Justifica essa resposta devido ao processo de estruturação do trabalho que está interligado ao trabalho, no entanto a história nos mostra que os negros quando inserido no mercado laboral, ocuparam as piores formas de trabalho nomeadas como insalubres. Diante do exposto, verifica-se que desde a abolição da escravidão até os momentos atuais, o negro e o pobre têm seus direitos violados e ocupam as piores posições no *ranking* de bem sucedidos, em todos os aspectos, na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Evasão Escolar; Cidade Estrutural; Chácara Santa Luzia; Relações Raciais; Política Educacional.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases do ciclo de vida escolar.

Figura 02: Imagem do Setor de Chácara Santa Luzia vista por cima.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Percentual de pessoas inseridas na escola

Gráfico 02: Tempo de Moradia

Gráfico 03: Grau de instrução do chefe da família

Gráfico 04: Nível de importância dos estudos

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – População, segundo o nível de escolaridade - SCIA-Estrutural - Distrito Federal - 2016.

Tabela 02 – População, segundo o nível de escolaridade incompleto – Setor Santa Luzia SCIA-Estrutural - Distrito Federal - 2016.

Tabela 04 - Motivos do abandono escolar

Tabela 03 – Dificuldades em voltar a estudar

LISTA DE SIGLAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SCIA - Setor Complementar de Indústria e Abastecimento

DODF - Diário Oficial do Distrito Federal

ONU - Organização das Nações Unidas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação.

PIB - Produto Interno Bruto

DIESSE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

PEA - População Economicamente Ativa

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

OAE - Organização dos Estados Americanos

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

UnB - Universidade de Brasília

MEC - Ministério da Educação

SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

DST/ AIDS - Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

CONANDA - Conselho Nacional da Criança e Adolescente

PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

CODHAB/ DF - A Companhia de Desenvolvimento Habitacional do DF

CRAS - Centro de Referência Assistência Social

COSE - Centro de Convivência

PED - Pesquisa de Emprego e Desemprego

CODEPLAN/DF - Companhia de Planejamento do Distrito Federal

Sumário

Introdução	02
Metodologia	05
1. CAPÍTULO I - O direito à educação no Brasil e no Distrito Federal (DF)	
1.1. O surgimento da escola no Brasil	07
1.2. Direito à Educação ou a Educação como Direito?.....	10
1.3. A pedagogia regulatória	14
2. CAPÍTULO II - Educação e a Questão Racial no Brasil	
2.1. A educação como direito de todos	20
2.2. O lugar do negro na história.....	23
2.3. O lugar do negro na educação.....	27
3. CAPÍTULO III - Chácara Santa Luzia e o (não) acesso ao direito à educação	
3.1. Contexto histórico da Chácara Santa Luzia e SCIA/ Estrutural	32
3.2. A evasão Escolar no Setor Santa Luzia – SCIA/ Estrutural	37
Considerações finais	45
Referências	48
APÊNDICE I	50
APÊNDICE II	51

Introdução

O conceito de educação perpassa pela forma de emancipação dos indivíduos, e como um direito humano que atua no campo de disputa entre capital e trabalho, onde a classe trabalhadora poderá pensar em um modelo de sociedade desenvolvendo a criticidade por meio das reflexões sobre as relações sociais, eliminando as contradições, focalização, rompendo com a lógica da moral dominante, conforme Haddad (2012):

Conceber a educação como direito humano significa incluí-la entre os direitos necessários à realização da dignidade humana plena. Assim, dizer que algo é um direito humano é dizer que ele deve ser garantido a todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição pessoal. Esse é o caso da educação, reconhecida como direito de todos após diversas lutas sociais, posto que por muito tempo foi tratada como privilégio de poucos. (HADDAD 2012, p. 215).

É dever e obrigação do Estado prover a educação para todos, porém é necessário analisar em que medida o Estado pode garantir a permanência do sujeito na escola. A educação promove o desenvolvimento crítico do sujeito. É por meio do ensino que o indivíduo é capaz de pensar seus direitos e responsabilidades e se tornar um sujeito ativo politicamente, fortalecendo a melhoria do ensino público que garante o acesso universal para a população de baixa renda. A escola se referencia como política de assistência entre o Estado e os pobres. Essa concepção não apenas designa a escola como o Estado dos pobres, como desencadeia e se entrelaça com outras diversas questões. Dentre as questões que se desenvolvem nesse cenário, ocorre a associação da pobreza como a falta de educação do povo.

A educação contribui para que o sujeito seja capaz de se politizar, escolher, defender os seus direitos e opinar a cerca de programas, projetos e políticas estatais e governamentais como sujeito ativo politicamente na sociedade. Uma sociedade bem educada compreende e enfrenta as causalidades que o capitalismo, com altos índices de desigualdades, provoca. Portanto, um dos fatores que contribuem para minimizar os efeitos da pobreza e do analfabetismo são as políticas públicas, sobretudo, as políticas sociais. Uma sociedade escolarizada influencia diretamente ao conhecimento acerca dos seus direitos, assim como são diminuídos os índices de violência e há um maior desenvolvimento econômico, sociais e político. (Duarte, 2012).

O Brasil é um país que reafirma os elevados índices de desigualdades sociais a nível mundial, no que diz respeito à educação os dados são alarmantes. Em 2010, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 13.4% da população brasileira

abandonaram os estudos em algum momento da vida. Já a taxa de reprovação do Ensino Fundamental é de 10,3%, a taxa de reprovação do Ensino Médio é 17%. Observa-se que a maioria do fracasso escolar ocorre na escola pública brasileira na qual está inserida quase toda a população pobre do país.

Nota-se que o sistema brasileiro de educação não tem garantido o acesso à educação como direito a toda população brasileira por meio das políticas educacionais. As escolas públicas são as que mais sofrem com o descaso do Governo, estão sucateadas acrescidas da desmotivação dos educandos e educadores, que muitas vezes utilizam do sistema autoritário por via de regras e normas para manter o aluno na escola (DUARTE; 2012). O aluno que não se adequa as normas estabelecidas é afastado do seu direito a educação, prevista na Constituição Federal de 1988 no Artigo 205, por meio de mecanismos como advertência ou transferência compulsória, ao invés de propor novas maneiras de se trabalhar com a educação deste jovem e adolescente.

O presente trabalho buscou identificar e analisar a relevância das *desigualdades raciais e sociais* existentes na comunidade Santa Luzia, situada no Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA/ Estrutural, no campo educacional, tendo por vista que os moradores residem território irregular, o que dificulta o acesso às políticas sociais como garantia dos direitos. A partir da análise do contexto histórico de surgimento da Comunidade verifica-se que a atuação ou ‘desatuação’ do Estado no acesso às políticas públicas a essa população é negada, assim como o direito a educação. O objetivo geral da pesquisa é identificar quais são as principais causas da defasagem escolar dos jovens e adolescentes da Chácara Santa Luzia SCIA Estrutural /DF.

O presente trabalho parte do pressuposto da educação, pobreza e desigualdades sociais, raciais, econômicas e políticas como fatores que colaboram para o abandono escolar na vida dos jovens e adolescentes. Tendo em vista a localização da Chácara Santa Luzia, por ser uma área irregular, as possibilidades de locomoção são limitadas que pode ser considerado como uma das causas que contribuem para o abandono escolar.

Portanto nota-se que existem vários fatores que contribuem para o abandono escolar na vida dos jovens e adolescentes da comunidade Santa Luzia, sendo eles: a metodologia de ensino que não engloba a vivência (didática), o contexto social, discriminação, preconceito, violência, influências, gravidez, trabalho e renda. Percebe-se que esses fatores não estão presentes em um só lugar, pois o contexto antagônico no qual estão inseridos permite e colabora para que esses jovens e adolescentes permaneçam onde estão

com tímidos avanços. Estamos relatando uma sociedade capitalista na qual vive em processo de luta entre classes, subalternas e dominantes que configura uma estrutura socialmente geradora de marginalidade.

Contudo devemos nos questionar como se dá o acesso da população à escolarização? Qual o principal motivo do abandono escolar por parte dos jovens e adolescentes negros? Por que o jovem de determinada idade não frequenta a escola? Será a localização e a dificuldade de locomoção o motivo de abandono escolar? É por que têm que trabalhar para o sustento da família, por que a escola não é acessível, ou simplesmente por que ele não quer o tipo de escola que está aí?

Para isso foram traçados alguns objetivos específicos a fim de se aprofundar na questão da pesquisa, sendo elas: Traçar um perfil socioeconômico dos jovens e adolescentes moradores da Chácara Santa Luzia – SCIA Estrutural. Investigar o motivo do abandono da escola por parte dos jovens e adolescentes. Verificar se existe a relação entre o abandono escolar e as questões das desigualdades raciais e sociais. Verificar a dificuldade de acesso às políticas públicas.

METODOLOGIA

Para obtenção dos dados da pesquisa, houve uma participação observante, que trouxe uma melhor aproximação do tema da pesquisa. Conforme Angrosino (2009), o observante parte do seu contexto de vivência para a elaboração e desenvolvimento do trabalho, é uma prática pessoal adotada por pesquisadores. Logo para essa pesquisa foi utilizado o método de observação em sua primeira fase, que partiu da inquietação em ver jovens e adolescentes evadirem a escola tão previamente.

Para o alcance dos resultados foram utilizados os métodos científicos, que está ligado a quase todas as fases de elaboração da pesquisa, que tem por objetivo produzir conhecimentos, solucionar problemas práticos. Para isso, foi utilizado o enfoque quantitativo, que se refere à coleta de dados para comprovar por meio de dados às hipóteses pré-estabelecidas pela pesquisa e o enfoque quantitativo, que não necessariamente se dá apenas por medição numérica e sim a partir de descrições e observações, (SAMPLIEREI, *et all*; 2003). Logo será uma pesquisa com observação participante na primeira fase e coleta de dados na segunda.

A pesquisa proposta buscará atender o disposto na Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, as quais aprovam diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. A referida resolução, originada da área da saúde atualmente se aplica as Ciências Humanas e Sociais legislada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sob argumento que faz pesquisa com seres humanos.

É oportuno sublinhar que desde 2013, existe um Grupo de Trabalho coordenado pela CONEP cuidando da elaboração de uma proposta de texto complementar à Resolução 466/12 ou uma resolução específica, com intuito de se reconhecer as especificidades das pesquisas em ciências sociais e humanas. Todavia, essa é uma pauta que ainda não possui solução e tão pouco um prazo para ser deliberada.

Dessa forma os participantes da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previsto na resolução nº 466/2012, com informação da pesquisa (APÊNDICE I), seus objetivos, possíveis incômodos que esta possa acarretar e seu anonimato será resguardado. Após a aprovação do projeto de pesquisa proposto pela Banca Examinadora e dos ajustes que se fizerem necessários nos instrumentos de coletas de dados, encaminharemos projeto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da UnB, e também, ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da

Faculdade de Ciências da Saúde, da UnB.

Foram utilizados questionários semiestruturado (APÊNDICE II), ou seja, questões abertas e fechadas, a escolha desse tipo de coleta de dados é porque se conclui que as questões abertas são úteis quando não temos informações sobre as possíveis repostas das pessoas ou serve para aprofundar em uma determinada questão. E as questões fechadas são utilizadas para gerar dados mais efetivos e concretos.

A metodologia permite aprofundar a complexidade dos processos, fatos e fenômenos que ocorrem em determinados grupos, que possibilita compreender e aprofundar o tema proposto para este debate. Para debater temas pertinentes e centrais para o projeto de Trabalho e Conclusão de Curso, foram elaboradas reuniões com orientações a cerca do tema escolhido, o que auxiliou nas trocas de informações a respeito do tema e potencializou o aprendizado.

Na primeira etapa da pesquisa, houve a revisão bibliográfica e documental, onde se buscou inicialmente conhecer a Política de Educação e acerca do SCIA - Estrutural e a Chácara Santa Luzia. Para isso foi imprescindível apreender quais os conceitos envolvidos tanto na concepção da política, quanto avaliação e monitoramento, na perspectiva trabalhada pelo Governo Federal e de pesquisadores da temática.

Durante as reuniões houve direcionamento das leituras de textos básicos, que aproximou da temática para a realização do trabalho de pesquisa. A realização do levantamento bibliográfico se deu por meio das bases de dados: SciELO e Google. Utilizou-se para isto as palavras-chave: Educação, Evasão, Política de Educação; Política Pública; Política Social; Pobreza e Questão Racial, Fracasso Escolar.

A segunda etapa foi realizada entrevistas semiestruturada na Chácara Santa Luzia. Essa fase pode ser identificada de grande relevância para a elaboração da pesquisa, pois, a compreensão desses instrumentos são norteadores para o desenvolvimento tanto do conhecimento como o levantamento de dados para o trabalho de conclusão de curso.

Na terceira etapa foi feita a análise dos resultados das entrevistas com jovens e adolescentes e moradores do local. Essa, portanto é a fase de compreensão crítica a respeito das análises realizadas nas etapas anteriores, a fim de obter algumas conclusões concisas a respeito do tema central da pesquisa. E por último, foi elaborada a entrega final do projeto de trabalho de conclusão de curso, como avaliação final da disciplina. Todas as etapas foram acompanhadas e discutidas nas reuniões semanais com o orientador do Projeto.

CAPÍTULO I - O direito à educação no Brasil e no Distrito Federal (DF)

1.1. O surgimento da escola no Brasil

A escola no Brasil foi democratizada depois da Segunda Guerra Mundial, na qual a duração do ensino vai de 04 a 16 anos obrigatórios. No entanto assim como a maioria das políticas sociais, sempre esteve vinculada ao trabalho como necessidade de qualificação para o mercado laboral. As práticas de ensino se mostravam focalizadas e as instituições educacionais criadas eram as responsáveis em “preparar quadros específicos de nível avançado; ou seja, a criação de escolas para a população foi praticamente inexistente, sendo relegada a um segundo plano, não havendo expansão significativa em relação à sua oferta”. (FLASH, 2009, p. 502). Isso mostra que o Brasil desde a sua colonização não se preocupava com a educação universal, reproduzindo a lógica do capital de restrição dos saberes técnico apenas para alguns, uma educação elitizada.

Conforme Horta (1998), a Declaração Universal de Direitos Humanos, proclamada em Paris no dia 10 de dezembro de 1948, pela Assembléia Geral das Nações Unidas, declara em seu Artigo 26 que é dever do Estado garantir o acesso a educação gratuita e laica, pelo menos no que se refere à instrução elementar, sendo ela obrigatória e fundamental. Tal determinação foi reafirmada no Princípio 07 da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959. (HORTA, 1998).

Durante os primeiros anos do Império a escola manteve-se estagnada se estendendo ao período republicano, do âmbito administrativo o sistema educacional ficou sobre responsabilidade do Estado. A constituição de 1937 estabelece um conjunto de medidas a respeito da educação como direito de todo cidadão e dever do Estado:

Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular;

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos pais para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Art. 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. (BRASIL, 2013a).

No que refere à Constituição de 1946 períodos de redemocratização do Estado Brasileiro não houve alterações, o artigo 168 assegurado pela Carta Magna houve grandes avanços no ensino primário como obrigatório e gratuito, no qual a população menos favorecida poderá ter acesso, no capítulo IV do direito a educação e a cultura estabelece:

Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem faltas ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitadas os direitos dos professores. (BRASIL, 2013b).

De acordo com Flach (2009), a ditadura militar e sob a égide da Constituição de 1967, reformulada pela Emenda Constitucional nº 1 de 17 de outubro de 1969, não trouxe mudanças no que diz ao direito à educação no Brasil, o que demonstra a desconsideração do novo regime pela instrução e formação intelectual da população. Sob a influência dos acordos internacionais e após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, em 1971 é aprovada a Lei 5.692, que propõe uma reforma no ensino de 1º e 2º graus. Para o objetivo deste texto convém ressaltar o disposto logo no início da referida lei:

Art. 1º. O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e prepara para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

No entanto a maioria da população empobrecida que conseguiam alcançar o ensino médio não permanecia para os anos subsequentes, isso demonstra que havia uma defasagem no ensino médio, pois a estrutura organizacional da escola não garantiu a permanência destes, além de que em sua maioria eram obrigados a sair do sistema educacional para ajudar na complementação da renda familiar e para isso não havia políticas que colaborassem para a permanência dos alunos do ensino médio.

O resultado foi uma expansão a baixo custo, multiplicando-se os turnos escolares e achatando-se os salários, com prédios precários, professores mal preparados e desmotivados, lançando as raízes de nossa atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite. Neste último

segmento, mudanças radicais também foram observadas, com as antigas escolas confessionais de formação mais centrada nas humanidades dando lugar as modernas empresas de ensino, guiadas pelas leis de mercado e que se preocupam tão somente em preparar seus alunos para o ingresso na educação superior. (PINTO *et all*, 2011, p. 642).

De acordo com Pinto *et all* (2011) no que se refere o ensino médio há um sucateamento na educação, pois em 2010 apenas 15% das escolas atendiam essa etapa de ensino, o restante das escolas dividiam os espaços com alunos do ensino fundamental e apenas 67% dos alunos matriculados em rede pública de ensino tinha acesso à biblioteca, no que tange á qualidade do ensino os autores apontam:

Tomando como diretriz básica para um ensino médio de qualidade a integração da formação profissional com a educação básica, podemos fazer uma simulação de demanda de recursos, a partir da definição de um custo/aluno para o ensino médio integrado a formação profissional de 30% do PIB per capita (cerca de R\$ 5.700/ aluno-ano em valores de 2010, montante que e o dobro do praticado pela rede estadual de ensino médio) e de 40% do PIB per capita para a educação profissional de nível técnico integrado a formação geral (cerca de R\$ 7.600/ aluno-ano em valores de 2010, o que representa 67% dos valores praticados pela rede federal). Consideraremos, ainda, como iguais os custos na modalidade chamada regular e aquela de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois não há razão para custos diferenciados, a não ser pela histórica desvalorização da EJA. Do ponto de vista do atendimento, imaginamos para a próxima década o seguinte cenário: 1) uma cobertura no ensino médio na modalidade regular equivalente a 110% da população de 15 a 17 anos (em função do fluxo escolar), o que representaria uma matrícula de 11,2 milhões de alunos, 90% deles na rede pública de ensino, ou seja, 10 milhões; 2) uma expansão de EJA-ensino médio que atinja uma matrícula de 05 milhões na rede pública e 3) uma expansão da educação profissional de nível técnico integrado a formação geral, de forma a atingir uma matrícula pública de 1,5 milhões de alunos. (PINTO *et all*, 2011, p. 650).

Tendo as leis n.º 4.024/61 e n.º 5.692/71, no que se refere, principalmente na obrigatoriedade do ensino fundamental, a expansão e o financiamento da educação, foram relevantes para o processo de massificação ocorrido ao longo da história da educação no Brasil. De acordo com Araújo (2011), essas leis apontam um processo de massificação do ensino fundamental, diferente do período ditatorial (1964 – 1985) em que o número de analfabetos era preocupante, praticamente, um terço da população não sabiam ler e nem escrever.

Com o surgimento da Lei nº 11.274/2006, que tem como objetivo a garantia de ampliação de vagas do ensino fundamental, visando a qualificação mínima para o ingresso no mercado de trabalho, o Estado passou a destinar recursos exclusivos para o ensino primário. Portanto, ao analisar a conquista histórica da política educacional como direito efetivo, deve

ser pensada de acordo com os limites e possibilidades que adequem cada realidade, pois na Constituição de 1988 dos direitos sociais prevê:

Art. 7º prevê que são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social, salário mínimo:

-IV fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender a suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, **educação**, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim.

TÍTULO III Da Organização do Estado CAPÍTULO II da união;

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

- V; Proporcionar os meios de acesso à cultura, à **educação** e à ciência;

Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre:

- IX, **Educação**, cultura, ensino e desporto.

Percebe-se claramente que na Emenda à Lei Orgânica do DF Nº 79, DE 31/07/14 – Diário Oficial do Distrito Federal de 12/08/ 14.1988, no artigo 221, o acesso à educação é direito de todos e dever do Estado e da família, nos termos da Constituição Federal. No entanto, o grande desafio imposto à educação é que além da permanência dos alunos até a conclusão do ensino, os próprios professores e orientadores se veem desafiados a adequar o ensino à realidade dos sujeitos, visto que não há condições suficientes para que eles proporcionem um ensino de qualidade a todos.

Pensar educação é ter como proposta algo que vai para além do ensino, que esteja alinhada aos demais direitos. O direito à educação é visto como um benefício ofertado pelo Estado por meio de uma política social, no entanto, não se pode negar na história, que foi resultado da mobilização da sociedade em busca de seus direitos, logo a educação como direito, que será discutido a seguir, deve ser vislumbrada como um direito que foi reivindicado e não oferecido pelo Estado.

1.2. Direito à Educação ou Educação como Direito?

A educação sempre existiu nas sociedades humanas, o que podemos constatar a partir da afirmação Brandão (1985, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

Em tudo a educação manifesta suas características como processo. Educação não é um

ponto de chegada, mas um processo. Nesse processo está presente a dinamicidade das ações e relações entre as pessoas e grupos, o que faz desse processo um mecanismo que pode produzir transformações sociais, mas que, em geral, reforça e mantém a sociedade estratificada.

Foi em 1946 que a Constituição estabeleceu a educação como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Conforme a Constituição de 1946 o supletivo vem como uma modalidade de ensino para atuar nas deficiências locais de ensino, de certo modo, tal medida contribuiu para uma precarização do ensino, ao passo que atua com medidas paliativas nas deficiências de ensino, massificando sem prezar a qualidade das escolas.

Em 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) apresentou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que defende a educação como um direito de todos. Então começa a discussão do ensino no Brasil a partir da Constituição 1988, como dever do Estado à educação inclusiva e universal a todos, dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL; 2013).

O sistema educacional brasileiro foi afirmado como direito desde 1934. Mas sempre se manteve associado ao contexto da classe dominante, até o sec. XIX. A partir da Revolução Industrial a escola passa por um fenômeno de massificação, isto é, escola das massas, conforme a lógica da globalização, quanto maior o acesso à educação e maior o nível de escolaridade que a sociedade tem, mais o país é considerado desenvolvido. “Assim , a educação é entendida como recurso fundamental de uma sociedade desenvolvida e democrática”. (DUARTE, 2012, p. 60).

A educação, também, influencia nas relações familiares, pois fortalece os vínculos e contribui para o processo de inclusão social e promoção dos direitos sociais. No entanto, não é possível ter uma educação como direito garantido apenas pelo Estado, pois é resultado de uma sociedade politizada que compreende e reafirma seus direitos.

A educação é de caráter classista com interesses da classe dominante, é inerente para o funcionamento do sistema capitalista como uma função social. Atualmente percebemos que a educação é vista como o lugar de privilégio da formação do trabalhador. Ela tem sido o principal fator que leva o trabalhador a ser inserido no mercado de trabalho, para isso é produzido qualificações para atender a demanda da economia e formar quadros de controle político. A educação, pensada nos moldes desse sistema, legítima e desaprova a condição do sujeito ao trabalho, ela é usada como avaliação de aptidão ao serviço.

No entanto a educação é vista como ponte de referência a permanentes mobilizações dos sujeitos é aquela capaz de exercer de forma integral os direitos inerentes a sua condição. Ela também contribui para o senso crítico e político da sociedade. Não deve ser apenas o reconhecimento do Estado como direito coletivo. É um mecanismo que pode ser utilizado de diversas maneiras, tanto para gerar crescimento político e protagonizar a luta de classes em busca de justiça, assim como para alienar ao contexto social de desigualdade, culpabilizando o sujeito por não ‘conseguir’ acompanhar o processo de crescimento do capital. A educação que temos hoje é consequência da educação que caracterizamos no passado. É a partir da educação que o sujeito é capaz de se conscientizar e alcançar o exercício da cidadania plena, conforme Duarte (2012).

O cidadão pleno é aquele que consegue exercer, de forma integral, os direitos inerentes à sua condição. Como condição de sujeito não é restrita a um indivíduo ou grupo, o exercício da cidadania não pode prescindir da dimensão do reconhecimento do direito coletivo a ser assegurado pelo Estado. Da mesma forma, não pode ignorar a condição de fenômeno histórico, já que os direitos e deveres dos seres sociais não se congelam no tempo e no espaço. (DUARTE 2012, p.67).

Portanto, a educação que estamos abordando nesse estudo, não foi uma dádiva do Estado e sim uma conquista da classe trabalhadora, por conseguinte o Estado como resposta interveio com leis que afirmam a educação como direito. Portanto a educação é resultante de lutas e mobilizações da sociedade que compreendeu o seu direito à educação, enquanto instrumento de gestão democrática. Contudo o debate que está posto é a compreensão da política educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB¹9.394/96, atualizada em 19 de Março de 2015, o Plano Nacional de Educação e o Plano de Desenvolvimento da Educação.

Criada em 1996, LDB é um dos instrumentos de gestão mais efetiva no contexto da política educacional, primeiro por equacionar todas as diretrizes referentes à educação nacional e depois por regulamentar a educação pública no Brasil, por um longo período. É um dispositivo de gestão democrática que contou com a participação efetiva da sociedade civil, criando novos espaços de construção e tomadas de decisões, como a participação democrática. (OLIVEIRA, 2010).

¹A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB - Lei nº 9.394/96 foi aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro e publicada no Diário Oficial da União em 22 de dezembro de 1996.

Por sua vez o Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho, com atualização em 2014, é um plano que delibera diretrizes metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, tem por objetivo consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania.

A sua formulação tem por base a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Estrutura-se em três metas: universalização do ensino obrigatório, ampliação das oportunidades educacionais e a garantia de uma educação com qualidade. Tendo em vista que as dez diretrizes do PNE são transversais e referenciam todas as metas, buscando sintetizar consensos sobre os grandes desafios educacionais do País, (BRASIL, 2015).

As metas contidas no plano são desafiadoras, definem patamares objetivos a serem atingidos pela educação brasileira, em diversas áreas, até o ano de 2024, os seus objetivos reafirmam a melhoria da qualidade da educação, em todos os níveis, assim como a superação das desigualdades sociais, raciais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. As metas incluem a aplicação de recursos públicos na educação em proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade que traz avanços significativos à política educacional, (BRASIL, 2015).

Sem dúvida, educação de qualidade e permanência do educando na escola com sucesso é uma das questões mais discutidas no âmbito da política educacional. Portanto, o que se espera agora não é mais ter esses dois elementos como objetivos a serem atingidos e sim apresentar caminhos eficazes que realmente venha dar garantias de uma educação com qualidade e que essa mesma educação seduza, envolva e conquiste o educando na sala de aula. Assim não teremos mais as nossas tão elevadas taxas de evasão escolar e repetência que são considerados, atualmente, o maior problema da educação nacional. (OLIVEIRA, 2010, p. 20).

A educação que estamos abordando é aquela que permite o sujeito ser participante do processo de ensino, que acompanhe o contexto em que vive e se adeque a suas necessidades, que tenha como benefício à prevenção de situações de risco e violência, ao invés de legitimá-las, que qualifique e fortaleça o acesso aos direitos e cidadania. Pois é um dos últimos espaços que podem ser essencialmente dialógicos e comunitários.

No entanto o que podemos inferir é que dentro de uma mesma sociedade temos acesso a dois tipos de educação: a educação subalterna e sucateada destinada aos pobres e a educação

voltada à reprodução social, essa, por sua vez, reafirma as desigualdades sociais e contribui para o funcionamento do capital destinada a elite. O acesso da classe periférica a escola resulta em sucateamento do ensino, pois existem baixos investimentos. Tendo em vista o aluno de nível superior comparado com a escola privada, o contexto social desigual é contraditório, pois há um baixo capital de aplicação e rendimento dos alunos de escola pública, uma educação para massas. (DUARTE, 2012)

Entretanto há um consenso de que os pobres sempre tiveram o percurso escolar marcado pelo fracasso escolar. Em uma análise histórica, encontramos teorias que imputaram no fracasso no sistema escolar à falta de habilidades e capacidades individuais – seja dos alunos, seja dos professores. Também é forte a tendência de interpretar o problema do fracasso escolar como fruto de impropriedades e inabilidades pessoais e gerenciais. O ingresso da classe popular a escola só foi concretizado por meio de lutas e pressões de movimentos sociais organizados, especialmente da classe trabalhadora, mais especialmente dos profissionais de educação. Entretanto, esse ingresso foi marcado por fracasso e decepções. (DUARTE, 2012, p. 68).

O acesso dos pobres a escola foi marcada por pouco investimento financeiro, político e social, que trazem as exclusões objetivas, não acesso à escola, reprovação, evasão, desconcentração, desmotivação e superlotação dos espaços físicos, e a exclusões subjetivas, auto exclusão, exclusão entre ciclos, trilhas de progressão diferenciadas, crescimento e rendimentos. O que por sua vez afeta todo o organismo da escola (professor, diretor, zelador, alunos, pais/responsáveis), individualizando o problema sobre os autores da instituição.

Tendo em vista a configuração dessa escola, verifica-se que todo o sucateamento da escola pública é acompanhado de metodologias regulatórias, isto é, o plano pedagógico perde sentido quando passa a ser utilizado de maneira autoritária, fora do contexto de vivência do aluno, o que, por sua vez, acompanha a evasão escolar o que desencadeia a desmotivação de pais, mestres e alunos. Portanto no tópico a seguir abordaremos como a pedagogia regulatória pode influenciar na evasão escolar do aluno.

1.3. A pedagogia regulatória

A palavra didática vem do grego (*techné didaktiké*), que se pode traduzir como arte ou técnica de ensinar. É um termo bastante utilizado pela pedagogia como definição as práticas e diretrizes da teoria pedagógica, que parte do processo de ensino e aprendizagem como questões práticas relativas à educação. Desta forma a didática se manifesta no contexto de se organizar o ensino; de maneira que se tracem os objetivos, estipulando os métodos a serem

seguidos e planejando as ações conjuntas dentro da escola que também pode ser compreendido como trabalho pedagógico.

Conforme Libâneo (1994):

A didática, assim, oferece uma contribuição indispensável á formação dos professores, sintetizando no seu conteúdo a contribuição de conhecimentos de outras disciplinas que convergem para o esclarecimento dos fatores condicionantes do processo de instrução e ensino, intimamente vinculado com a educação e, ao mesmo tempo, provendo os conhecimentos específicos necessários para o exercício das tarefas docentes. (Libâneo 1994, p. 74).

De acordo com Castro (1991), que compreende:

Pois é certo que a didática tem uma determinada contribuição ao campo educacional, que nenhuma outra disciplina poderá cumprir. E nem a teoria social ou a econômica, nem a cibernética ou a tecnologia do ensino, nem a psicologia aplicada à educação atingem o seu núcleo central: o Ensino. (Castro 1991, p. 21).

Logo nota-se que o papel da didática no ensino serve como exercício educativo destinado ao educador no campo do ensino, de forma a qualificar suas práticas, métodos, transmitir e estabelecer trocas de conhecimento com o educando, que desperta para si a curiosidade de conhecer e as inquietudes em saber, pois o exercício que o professor propõe ao aluno está baseado na procura do saber e entender. (FREIRE, 1996).

No entanto, embora este seja um processo enriquecedor para o educando, muitas vezes está distante de sua realidade, o modelo de ensino que temos atualmente não permite essa troca do aluno com o professor. O trabalho pedagógico do professor sistematiza uma relação de distanciamento com o aluno a partir do momento em que ele não considera todo contexto no qual o educando está inserido, seja cultural, social, valores éticos e morais, raça e etnia, assim como o comportamento do mesmo.

O ato de justiça que deve ser perpetuada pela escola e pelo professor deve ser mais considerado que qualquer estrutura física e materiais didáticos, pois os educadores tem um papel de transmissão de conhecimento e contribui para o processo de formação enquanto cidadão. Conforme Duarte (2012, p. 72) o diálogo e comunitário “quando bem assegurado, democratiza e transforma a educação formal”.

Somente por meio da invisibilidade dos pobres a escola pode adotar práticas que rotulam e estigmatizam os pobres como “indisciplinados”, “lentos”, “defasados”, “atrasados”. A pobreza é transformada em atributos e impressões que coisificam o aluno em situação de pobreza (e sua família). (DUARTE, 2012, p. 72).

Além da invisibilidade desses sujeitos, a superlotação das escolas, professores responsáveis por uma quantidade alta de alunos em curto período de tempo, em um espaço sucateado com baixo recurso didático, humano e financeiro, fundamentado no dever, ordem, disciplina e obediência, sem reconhecer o contexto social no qual o aluno está inserido, quais são suas dificuldades e delimitações, tudo passa a ser parte da ineficiência da política educacional como direito.

Para Saviani (2008), a escola se perpassou por três modelos: Primeiro a Escola Tradicional, baseado na regra e que identifica a ignorância como causa da marginalidade, como resposta a escola é vista como enfrentamento a marginalidade. Em segundo a Nova Pedagogia fundamenta-se como rompimento da escola tradicional, por conseguinte o marginalizado passaria de ignorante para rejeitado, para isso a nova pedagogia teria como premissa uma didática que respeite as diferenças anulando toda didática autoritária e disciplinar.

E por último a Escola tecnicista é voltada para reordenação do processo educativo, de maneira a torná-la objetiva e operacional. É uma escola puramente técnica, no qual associou o processo produtivo da revolução industrial fundado por James Watt (1764), Adam Smith (1776), Frederick Taylor (1890), Henry Ford (1910), Taiichi Ohno (JIT), para dentro do contexto escolar, o marginalizado passa a ser visto como rejeitado e incompetente isto é, o ineficiente e improdutivo, logo a educação será a resposta para superação do problema.

Enquanto na pedagogia nova são os professores e alunos que decidem se utilizam ou não determinados meios, bem como quando e como o farão, na pedagogia tecnicista dir-se-ia que é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. (SAVIANI, 2008, p. 14).

A escola tecnicista está sujeita aos mesmos modos do sistema fabril, tendo em vista todo o processo de ensino que é separado por dias e horas letivos, podemos observar a partir da seguinte análise: O aluno tem 800 horas em 200 dias letivos, composto pelo ensino médio e o ensino fundamental que é dividido em dois ciclos, sendo o ciclo I de 1º ao 5º ano, com 08 disciplinas e o ciclo II de 6º ao 9º ano com 09 disciplinas, o ensino médio com 13 disciplinas. Todas as disciplinas do ensino básico têm 50 minutos de duração a aula com um intervalo de 15 a 20 minutos separado por períodos matutinos e vespertinos. Percebe-se que a escolarização se objetificou de modo semelhante ao trabalho fabril.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril,

pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Com efeito, se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. (SAVIANI, 2008, p. 13; 14).

Esse processo produtivo ocorre, também, dentro das salas de aula, que se desenvolve a partir da concentração, no ficar em silêncio, isto é, a aula se torna maçante, desmotivadora e autoritária. No que diz a comunicação há um déficit na consciência crítica do aluno, pois o professor por ter tantas demandas e pouco espaço de escuta e de relacionamento com os alunos, por sua vez utiliza o moralismo prescritivo para obter uma posição de reconhecimento e obediência, ou seja, no mutismo, na ordem e disciplina.

A dinâmica organizacional da escola se ajusta por muitas vezes em apenas um espaço que se torna fixo a sala de aula, a interação e didática é fundamentada apenas em exercícios e na explicação e utilização do quadro, a distração do aluno é determinada por 15 (quinze) minutos de interatividade (intervalo). (Duarte 2012).

O sistema pedagógico que o professor utiliza é difundir a instrução e transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade, toda organicidade da escola contará com o professor como agente responsável pela escolarização dos alunos, Saviani (2008). Contudo a forma de organizar a escola como parte do processo educativo era/é em forma de classes, ou seja, em fileiras com um representante à frente, nomeado como professor que expõe as lições aos alunos, direcionando as execuções das atividades de maneira disciplinar.

A troca de saberes e experiências são essenciais no processo do saber, de acordo com Freire (1996), os educandos são sujeitos de construção e reconstrução do saber, onde o que é ensinado é aprendido pelos educados. Nesse processo de ensinar e aprender o papel do educador é para além de conteúdos e disciplinas, é também, transmitir a criticidade do saber e o pensar certo. O ensino movido à repetição e memorização, sem articulação com a vivência e realidade, não gera ao aluno o sentimento da importância da educação como parte do processo de construção social.

Aí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador,

que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória - não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão, mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética, mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos cuja a leitura dedica tempo parto nada devessem ter com realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um lado aí, desconectado do concreto. (FREIRE, 1996, p. 14, 15).

Portanto Saviani (2008) compreende a nova pedagogia como rompimento a escola tradicional, no qual “forja-se então uma pedagogia a partir da “descoberta” das diferenças individuais”. Isto é a escola estaria inserida em uma didática que respeita e inclua as diferenças e rompe com qualquer modo de ensino voltado a ordem disciplinar e o moralismo, seria uma escola mais humanizada. Embora todo esse empenho da escola gere resultados mais satisfatórios no progresso social, a sua origem estava respaldada na função equalizadora. No entanto, atualmente percebemos que ela tem sido o papel discriminador e repressivo além de reforçar as desigualdades existentes, ou seja, “é evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modo de produção capitalista” (p.17).

Embora a educação seja para a qualificação no mundo do trabalho ela contribui na formação dos sujeitos. Portanto todas as pessoas devem ter acesso à educação que está prevista na Constituição Federal de 1988. Mas, não é o que de fato ocorre. Considerando a escola como a superação da desigualdade Cury (2002), afirma que:

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não discriminação quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. Mas isto não é fácil, já que a heterogeneidade é visível, é sensível e imediatamente perceptível o que não ocorre com a igualdade. Logo, a relação entre a diferença e a heterogeneidade é mais direta e imediata do que a que se estabelece entre a igualdade e a diferença. (CURY, 2002; p. 11).

A educação foi formatada a uma visão preconceituosa com relação ao “outro”, de estratificação social e caráter hierárquico, ela não foi voltada para a igualdade social e sim para o privilégio de uma parte da população. A educação para os negros iniciou-se com a cultura da oralidade, que se estendeu por muitos anos dentro das classes populares, como forma de obediência e da lealdade servil. A educação popular era um meio de inferioridade de

subserviência de uma classe para a outra, (CURY, 2002) o que será abordado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO II - Educação e a questão racial no Brasil

2.1. A educação como direito de todos

No contexto de uma sociedade desenvolvida a educação é um dos fatores predominantes, pois se reconhece que a ela contribui para a uma política que visa à participação de todos e está associada à cidadania e inserção no mundo profissional. Para a efetivação da política educacional foram criadas leis que discutem e reafirmam a mesma.

Não são poucos os documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas, que reconhecem e garantem esse acesso a seus cidadãos. Tal é o caso do art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. Do mesmo assunto ocupam-se a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960, e o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966. (CURY, 2002; p. 246).

Um dos eixos fundantes da educação como direito é o tópico 02, do artigo 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que legitima a educação como um direito humano que independe das condições econômicas, sociais, nacionais, culturais, de gênero ou étnico-raciais. É um direito de caráter universal que não se limita a educação escolar, pois o processo educativo inicia-se desde o nascimento e se finda no momento de morte.

A educação está inserida em diversos âmbitos: na família, comunidade, trabalho, nas relações sociais e/ou pessoais e também na escola. Compreende-se a educação como um direito base capaz de transmitir conhecimento e a compreensão e reivindicação dos demais direitos. Uma pessoa que tem educação de qualidade pode exigir e exercer melhor todos os seus outros direitos. Cada país é autônomo em suas decisões a respeito de como oferecerá à população o acesso à educação e ao ensino. No entanto as normas gerais determinam que a educação de todos os níveis e formas e deve ser disponível, acessível e adaptável.

No Brasil a educação é gratuita, universal laica e de todos. É dever de o Estado brasileiro assegurar o acesso ao ensino desde os 04 meses (com creches), até o ensino superior, assim como, também, assegurar recursos físicos, materiais e humanos, para a efetivação da política educacional, a permanência dos alunos à escola e a oferta de vagas para todos que desejam estudar. Pois se compreende que o Estado, embora não seja o único responsável pela educação, é o principal dirigente, conforme as normas internacionais².

² Os Sistemas Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos – Dhnet, em decorrência das atrocidades cometidas por ocasião da Segunda Guerra Mundial, surgiu à necessidade de reconstrução do valor dos direitos humanos. Assim, com o final da guerra em 1945, a observância e respeito aos direitos humanos e liberdades

O direito humano à educação reconhecido na Declaração foi fortalecido como norma jurídica internacional, principalmente, pelo Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13 e 14), da Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, da Convenção sobre os Direitos da Criança (art. 28 e 29) e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13). (PLATAFORMA DHESCA BRASIL E AÇÃO EDUCATIVA, 2011; p. 18).

A educação atinge três princípios, conforme a Plataforma Dhesca Brasil e Ação Educativa (2011), sendo eles: Primeiro o **Direito à Educação**, que não se resume apenas em ir à escola, pois a educação deve ter qualidade promover o desenvolvimento da pessoa e adequar às demandas da comunidade a partir do processo de escuta. Segundo os **Direitos Humanos na Educação**, a educação não deve permitir que os preconceitos e desigualdades se reforcem, assim como, não deve colocar em risco a vida, saúde e seguranças das pessoas que nelas estudam, “ou ainda que a educação e a escola sejam geridas de forma autoritária, impossibilitando a livre manifestação do pensamento de professores e estudantes, bem como sua participação na gestão da escola”. (PLATAFORMA DHESCA BRASIL E AÇÃO EDUCATIVA p.26). Terceiro, a **Educação em Direitos Humanos**, promove o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento da tolerância e da paz.

No caso da educação básica, esses princípios, características e dimensões precisam estar presentes na formação dos profissionais da educação, nos materiais didáticos, no conteúdo das aulas e até na gestão da escola e na sua relação com a comunidade. Tanto o que se ensina, como o modo como se ensina, precisa estar de acordo com os direitos humanos e estimular a participação e o respeito. Isso é o que propõe o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. (PLATAFORMA DHESCA BRASIL E AÇÃO EDUCATIVA, 2011; p. 26).

fundamentais adquiriu tratamento de caráter universal, uma vez que assumiu maior relevância perante a Comunidade Internacional.

Nesse contexto, surge um direito do pós-guerra, denominado Direito Internacional dos Direitos Humanos (International Human Rights Law), que pode ser definido com um "sistema de normas internacionais, procedimentos e instituições desenvolvidas para implementar esta concepção e promover a respeito dos direitos humanos em todos os países, no âmbito mundial"¹

Desta feita, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 vai se constituir no mais importante documento relativo a essa matéria, consagrada pela Assembleia geral da ONU, dado que pela primeira vez na história a comunidade internacional deu uma resposta jurídica à necessidade de se começar a viabilizar a proteção universal e indivisível dos Direitos Humanos, de forma a ser considerado o marco inicial de uma concepção contemporânea dos direitos humanos.

Para mais informações acesse: <http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dh/onu/sddh/#1.1>; acesso dia 29 de junho de 2016.

A política de educação teve várias mudanças, progressos e retrocessos, mas é possível perceber que ainda existem desigualdades raciais e sociais no contexto escolar. Por esses e outros motivos é importante fazer uma reflexão se o preconceito existente no espaço educativo compromete a autoestima e conseqüentemente influenciam no processo de construção do conhecimento dos estudantes, principalmente nos anos iniciais de escolarização.

Uma vez que a educação é um espaço de formação de indivíduos. A educação é o principal mecanismo pelo qual os sujeitos obtêm conhecimento para fazer uso em sociedade, que não está isenta desta mazela social. Ao analisarmos dados educacionais fica evidente a disparidade entre negros e não negros acerca do desenvolvimento escolar na escola, é um dos lugares que melhor podemos visualizar as desigualdades raciais e sociais existentes.

Conforme o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIESSE 2007), a situação da População Economicamente Ativa (PEA) negra é bastante desfavorável quando são analisados os dados sobre a educação. Nas cinco regiões metropolitanas pesquisadas e no Distrito Federal, percebe-se que grande parte da população com menor escolaridade são pessoas negras, desde o analfabeto até o ensino médio incompleto, nota-se que essa realidade que se inverte nos níveis mais elevados de instrução (médio completo a superior completo).

Analisando a tendência por regiões, vê-se que em todas elas a proporção de negros com escolaridade igual ou inferior ao ensino médio incompleto se aproxima dos 50% ou supera esse percentual. Em Salvador, 47,9% dos negros têm até o ensino médio incompleto; no Distrito Federal, 49,3%; no Recife, 55,4%; em Belo Horizonte, 57,2%; em São Paulo, 60,3%; e em Porto Alegre, 64,9%. Já para os não-negros, a parcela da população nas faixas até o ensino médio incompleto era bem menor, variando de 21,3%, em Salvador a 46,9%, em Porto Alegre (DIESSE, 2007; p. 03).

Essa situação mostra que a população negra é a que mais tem prejuízo, em relação à educação, que o não negro. E a dificuldade de permanecer e progredir nos estudos revela limites importantes em sua trajetória profissional e atua reforçando as dificuldades derivadas da discriminação racial. Em toda historicidade brasileira verifica que o negro sempre ocupou lugar inferior ao não negro, mesmo com o processo de inserção no mundo do mercado e “inserção” na sociedade ao negro nunca lhe foi oferecido algo que estivesse equipado, em termos de justiça e igualdade, que rompesse com a discriminação racial em consequência a desigualdade social na vida do negro.

Desde os tempos remotos até a atualidade, percebe que o Estado não equiparou as disparidades entre negros e não negros. No tópico seguinte será abordado o lugar em que o

negro se situa na história e na sociedade, como o processo histórico não trouxe avanços no que diz a respeito às desigualdades raciais e as consequências que o negro vem tendo, desde então, no que diz a respeito da escolarização e o mundo do trabalho.

2.2. O lugar do negro na história

O negro ocupou durante um longo período, que se repercute até os dias atuais, uma posição insignificante no mundo do capital e trabalho, representado pela mão de obra escrava. Ao relatar a trajetória dos negros escravizados no período de expansão da Colônia Europeia no século XVI, nota-se que a cor foi considerada como marca desse período, vista como objeto de reflexão e classificação o que "gerou novas formas de representação da diferença e serviu como novos mecanismos de produção da desigualdade e hierarquização" (MAGGIE³ 1997, p. 225). Porém, não era apenas a cor o alvo de discriminação, mas tudo que a representava, cultura, gestos, sociabilidade, eram marcas de imposição.

Como sabemos, as diferenças são a própria matéria do pensamento desde a passagem da natureza à cultura, mas foi nesse encontro entre povos distantes que se levou a troca simbólica a níveis tão intensos (MAGGIE, pp. 225-226).

A partir das classificações a sociedade é construída. Por meio disso, são impregnadas intolerâncias a base das escolhas, logo a "classificação não é uma essência, e o social é sempre em construção" (MAGGIE, 1997; p. 226). Cada sociedade expõe seus preconceitos, valores, pensamentos e opiniões de maneiras contrárias, que compartilham entre si como novos modos de pensar.

No setor industrial o negro vivenciava contradições ainda piores. Em meados da década de 1930, foi marca de grandes transformações econômicas e sociais, onde a indústria passa a ser o principal fator desse crescimento "principalmente devido à crise do setor exportador e às novas bases da ação estatal lançada por Getúlio Vargas". Nesse mesmo período, "após uma insurreição armada, conhecida como Revolução de 30, Getúlio Vargas assumiu o poder, onde permaneceu por quinze anos. De novembro de 1930 a julho de 1934, seu governo caracterizou-se como de 'transição'" (BOSCHETTI, 2006 p.19).

Nesse mesmo período houve a estruturação do mercado de trabalho e a consolidação dos direitos sociais e trabalhistas. A concepção de Vargas era um maior investimento na industrialização e na estruturação do Estado, portanto, as indústrias trouxeram essa alteração, transformando a economia do Brasil de Agrário-Exportador para Urbano-Industrial. Houve

³ Vale ressaltar que embora a autora tenha críticas concisas sobre as cotas, os seus escritos trazem uma boa percepção sobre a história do negro, por isso a autora foi utilizada no presente trabalho.

um processo de “vinculação entre a urbanização e a industrialização e também a influência estrutural da economia agrária sobre a formação capitalista neste país” (SILVA, 2012, p.153).

O processo de urbanização corroborou para a industrialização no Brasil, no entanto, não se extinguiu totalmente o modelo agrário tradicional, ou seja, “sem romper com o patrimonialismo e as bases da sociedade rural, o Brasil rumou para a nova sociedade urbana e industrial. Em consequência, aqui foram geradas anomalias econômicas e sociais assentadas na estranha combinação, de modernidade com atraso” (SILVA, 2012, p.154).

Não há, na literatura, uma resposta consensual à questão. As interpretações sobre a passagem do regime escravista para aquele baseado no trabalho livre não privilegiam os mesmos aspectos. Furtado, em seu trabalho clássico, “A Formação Econômica do Brasil” (1970), destaca a racionalidade econômica dos empresários do café para explicar o recurso à imigração. Esta teria sido uma escolha lógica em função das características apresentadas pelos diferentes grupos de trabalhadores. Os homens livres e libertos, além de não adaptados ao trabalho regular assalariado, estariam muito dispersos no setor de subsistência, que se estendia do norte ao extremo sul do país, tornando difícil e extremamente custoso o seu recrutamento. (THEODORO, 1991, p. 98).

No que diz respeito ao preconceito e segregação racial, o país se caracterizou por compartilhar a tese do embranquecimento, considerado como resposta à questão racial, e a superficialidade da não existência da discriminação racial e tolerância racial e ausência de preconceito, o que reforça a ideologia do ideal do branqueamento, formadas por intelectuais racistas afirmando a incapacidade do negro para a "seleção natural" de sobrevivência. Assim gerenciam uma sociedade que inviabilizam a inserção dos negros no contexto econômico e social.

O primeiro degrau dessa longa trajetória era sair da condição de escravo mediante alforria ou fuga; o último, só plausível para uns poucos mestiços claros, consistia em ter aceitação no seio do grupo branco dominante. (HASENBALG, 1997, p. 236).

Em relação às mulheres negras, nesse contexto, percebe-se em sua maioria ocupou uma posição inferior ao homem negro, na qual a sua capacidade de inserção no meio laboral era ainda mais latente e precária. Para a mulher negra lhe era imposta um padrão de beleza que negava a sua cor, sua cultura, marginalizando e submetendo-a a empregos precários e a interiorização da condição de inferioridade. (MAGGIE 1997). Portanto “essa situação discriminatória impulsionou os/as afro-brasileiros/as a construir espaços próprios de

sociabilidade, onde pudessem evitar constrangimentos de cunho racial nos momentos de lazer”. (HEILBORN, *et all*, 2010 pp. 173-174).

O ideal do branqueamento perde forças em meados da década de 1950, devido a derrota dos nazistas na Segunda Guerra Mundial, no entanto, ele se fez fortemente presente na sociedade criando "raízes profundas" capaz de impor ao negro a negação de sua própria identidade. A aparência branca sempre passou a ser vista como predominância do "bom", isto é, para ser incluído na sociedade aquele que estiver nos moldes da estética branca, desvalorizando assim o negro, atraindo para o meio social que ser branco é melhor que ser preto.

A adoção pela elite brasileira de uma "ideologia racial" teve início nos anos 1870, tendo se tornado plenamente aceita entre as décadas de 1880 e 1920. A disseminação das teses racistas no Brasil e sua reconstrução na forma de ideologia racial ocorreram, no período final da escravidão, enquanto estava em curso o processo de adaptação da sociedade à mudança do *status* jurídico dos negros. (JACCOUD *et all*, 2008; p. 21).

Durante certo período, existiram alguns cientistas e pensadores (DARWIN⁴, ROUSSEAU, 1775, COMTE, 1989) com teorias pautadas na inferioridade dos negros na sociedade, por exemplo, a antropologia evolucionista escrita por Comte que pensava as “sociedades primitivas” como estágios evolutivos inferiores do desenvolvimento das civilizações, tomado como um processo universal. As civilizações, de forma semelhante às raças, eram organizada numa escala evolutiva linear, na qual a civilização ocidental estaria evidentemente no topo da civilização e as então chamadas “sociedades primitivas”, na “infância da humanidade. (MORAES, 1989).

Mesmo que de maneira tímida, existiram manifestações a favor da população negra que se negava a participar e se idealizar aos moldes não negros, que foram reprimidos e extintos, isso demonstra a dificuldade no qual os negros se encontraram para se mobilizarem.

As noções acerca da democracia racial foram formuladas por intelectuais a partir de ideias preexistentes e, no caso do Brasil, foram encampadas pelo Estado e oferecem a definição oficial da situação. Mais ainda, essas ideias estão parcialmente incorporadas ao senso comum racial da população. Ao se falar ou agir contra essa definição pode-se incorrer em custos políticos e sociais elevados. Um desses custos é a sempre repetida acusação de se tentar importar um problema que inexistente na sociedade brasileira, (HASENBALG, 1997, p. 237).

⁴ Determinismo racial – a teoria determinista vê o ser humano como produto de três fatores – meio ambiente, raça e momento histórico. O determinismo racial afirma que a “raça” determina, ou seja, definem as escolhas, as características morais e intelectuais. Para o determinismo racial, existe uma raça superior, a branca, e raças inferiores (não brancas). (Maria Luiza Heilborn, *et all*, 2010 p. 48)

O mito da democracia racial no contexto brasileiro de acordo com Hasenbalg (1997) é considerado como "mobilização do viés", isto é, o Estado mantém estagnado a luta contra a discriminação racial, em conflito permanente, "sem que ele irrompa na esfera pública do debate político". Foi nas décadas de 50 e 60 que houve a confirmação da farsa da democracia racial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) patrocinaram estudos e pesquisas na área racial no Brasil que desconstruíram tal argumentação. O tema acumulou diversas publicações até o final da década de 70.

O período que vai aproximadamente de 1965 até o final da década de 1970 não foi dos mais estimulantes para pesquisar e escrever sobre relações raciais no Brasil: o tema racial passou a ser definido como questão de "segurança nacional". Em 1969, as aposentadorias compulsórias atingiram os demais destacados representantes da escola paulista de relações raciais. Além disso, houve a falta de dados: por "motivos técnicos" a pergunta sobre cor foi eliminada do censo demográfico de 1970, (HASENBALG, 1997, p. 239).

Essas pesquisas apontaram que para os negros as oportunidades se tornavam estagnadas por um longo período, tornando-se como desvantagens. O ideário branco excluiu e ocultou toda a população negra, pois o não negro era e é mais aceito. A saída para o negro é se inserir nesse espaço hierarquizado e tentar se aproximar ao máximo da cultura branca, no qual "a própria percepção social da raça por meio de um contínuo de cores leva a uma fragmentação das identidades raciais" e a afirmação da miscigenação "tida como indicadora de tolerância racial, e apologia da mestiçagem" (HASENBALG, 1997, p. 236).

A ideologia do branqueamento, bem como da democracia racial, impactou negativamente na vida dos negros, fazendo com que diversos indicadores sociais demonstrem desigualdades raciais no acesso à educação, a saúde, a segurança, a habitação, ao mercado de trabalho, bem como uma pouca representação dos negros na educação, sendo ela inferior ao do branco.

A escola como instituição social responsável pela formação ética e instrução das novas gerações, precisa assumir seu papel na construção de uma sociedade mais justa, equânime e solidária. A luta pela garantia de igualdade de condições e de oportunidades para todas as pessoas passa, necessariamente, por uma educação em que o respeito mútuo, o respeito aos outros, o reconhecimento das diferenças e a possibilidade de trabalhá-las sejam objeto de ações cotidianas em todos os espaços e tempos educativos. Do reconhecimento desse quadro surge a importância de se incluir nos currículos escolares um trabalho sistematizado e intencional que levem alunos e alunas a compreender as raízes históricas e sociais de exclusão da maioria dos afrodescendentes e das mulheres do direito à verdadeira cidadania. (FAFE, 2007; p. 07).

Tendo em vista a educação como processo educativo, é necessária que o ensino esteja elencado a realidade do aluno para que ele possa se identificar como agente de construção da sua realidade. No entanto percebemos que há pouco comprometimento do Estado em relação à educação racial, quando percebemos nos dados nacionais a desqualificação do negro e o pouco acesso a educação, visto isso, percebe-se que o negro está comprometido por não ter acesso ao direito à educação, uma vez que a educação não proporciona apenas condições para ascensão social, mas também socialização e construção de identidade.

2.3. O lugar do negro na Educação

A conferência de Durban contra o Racismo, em 2001, trouxe mudanças significativas no cenário negro. O governo brasileiro assumiu pela primeira vez o compromisso com as questões raciais, a partir da execução de ações afirmativas, acesso as políticas sociais, sistemas de cotas para vagas em concursos, o que acarretou uma diminuição da desigualdade racial no Brasil com melhorias em suas condições sociais.

No entanto, o Estado brasileiro não cumpriu com as pautas propostas durante as conferências internacionais. A Organização dos Estados Americanos - OEA ampliou o conceito de racismo, “conforme aponta o Procurador Geral do Trabalho Otavio Brito Lopes, [...] ao enunciar em seu Artigo 1º que a discriminação resulta em discussão, desvantagem, exclusão ou restrição dos direitos humanos ou restrição de liberdade a grupos específicos, como o negro e o de mulheres” (THEODORO, 2009; p. 40).

No ensino superior houve uma deliberação por parte dos Conselhos Universitários em 2003, para o acesso da juventude negra ao ensino superior por meio de ações afirmativas como sistema de cotas que deveria ser adotado, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), por 43 universidades. No entanto, nesse período, das 43 universidades apenas 10 implantaram os sistemas de cotas raciais, e somente cinco universidades executaram, de fato, o que havia sido proposto pelo programa. O sistema é avaliado por meio de autodeclaração dos estudantes que se consideram negros e não é necessário o estudante apresentar-se com a renda familiar inferior.

No ensino fundamental e médio as ações valorativas e o combate às desigualdades foram aprovados pela Lei nº 10.639/2003, que tem como objetivo a inclusão no curso de ensino básico a história sobre a cultura afro-brasileira. A Universidade de Brasília (UnB) em 2006, juntamente com o Ministério da Educação - MEC, e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), estabeleceram uma parceria para a o

desenvolvimento de cursos de orientação para professores das redes de ensino fundamental e médio públicos e privados. Houve 25 mil professores inscritos, no entanto apenas 6.800 concluíram o curso, foi registrado que houve um déficit nos recursos físicos e humanos das escolas e o acesso aos instrumentos de informática. (THEODORO, 2008).

Tendo como um desafio e avanço o programa Integrações de Ações Afirmativas para negros e Brasil Afro Atitude com parceria ao Programa Nacional de DST – AIDS do Ministério da Saúde, foram criadas bolsas para estudantes negros cotistas para dois anos de atividade e extensão, pesquisa e monitoria relacionada ao tema; o Programa Instituto Rio Branco criou bolsas prêmios de vocação para a diplomacia, lançado em 2002, porém esses programas não foram totalmente executados devido à falta de recursos financeiros.

Atualmente o acesso ao ensino fundamental encontra-se universal, contudo ter a entrada ao ensino como universal não admite a permanência das crianças na escola, pois há uma enorme evasão infantil das crianças negras em relação as brancas. “A baixa qualidade do ensino e, principalmente a repetência usada como instrumento pedagógico fazem com que a frequência a uma escola não signifique a mesma coisa que adquirir escolaridade.” (BARROS, *et all*, p. 95).

Percebe-se que dentro do ensino os alunos negros se encontram em inferiores aos não negros, em relação ao ensino superior, o que justifica que há uma defasagem nos níveis anteriores, o que demonstra um viés na entrada para o curso superior, no entanto o parâmetro econômico também evita o ingresso à universidade particular.

Considerando a educação como um dos fatores determinantes a entrada no mercado laboral, em 2014, segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), mais da metade dos desocupados eram mulheres negras, sendo 2,4 milhões, contra 1,2 milhão de homens não negros desempregados. Apesar das distâncias terem diminuído desde 2004, os homens não negros ainda tem rendimentos de 60% a mais que as mulheres negras. Ou seja, 60,3% de mulheres e homens negros estão desempregados, a taxa de informalidade atual é superior à taxa da informalidade de não negros de dez anos atrás, sendo que 17,6% das mulheres negras ocupadas, de 16 anos ou mais, são empregadas domésticas.

Em termos regionais, sociais e raciais, no entanto, as disparidades permanecem: em 2014, o Nordeste tinha 9,2 anos de estudo, e o Norte 9,3; os 25% mais pobres do Brasil possuem apenas 8,2 anos de estudo em média, o mesmo nível da população rural brasileira; e a média das mulheres (9,8) e homens (9,0) negros continua abaixo da média, ainda que estas diferenças tenham-se reduzido significativamente nos últimos dez anos. Isso implica um grande desafio de políticas públicas, pois a Meta 8 do PNE estabelece para 2024 12 anos de estudo “para as populações do campo, da região de

menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros”. (PNAD, 2014; p. 04)

A discriminação racial vem sendo analisada desde a década de antes de 90, logo algumas medidas foram tomadas para melhor efetivação desse enfrentamento, desde a Lei Caó, várias instituições foram criadas para melhor atender as demandas dessa população negra, sendo a Fundação Cultural dos Palmares, ligado ao Ministério da Cultura, uma das instituições que ao longo da década propôs políticas públicas a fim de alterar esse quadro de exclusão, com o objetivo de orientar igualdades e oportunidades por meio dessas políticas.

O Conselho Nacional da Criança e Adolescente - CONANDA é um conselho voltado para políticas públicas afirmativas que está vinculado a secretaria especial de direito humanos, da Presidência da República que tem como objetivo a proteção dos direitos de indivíduos e de grupos sociais, raciais e étnicos que sejam objetos de discriminação. A SEPIR vinculada diretamente a Presidência da República, sua missão é de mobilizar e coordenar, atuando de maneira transversal e articuladora.

Durante o período de 1995 – 2005 foram selecionadas quatro áreas de atuação ao enfrentamento das desigualdades raciais. Sendo elas “políticas para as comunidades tradicionais e remanescentes de quilombos; políticas na área de educação e ações na área de saúde”. Apenas no período em que foi formulada a constituição de 1988 que as comunidades remanescentes de quilombolas passaram a ser reconhecidos como grupo populacional por influência dos movimentos negros. E o que define essas comunidades não é o contexto histórico, porém, a forma em que o grupo se compreende e se define.

Algumas políticas vêm se consolidando na população remanescente de quilombos. Em termos de acesso a infraestrutura, instalou-se energia em 176 comunidades, beneficiando cerca de 30 mil pessoas. Foi criado pelo Ministério da Saúde, em julho de 2004, o Programa Saúde da Família Quilombola, destinado a apoiar prefeituras onde existem comunidades quilombolas, aumentando ali, em 50%, o valor dos incentivos para a Saúde da Família e o Saúde Bucal, o que beneficiou mais de 62 mil quilombolas em 54 cidades. (CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – BSB; 2009; p. 114).

Sendo o ensino superior umas das portas de entrada para o mercado de trabalho, foram criadas iniciativas para um maior acesso de jovens negros as universidades por meio da implementação do Programa Diversidade na Universidade, no entanto foi identificada uma defasagem no ensino fundamental e médio, por isso implantou-se medidas interventivas a fim de consolidar o problema o Ministério de Educação decidiu apoiar cursos pré-vestibulares como política de enfrentamento das desigualdades raciais.

No primeiro ano do governo de Lula, houve algumas alterações por meio da SEPPIR no quadro educacional da população negra, para garantir a permanência dos estudantes negros às universidades públicas federais, uma das medidas adotadas foi o sistema de cotas – Sistema Especial de Recursos de Vagas ou Cotas – destinado a negros e índios e pessoas de baixa renda. O desenvolvimento das leis estaduais vem tendo aprovações nas resoluções internas nas próprias universidades, logo em 2012, 59 universidades públicas federais e 38 institutos federais adotaram as cotas em seus processos seletivos.

Em vinte e nove de agosto de 2012 em todo Brasil, foi adotada a **lei nº 12.711**, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2011, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior, como resposta à desigualdade no acesso ao ensino superior público.

As cotas sociais surgem como direito dos alunos do ensino público para garantir que tenham acesso às universidades. Essa lei garante 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência, para os alunos que cursaram integralmente o ensino médio em universidades públicas. Conforme o Artigo 1º:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012).

O Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidade para Todos visa o combate à discriminação racial e gênero nas relações de trabalho, tendo como objetivo a inclusão social dos negros a mercado de trabalho e a mudança em seu quadro econômico. Segundo os autores houve um reconhecimento na estrutura histórica do Brasil o que identificou mecanismos na escassez de acesso dos negros de maneira igualitária aos direitos sociais e a qualidade de vida, sendo naturalizadas as desigualdades sociais ligados à pobreza no contexto racial, encontra-se, portanto uma ineficácia nas políticas públicas para o acesso a oportunidades em função de “discriminações prévias”.

A educação constitui uma dimensão central para ampliar as chances de uma inclusão promissora no mercado de trabalho. E é o fator particularmente relevante para o acesso a um mercado de trabalho que, cada vez mais, requer trabalhadores qualificados, capazes de fazer frente à competitividade entre empresas e indivíduos, à demanda crescente de aumento da produtividade e à oferta de serviços. A educação também propicia acesso diferencial a outro conjunto de bens e atividades, como os culturais, tecnológicos, informativos, todos potencializadores de oportunidades, de renda e de ampliação do bem-estar. (CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL – BSB; 2009; P. 76).

Sendo assim, o sistema educacional brasileiro é inefetivo no acesso à população negra, o que limita a oportunidade destes, e restringe a construção de uma sociedade mais equânime e mais **democrática**. E ao analisar a quantidades de analfabetos e repetências e a defasagem de idade escolar percebe-se que em sua maioria é negros, isso segundo as análises dos pesquisadores é devido às desigualdades sociais e raciais existentes entre os dois grupos. (FAFE⁵ 2007).

Portanto, ao longo da história percebe-se que houve uma década de repressão a população negra, no entanto houve mudanças significativas no quadro de inclusão social. Para isso, são necessário que haja uma ampliação e efetividade nos programas de combate as desigualdades raciais, pois ainda existe um cálculo assustador em relação à inclusão social dos negros ao mercado de trabalho e um déficit na educação, apenas um grande desafio a ser enfrentado para minimizar os impactos negativos causados pela historia afro-brasileira.

⁵ FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2182-4-inclusao-relacoes-pdf/file>, acesso dia 17 de Maio de 2016.

CAPÍTULO III - Chácara Santa Luzia e o (não) acesso ao direito à educação

3.1. Contexto histórico do Setor de Chácara Santa Luzia SCIA – Estrutural

O Distrito Federal é uma das 27 unidades federativas do Brasil, sendo a menor unidade, é a única que não possui municípios, pois é separada por regiões administrativas, onde está localizada a Capital do país e a Sede do Governo do Distrito Federal. Ela se estrutura com 31 regiões administrativas e é constitucionalmente vedada a existência de municípios em seu interior, totalizando uma área de 5.779,999 km². Cada região administrativa é coordenada por um administrador indicado pelo Governador.

Dentro do Distrito Federal existe a Cidade Estrutural como uma das regiões administrativas, uma localidade urbana que compõem o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento – SCIA, (PDAD, 2013), localizada a 15 km da Capital Federal.

Em meados dos anos 70 foi aberta a rodovia, DF-095, Estrada Parque Ceilândia – EPCL, administrada pelo DER-DF, para interligar a Estrada Indústria e Abastecimento – EPIA, na altura da Cidade do Cruzeiro a Taguatinga, DF-001, hoje conhecida como Pistão Norte. Seguindo em frente chega-se à Ceilândia, já na BR-070, que integra o Sistema Viário Nacional, rodovia radial, com sentido de Brasília a Cuiabá-MT, uma Via Estrutural. (PDAD, 2013; p. 16).

A cidade surgiu por volta da década de 1960 após a inauguração de Brasília. Nomeada como Lixão da Estrutural a área passou a ser utilizada para descargo de lixos provenientes da cidade. A partir do início dessa área surgiram os primeiros catadores de matérias reutilizáveis e recicláveis o que desencadeou ao redor do aterro sanitário a construção de casas. Em meados de 1990, próximo ao Lixão da Estrutural, já contava com quase 100 mil domicílios, o que chamou a atenção do Governo para que tomasse algumas providências. (PDAD, 2013).

Por ser uma área próxima ao Lixão, foi considerado pelo Governo como imprópria para habitação, houve várias tentativas de remoção das famílias que viviam ali, essa tentativa de deslocamento não teve êxito, pois a população se mobilizou contra a posição do Governo em retirá-los. Como não havia previsão de remoção por parte do Governo, em 1989 criou o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento (SCIA), ao lado da Via Estrutural que passou a ser nomeada como SCIA-Estrutural, ligada à Região Administrativa do Guará.

Em janeiro de 2004 a Lei nº 3.315 cria o Setor Complementar de Indústria e Abastecimento - SCIA que foi transformado em Região Administrativa XXV e a Vila Estrutural como sua sede urbana, hoje com população estimada em 35.801 habitantes. (PDAD, 2013; p. 16).

Atualmente a XXV região administrativa do Distrito Federal SCIA-Estrutural em seu processo de readequação urbana, conta com:

[...] os principais equipamentos públicos implantados foram: um posto da polícia civil; dois postos da polícia militar; um único posto de saúde ligado ao hospital da Região Administrativa do Guará; dois centros de ensino fundamental e uma escola classe; um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); um restaurante comunitário, a administração regional, a Vila Olímpica e uma instalação do Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – COSE, da Secretaria de Desenvolvimento Social do GDF. Aguarda-se a implantação de um batalhão do Corpo de Bombeiro e um Centro de Ensino médio. (GREENTEC, 2012; p. 150).

Dentro da Cidade Estrutural existe o Setor de Chácara Santa Luzia, surgiu junto à invasão da Cidade estrutural em meados de 1990⁶, por um grupo populacional que se apropriou da área, que antes é considerada rural. De acordo com o Censo de 2010 os dados realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), classificam o Setor de Chácara dentro da Cidade Estrutural, como Aglomerado Subnormal ou Favela. A conceituação do Setor de Chácara Santa Luzia, considerado impróprio para moradia, corresponde, também em o não acesso aos direitos básicos como: escola, saúde, educação, cultura, esporte e lazer, saneamento básico, entre outros. Por não haver uma estrutura mínima para habitação os moradores recorrem a ligações de água e energia clandestina e utilizam de cisternas como forma de esgotamento. De acordo com GREENTEC (2012), em um levantamento do local em 2005:

Atualmente o Setor de Chácara Santa Luzia, compõe de mais de 1.000 famílias, conforme a associação de moradores foi feito um recadastramento das famílias, o que resultou na inscrição de mais de 2.400, sendo que nem toda população compareceu para assinatura. Os dados foram apresentados na 3ª audiência Pública⁷ da Santa Luzia pelo representante da associação Adairton Teixeira da Paz Costa, mais conhecido com Galego, que fez o cadastramento das famílias. O que comprova essa afirmação:

Em entrevista com técnicos da CODHAB sobre o destino daquela população e número de ocupantes, foi informado que realizaram um cadastramento de

⁶ Fonte: Folha de São Paulo, disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/06/1636204-favela-com-12-mil-pessoas-cresce-a-17-km-do-palacio-do-planalto.shtml>, acesso dia 23 de Junho de 2016.

⁷ A Câmara Legislativa do Distrito Federal vai debater em audiência pública na noite desta quinta-feira (14), a partir das 19h, alternativas para a melhoria da infraestrutura urbana da comunidade de Santa Luzia, localizada às margens da Estrutural. O evento, de autoria do deputado Rodrigo Delmasso (PTN), acontece na quadra de esportes da Quadra 3, ao lado do Salão de Múltiplas Funções daquela localidade. Para mais informações acesse http://www.cl.df.gov.br/ultimas-noticias/-/asset_publisher/IT0h/content/audiencia-publica-discute-melhorias-para-a-comunidade-de-santa-luzia-na-estrutur-1;jsessionid=6C463710C9EEB37627E770F22F109898.liferay1?redirect=http%3A%2F%2Fwww.cl.df.gov.br%2F, acesso dia 22 de Junho de 2016.

todos os moradores que vivem em situação irregular na região da Estrutural, em 2005, dentro e fora das áreas de risco. Inclui-se a Quadra 12, no interior do Parque Urbano, a Quadra 17 e o Setor de Chácara Santa Luzia. A partir desse cadastro registrou-se um número perto de 1.000 famílias vivendo nesses espaços. (GREENTEC, 2012; p. 157).

A Chácara Santa Luzia está passando por um processo de decisão governamental sobre a possível ou não regularização. De acordo com o Governo, em respostas as audiências pública com os moradores do local, por ser considerado como impróprio para habitação, houve várias tentativas de remoção das famílias que viviam ali, essa tentativa não teve êxito. O local está ocupado a mais de 15 anos⁸ e o contingente de pessoas dificultaria uma locomoção baseado na política de remoção da Companhia de Desenvolvimento Habitacional do DF (CODHAB-DF), por ser um setor que abriga muitas famílias com crianças. Além de que, não há um local que comporte toda a população e lhes resguardem acesso aos direitos como: (saúde, segurança, educação, cultura, esporte e lazer).

A lei nº 4.020, de 25 de setembro de 2007, informa que é necessário desenvolver programas e projetos urbanísticos, para que se possa pensar em um possível deslocamento das famílias que habitam no local, conforme dispõe:

Art. 4º - Compete à CODHAB/DF:

I – coordenar e executar as ações relativas à Política de Desenvolvimento Habitacional do Distrito Federal, conforme a Lei nº 3.877/06 e demais diplomas legais;

II – desenvolver os programas e projetos habitacionais, bem como o Plano Habitacional de Interesse Social, definidos pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente - SEDUMA;

III – articular com os Estados e Municípios integrantes ou contíguos a RIDE as formas de participação na política habitacional daqueles entes políticos, de modo a compatibilizar a Política de Desenvolvimento Habitacional do Distrito Federal com as praticadas no Entorno, quando couber; (BRASIL 2016).

Conforme o Fórum Estrutural – monitoramento social⁹, em 21 de julho de 2010 houve a esforço de deslocamentos das famílias, no entanto “a operação foi extremamente arbitrária, pois pretendia remover as famílias que residiam no local a mais de 08 anos, que pagaram IPTU e fizeram termo de acordo com o Governo para serem removidas de forma organizada para outro local previamente preparado e não para um albergue” (Fórum Estrutural – 2009).

⁸ Dados obtidos pela primeira tentativa de remoção.

⁹ Criado no ano de 2009 o Fórum tem como principal objetivo congregar os grupos organizados e moradores da cidade Estrutural visando o acompanhamento, a fiscalização e a construção coletiva e participativa das políticas públicas implementadas na cidade. Disponível em <http://forumestrutural.blogspot.com.br/2010/07/tentativa-de-remocao-de-familias-que.html>, acesso dia 01 de Dezembro de 2015.

Não há dados precisos sobre a comunidade Santa Luzia, por ser em território irregular não são classificados na amostra por domicílio do PDAD, estima-se que possuem cerca de 12 mil habitantes apenas na Santa Luzia, com mais 35.801 habitantes, na Vila Estrutural, resulta num contingente de 40.801 habitantes, é importante lembrar que esses dados são de 2013. (PDAD, 2013). Conforme Cipriano (2015);

As condições de vida na comunidade são um agravante na rotina dessas mulheres. Falta de saneamento básico e pavimento adequado, barracos construídos, predominantemente com o uso de madeirite, fornecimento de água e energia elétrica de maneira improvisada e ausência do serviço de coleta urbana, fazem parte dos desafios a serem enfrentados pelos moradores da região. Santa Luzia é considerada uma invasão porque ocupa uma Área de Proteção Ambiental (APA), próximo aos limites do Parque Nacional de Brasília. Segundo a Administração da Cidade Estrutural, a posse da área faz parte do patrimônio da Agência de Desenvolvimento do Distrito Federal (Terracap). (CIPRIANO, 2015; p. 09).

Foram obtidos, pelo site¹⁰ da Rede Social da Cidade Estrutural, dados consolidados do Setor Santa Luzia, realizados em 2013. Foi feito uma rede de equipe institucional para o levantamento de informações sobre a comunidade. As instituições que participaram foram: Coletivo da Cidade, Centro Olímpico, Centro de Referência Assistência Social (CRAS), Centro de Convivência (COSE), Conselho Tutelar e o Centro de Saúde, com aplicação de 606 questionários, no total, durante a fase da pesquisa foram alcançados 1.980 moradores da Chácara Santa Luzia.

Figura 02: Imagem do Setor de Chácara Santa Luzia vista por cima.

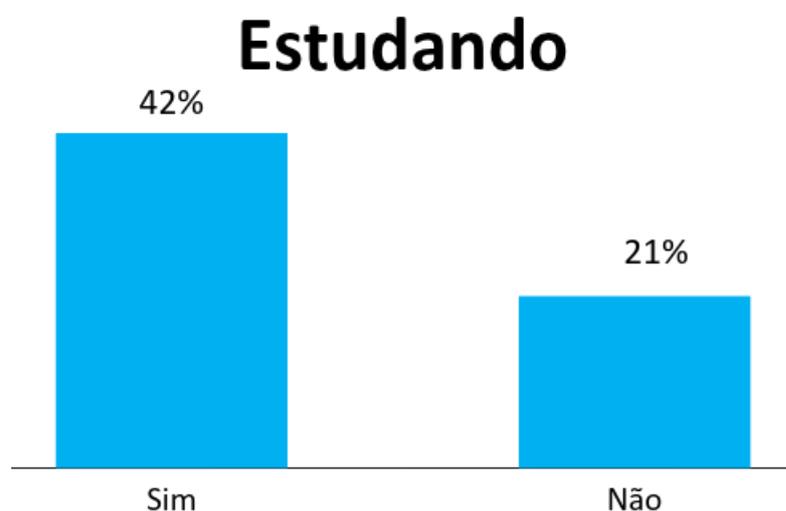


¹⁰ Site Rede Social da Cidade Estrutural disponível em: <https://redesocialestrutural.wordpress.com/cadastro-na-rede/>, acesso dia 22 de Junho de 2016.

O perfil da população, traçado pela Rede Social da Cidade Estrutural é em sua maioria composta por mulheres, do total de pessoas alcançadas 47% estão inseridos no Cadastro Único para Programas Sociais. A maioria da população mora em casas com materiais reaproveitados do aterro sanitário, sendo 93% das casas feitas com madeiras; 61% trabalham dentre esse percentual 54% foi ou é catador de lixo recicláveis. (Rede Social da Cidade Estrutural, 2013).

Quando analisados os dados disponíveis pela Rede Social da Cidade Estrutural sobre a educação, percebe-se que do absoluto de pessoas alcançadas 21% não estão inseridos na escola, conforme o gráfico 01 abaixo, não há respostas aos demais 37% do contingente de pessoas entrevistadas. Constatou também que 94 crianças em idade escolar estão fora da escola e os motivos são que quadro de fragilidade das famílias em função das precárias condições de vida aponta uma tendência de evasão escolar. Outro fator é a falta de endereço, por ser uma área irregular. A falta de interesse e a falta de estrutura familiar são outros fatores que influenciam o abandono da escola.

- **Gráfico 01: Percentual de pessoas inseridas na escola**



Fonte: Rede Social da Cidade Estrutural, 2013.

Os dados apresentados na tabela a seguir são resultantes de uma pesquisa feita pela PDAD, em 2013, que revela claramente o nível de evasão escolar da Cidade Estrutural. A avaliação que pode ser feita a partir dos dados da tabela abaixo, é que os diferentes níveis educacionais afetam tanto a ocupação como a renda conquistada no mercado de trabalho. Embora a educação tenha forte incidência sobre a renda, ela também, tem fortes impactos na saúde. No entanto, o que está por detrás de todos esses questionamentos é a alta e eminente desigualdade do Brasil combinada com o baixo crescimento econômico do país.

Tabela 01 – População, segundo o nível de escolaridade - SCIA-Estrutural - Distrito Federal - 2016.

Nível de Escolaridade	Nº	%
Analfabeto (15 anos ou mais)	927	2,59
Sabe ler e escrever (15 anos ou mais)	2.076	5,80
Alfabetização de adultos	161	0,45
Maternal e creche	60	0,17
Jardim I e II/Pré-Escolar	544	1,52
EJA - Fundamental incompleto	222	0,62
EJA - Fundamental completo	20	0,06
EJA - Médio incompleto	302	0,84
EJA - Médio completo	101	0,28
Fundamental incompleto	16.934	47,29
Fundamental completo	1.512	4,22
Médio incompleto	3.709	10,36
Médio completo	4.455	12,44
Superior incompleto	927	2,59
Superior completo	181	0,51
Curso de especialização	-	-
Mestrado	-	-
Doutorado	-	-
Crianças de 6 a 14 anos não alfabetizadas	81	0,23
Não sabe	81	0,23
Menor de seis anos fora da escola	3.508	9,80
Total	35.801	100,00

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - SCIA-Estrutural - PDAD 2013 (p. 35).

O desafio exposto nos dados obtidos é a combinação de famílias de baixa renda com baixa escolaridade. No entanto os Programas Sociais de Transferência de Renda utilizam como condicionalidade a permanência do beneficiário na escola como fator de superação da evasão escolar e pobreza, conscientizando os pais e alunos os ganhos futuros que a educação pode oferecer. Portanto no capítulo a seguir será abordado o impacto da educação sobre a renda que está interligada os índices de desigualdades sociais e os principais fatores que levam jovens e adolescentes a abandonarem o ensino. Como a política de educação tem respondido a essa demanda como retorno garantia, ou não, do direito a educação para os moradores do Setor Santa Luzia.

3.2. A evasão Escolar no Setor Santa Luzia – Cidade Estrutural

De acordo com a Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED), feita em 2007, pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIESSE), nas cinco regiões metropolitanas do Brasil, o Distrito Federal é uma das Unidades da Federação que concentra boa parte da população negra desescolarizada, sendo 49,3%; em outras regiões como em Salvador, 47,9% dos negros têm até o ensino médio incompleto; no Recife, 55,4%;

em Belo Horizonte, 57,2%; em São Paulo, 60,3%; e em Porto Alegre, 64,9%. Apesar do Distrito Federal é claro avaliar que é um das unidades federativas que possuem o maior índice de desigualdades sociais no país, o que nos permite identificar que a pobreza está relacionada com as dificuldades de permanência dos alunos na escola, isto é a evasão escolar.

A importância de a pesquisa ser desenvolvida no local, é que o SCIA Estrutural é a terceira região administrativa do Distrito Federal que possui o maior índice de vulnerabilidade social, considerada a região administrativa mais desigual da Capital, com 60,1 %, sendo em primeiro lugar o Varjão com 64,7% e o segundo é o Itapoã com 62% (DIESSE, 2010).

Quando analisados os dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN/ DF, 2013), sobre educação obteve-se que 62,95% da população da SCIA-Estrutural não estudam e dentre os que estudam 37,05% frequentam a escola, sendo que desse percentual 90% estudam em escola pública. Os que concluíram o curso superior equivalem a 0,51% do total de 35.801 habitantes, nenhum concluiu grau de ensino mais elevado como especialização mestrado e doutorado. A PDAD (2013) detectou ainda, no momento da pesquisa, que 81 crianças (0,23%) na faixa de 6 a 14 anos não são alfabetizadas.

Quanto ao nível de escolaridade 2,59% declarou ser analfabeta. A população concentra-se na categoria dos que têm o nível fundamental incompleto (47,29%) e ensino médio completo (12,44%). Vale destacar que somente 1,80% da população do SCIA-Estrutural não teve acesso ou não concluiu o ensino fundamental e o ensino médio em idade apropriada, tendo em vista ter frequentado ou frequentar o EJA – Educação de Jovens e Adultos. (PDAD, 2013; p. 35).

As atividades e disciplinas extracurriculares desenvolvem a socialização, ampliam os horizontes das relações educativas, especialmente para os adolescentes aumentam e contribuem para a autoestima e enriquecem a vida acadêmica e profissional das pessoas. No SCIA-Estrutural, essas atividades são pouco observadas, pois 99,32% da população declarou não frequentar nenhum tipo de atividade extracurricular. Dos que fazem cursos de idiomas, o de inglês é o mais procurado, muito embora timidamente, pois apenas 0,34%, ou seja, 121 pessoas declararam estudar. (PDAD, 2013).

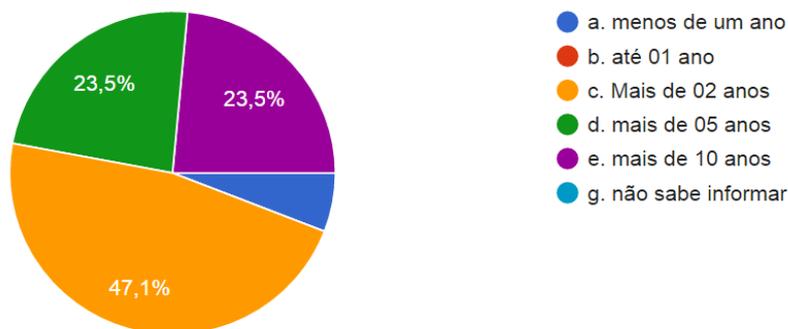
Conforme os dados apresentados, o número de pessoas que abandonaram os estudos ou nunca tiveram acesso a escola, nessa região administrativa, é preocupante. A pesquisa teve por objetivo se aprofundar no debate sobre o acesso da população à escolarização, como a evasão escolar é mais frequente entre negros, sendo que em sua maioria são jovens e adolescentes entre 15 a 17 anos. Portanto o enfoque deste estudo está no principal motivo que

levam os jovens e adolescentes negros da Chácara Santa Luzia abandonarem a escola, em que medida a Política Educacional tem sido negada como direito a essa população.

Para obtenção dos dados a pesquisa foi realizada em três etapas: 1) Observação participante e realização de levantamento bibliográfico e revisão de literatura concernente ao estudo; 2) Realização de Entrevistas semiestruturadas no Setor de Chácara Santa Luzia 3) sistematização e análise dos resultados das entrevistas aplicadas e apresentação do trabalho de conclusão de curso.

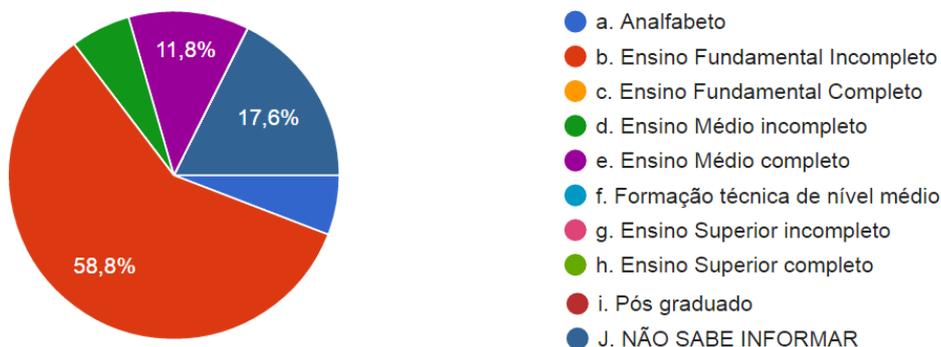
Foram aplicados 17 questionários semiestruturados, contendo 20 questões abertas e fechadas, com os moradores da Chácara Santa Luzia, com idade entre 12 a 29 anos que não estavam matriculados na escola. Tendo em vista os resultados da pesquisa, dos 17 entrevistados 11 são mulheres e 16 se auto declaram negros, conforme a classificação do IBGE na junção das classificações entre de pretos e pardos, (IBGE, 2008; Notas Técnicas). Quando questionados a quantidade de tempo que residem no Setor Santa Luzia, 47,1%, disseram que moram mais de 02 anos, 23,5% moram mais de 05 e 10 anos e 1% a menos de 01 ano, conforme apresentado no gráfico abaixo:

- **Gráfico 02: Tempo de Moradia**



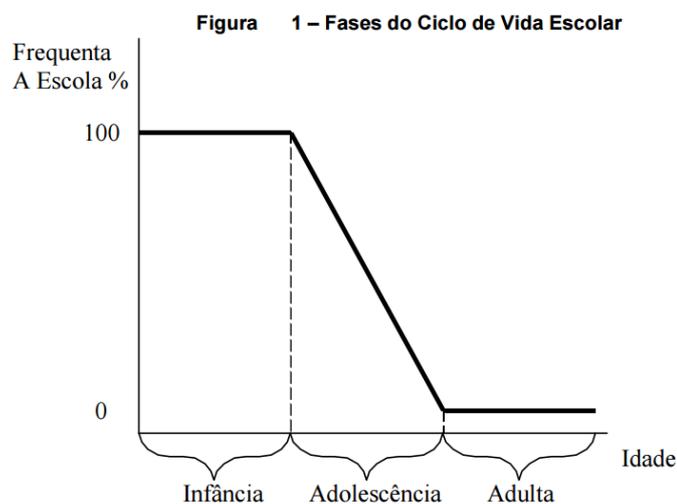
A quantidade de tempo de habitação que os próprios moradores relataram demonstra que o Setor Santa Luzia existe mais de 10 anos. Noventa por cento dos entrevistados residem com sua família, núcleo familiar formado por esposa (o), filhos, enteados, pai, mãe, irmão e avós. Quando questionados sobre o grau de instrução do chefe da família, 58,8% informaram que possuem ensino fundamental incompleto, 17,6% não souberam informar e 11,8% com ensino médio completo, não houve nenhum com formação em ensino superior. Veja o Gráfico 03 a seguir:

- **Gráfico 03: Grau de instrução do chefe da família**



De acordo com Neri (2009) a dinâmica familiar pode-se afirmar como estilos educativos, postos em prática pelos pais na regulação do seu cotidiano, não dependem unicamente de aspectos estruturais, embora não seja o único responsável pelas práticas educativas, porque são articulados com técnicas pedagógicas, regras educativas e a coordenação entre os diversos agentes da educação. É preciso compreender como o acesso as informações são recebidas pelas pessoas e como são decididas, pois não basta apenas ter boas propriedades em uma política educacional se ela não atinge a comunicação com o sujeito em sua totalidade.

Conforme Neri (2009) os rendimentos educacionais ao longo do ciclo da vida sobre a produção do capital humano, são um dos principais fundamentos analisados nesse capítulo, que permite compreender os impactos educacionais a partir dos investimentos e os retornos auferidos em termos de geração de renda ao longo do ciclo da vida, que pode ser simplificada em três períodos da vida: infância, adolescência e juventude.



Fonte: Neri, 2009, p. 23.

A figura acima mostra a trajetória de investimentos educacionais e a frequência dos sujeitos nos três ciclos da vida. Percebe-se que a maior aplicação está na infância e na juventude, conforme os anos de escolarização e maior os rendimentos feitos, aumenta o retorno de capital no futuro. O nosso objetivo não é a discussão da educação na infância e sim a fase da adolescência e juventude e adulta. Os pais têm forte influência na decisão de investimento nos ciclos do filho, ele que irá decidir qual é o melhor para gerar retorno. Portanto se o pai não teve um alto investimento ao logo dos ciclos de estudos em sua vida poderá optar por uma equação que não considere o ensino do filho, na fase do ciclo dois, tão necessária.

Os dados da pesquisa relataram que do total de entrevistados 94,1% estudaram em escola pública e 5,9% não estudou, 70,9% pararam de estudar para trabalhar, sendo que desse total 64,7% tem filhos e 82,4% não chegaram à conclusão do ensino fundamental e 80% já reprovaram alguma série, num total de 11 que responderam a pergunta 06 informaram que o ano escolar que mais houve reprovação foi a 4ª série do 5º ano do ensino fundamental. Conforme os dados apresentados na tabela abaixo.

Tabela 02 – População, segundo o nível de escolaridade incompleto – Setor Santa Luzia SCIA-Estrutural - Distrito Federal - 2016.

Nível de Escolaridade	Nº	%
Analfabeto (15 anos ou mais)	01	5,9
Fundamental incompleto	14	82,4
Fundamental completo	0	0
Médio incompleto	2	11,8
Não sabe	0	0
Total	17	100,00

A baixa renda está correlacionada à decisão do sujeito e sua família sobre a educação, pois “em particular, os choques negativos na renda dos pais aumentam a probabilidade dos filhos de abandonarem a escola” (NERI, 2009; p 25). Os resultados da pesquisa apontou que o abandono escolar está interligado com o número de repetências, ou seja, a renda familiar tem forte influência na decisão de permanência do jovem e adolescente na escola. O que constatou em resposta a pesquisa, quando questionados sobre os motivos que o levou a abandonar a escola, a desmotivação e desinteresse foi um dos principais motivos, seguida da inserção no mercado de trabalho como complementação de renda e a formação de um novo núcleo familiar. Conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 04 - Motivos do abandono escolar

Motivos	Nº
Falta de vagas	0
Problemas com documentação	01
Desmotivação ou/e desinteresse	09
Gravidez precoce	03
Expulsão	01
Trabalho	03
Total	17

A falta de interesse dos jovens e adolescentes está relacionada com a consistente dificuldade financeira enfrentada pelos jovens negros pobres. A falta de renda o que por sua vez traria uma desmotivação. Toda a estrutura, física, humana e os regulamentos, em que a escolarização está inserida, já não consegue atingir seu objetivo de desenvolver pessoas, logo a desmotivação do aluno e familiares é uma resposta a educação sucateada. Contudo é necessária uma reavaliação das políticas educacionais que possam oferecer um crédito educativo, ou a concessão de bolsas ou de transferência de renda acessíveis como incentivo a essa população. A insuficiência de renda e a durabilidade em conseguir adquiri-la em uma sociedade imediatista está associada à evasão escolar.

Tabela 03 – Dificuldades em voltar a estudar

Motivos	Nº
Falta de vagas	01
Problemas com documentação	03
Desmotivação ou/e desinteresse	02
Gravidez precoce	07
Expulsão	0
Trabalho	04
Total	17

Quando questionados sobre as dificuldades em retornar a escola, os entrevistados em sua maioria relataram o cuidado com o filho e a necessidade de trabalhar para o sustento familiar como principal problema, conforme os dados apresentados na tabela acima, embora todos declarem interesse em voltar a estudar. Percebe-se que a gravidez precoce são maiores na população de adolescentes de menor renda.

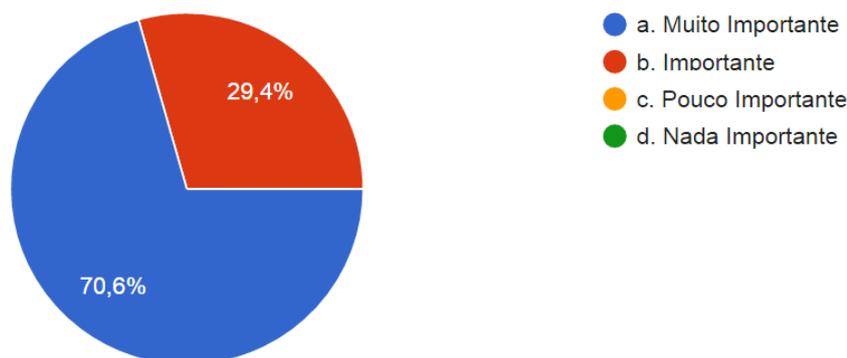
Nas respostas dadas pelos adolescentes e jovens percebe-se que as mulheres abandonam a escola por assumir um novo núcleo familiar o que difere dos homens que a preocupação está voltada para a inserção no mercado de trabalho ou na falta de interesse e

envolvimento com crimes. Contudo as diferenças de evasão escolar por gênero são contrárias, mas ambos estão elencados com a baixa e renda e classificadas por cor.

Nota-se que são jovens e adolescentes negros, pobres em situação de vulnerabilidade social, é o perfil dos que mais evadem a escola. O alto índice de evasão desse público pode ser explicado parcialmente por um sistema educativo que não contempla a cultura e a identidade dos estudantes negros, no qual os alunos não se identificam com que é aprendido. Além de não compreender toda estrutura social que o aluno está inserido, as disciplinas ministradas pelos professores não são valoradas pelos estudantes, por estarem desassociadas com o contexto em que vivem logo se questionam sobre a real necessidade do aprender.

Embora todos os entrevistados da pesquisa tenham abandonado a escolarização, todos consideram a educação como importante ou muito importante, o que podemos verificar com o gráfico 04 a seguir:

- **Gráfico 04: Nível de importância dos estudos**



Como resposta ao questionamento, sobre importância do estudo, na fala de um dos entrevistados, declarou que “sem o estudo a pessoa não é nada” (fala do entrevistado B), o que pode ser visualizado que 100% dos entrevistados relacionaram a importância do estudo com conseguir algo, ser melhor ou ter um trabalho. A educação na sociedade capitalista é pensada a partir do trabalho, como uma condicionalidade para de ascender socialmente, logo a educação passa a ser monopolizada pelo mundo do capital, sem ter saídas de pensamentos próprios que o contraponha e não o afirme.

Das mais variadas formas, mas, sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para

esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria. Não é preciso referir as consequências danosas que este processo traz para o conjunto da atividade educativa. (TONET, 2016; p. 32).

A educação capitalista irá utilizar todas as formas de desigualdades para se legitimar, pois ela foi criada dentro do seio conservador. Portanto é necessário romper com a educação que reproduz as desigualdades sociais e raciais e as legitime, de acordo com Tonet (2016) “vale dizer, numa educação que não vise apenas a formar indivíduos para a reprodução direta e imediata desta ordem social, que não os prepare apenas para servirem de mão-de-obra para o capital, mas que sejam *trabalhadores e cidadãos*” (p. 33).

É preciso formar uma educação que não tenha como principal fator atender as exigências do processo produtivo, mas que forme pessoas conscientes dos seus direitos e que estejam dispostos a participar ativa e criticamente da construção de uma sociedade mais justa, humana e igualitária.

Considerações Finais

Gostaria, antes de tudo, colocar de maneira pessoal as experiências vividas durante 12 meses no Setor de Chácara Santa Luzia – Cidade Estrutural, um local de profunda desigualdade social, extrema pobreza e vulnerabilidade social. Desassistida pelo Estado, todos os dias tem os seus direitos violados, onde o viver se torna sobreviver à medida do possível. Moradores com capacidades e histórias de superação incríveis, no entanto invisíveis para a sociedade.

A escolha de fazer o trabalho de conclusão de curso na Comunidade Santa Luzia, partiu da inquietação em ver jovens e adolescentes abandonarem a escola a partir dos doze anos de idade e em sua maioria causada pela gravidez precoce, trabalho e inserção no crime. Neste trabalho não foram abordadas questões relacionadas à criminologia, embora seja um dos motivos para o abandono escolar. O fator abordado foi a inserção no trabalho, que os conduziram a evasão escolar.

Houve várias questões que me gerou intranquilidade, porque eu queria saber como se dá o acesso da população à escolarização? Qual o principal motivo do abandono escolar por parte dos jovens e adolescentes negros? Por que o jovem de determinada idade não frequenta a escola? Será a localização e a dificuldade de locomoção o motivo de abandono escolar? É por que têm que trabalhar para o sustento da família, por que a escola não é acessível, ou simplesmente por que ele não quer o tipo de escola que está aí?

A partir dos resultados da pesquisa, permitiu considerar que a estrutura da educação no qual as práticas pedagógicas são criadas, está desatada da realidade do aluno. A escola para ele passa a não ser mais vista como objeto de prazer ou motivação e sim como obrigação. Sabemos, pois, que a educação produtivista, aquela pensada a partir do trabalho, não é capaz de formar e contribuir para processos críticos e construtivos para uma nova sociedade.

A Chácara Santa Luzia faz parte das formas de opressões que o capital usufrui, pois todas as formas de desigualdades sociais, raciais e de gênero, colaboram com o fortalecimento do mundo financeiro. Logo os moradores desse local vivenciam uma segregação do espaço sem nenhuma infraestrutura e equipamentos comunitários.

O Setor Santa Luzia existe há mais de 10 anos, desde a apropriação dos moradores da terra, contento cerca de 12 mil habitantes, houve várias tentativas de deslocamento, todas sem êxito. Um local que está a 15 km da Capital Federal, composta por pessoas pobres e negras, uma área em constante disputa capitalista, pois a especulação imobiliária “enriquecem os olhos” para obtê-la. Considerada uma área nobre, que leva apenas 30 min de ônibus para ir de

encontro a capital. Porém desprovida dos seus direitos básicos, em constante disputa com o Estado, que alega insalubridade para a existência do setor, sem nenhuma política habitacional que afirme o direito dessa população.

Os moradores, que se consideram como comunidade, se veem desafiados a viverem com a ausência de políticas públicas, assim como, a escola, esquecida em primeira instância. Ao longo da pesquisa observou-se a combinação de pobreza com baixa escolarização, o que contribui para a evasão escolar. A Cidade Estrutural não possui escolas suficientes que comportem todos os moradores, como resposta, o Governo desloca os alunos para outra cidade, mais perto, para garantir o direito, no entanto os setores nos quais os alunos estudam que é Guará, Cruzeiro, SCIA, são áreas classificadas com maior renda *per capita*, logo o preconceito é evidente.

Por ser uma comunidade composta majoritariamente por negros, os moradores vivenciam duplamente as desigualdades, racial e social. O recurso financeiro a uma população com baixa escolaridade é o lixão, a maioria dos entrevistados, relatou que o núcleo familiar, provém à renda a partir do aterro sanitário como catadores de lixo. Uma geração que perpetua a mais de três décadas, sem romper com a tradição de catadores, sem escolarização. Desde a década de 1980 as famílias vivem em situações degradantes, o que só se expandiu com o setor Santa Luzia.

O que chamou a atenção na fase de coleta de dados, é que embora o estudar seja tão importante para os jovens e adolescentes negros, a dificuldade em voltar a estudar é maior que sua importância. Uma educação pensada por eles é aquela que irá beneficiar a sua rentabilidade, não há uma compreensão do que a educação é capaz de fazer em uma sociedade.

Portanto com ênfase na pesquisa, conclui-se, que a Política de Educação não tem sido efetiva, pois ela não tem alcançando resultados que superem as desigualdades existentes, que rompa com o legado conservador do mundo do trabalho vinculado a educação para obtenção de progresso social. Logo é necessária uma nova formulação da educação, como um todo, para que não legitime a profunda desumanização do homem e nem contribua para a reprodução do capital. Uma educação que seja capaz de gerar transformações sociais, que semeie prazer e corrobore para o desenvolvimento do homem em suas capacidades e potencialidades.

A meu ver a configuração da educação atual é resultado da sociedade na qual vivemos, todas as mazelas sociais são frutos da contradição entre capital e trabalho. Logo pensar em

desigualdade, questão social e pobreza, é compreender a educação como fator primordial para discussão e superação da mesma, pois, considero e reitero que as raízes dos problemas sociais gerados pelo capital, são consequências da educação pleiteada pela mais valia. Pensar em educação é pensar em uma nova sociedade.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985;

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824). Constituição, Brasília, DF, 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015,

_____. Constituição (1837). Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937). Constituição de Brasília/ DF, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015;

_____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixam Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da [República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificado em 28 dez. 1961. 2013c Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 30 nov. 2015;

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm; acesso dia 01 de dezembro de 2015.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil De 1988, Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>, acesso dia 30 de novembro de 2015;

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

ARAÚJO, Gustavo Cunha, O Processo de Massificação do Ensino Fundamental Brasileiro: A Partir a Análise das Leis N.º 4.024/61 E N. 5.692/716; Revista Lentes Pedagógicas ISSN 2236-9309 (Online) Vol. 1, No. 2 (2011). Disponível em

<http://200.233.146.122:81/revistadigital/index.php/lentespedagogicas/article/viewFile/311/293>; acesso dia 30 de novembro de 2015;

FLASH, Simone de Fátima. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil; Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a06.pdf>>. Acesso dia 26 de novembro de 2015;

HORTA , José Silveiro Baia, Direito a educação e obrigatoriedade escolar, Universidade Federal Fluminense; Caderno de Pesquisa nº 104 p. 5-34 julho de 1998;

REZENDE PINTO, José Marcelino de; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de; O Financiamento do Ensino Médio no Brasil: De uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública; Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 30 nov. 2015.

JACCOUD, Luciana (Org.) – Brasília: IPEA, 2009, “Construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos”, capítulo 01;

JACCOUD, Luciana de Barros; Desigualdades Raciais no Brasil: Um balanço da intervenção governamental/ Luciana de Barros Jaccoud e Nathalie Beghin. – Brasília: Ipea, 2002.

JACCOUD, Luciana, SILVA Adailton; ROSA Waldemir; LUIZ Cristiana Entre o Racismo e a Desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988 – 2008), In Igualdade Racial, IPEA, 2008, n.º 17, volume 3;

SAMPIERI, Roberto Hernández; Metodologia em Pesquisa/ Roberto Hernández Sampieri; Carlos Hernández Collorato; Pilar Baptista Lucio; tradução Fátima Mendonça Murad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dystyler Ladeira: revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queruz Garcia, Paulo Heraldo Costa do Valle. 3º edição – São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

OLIVEIRA, Anderson dos Santos; A Política Educacional Brasileira: Uma Análise Crítica do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, Universidade do Estado da Bahia-UNEB Departamento de Educação – Campus I Curso Pedagogia anos Iniciais, Salvador 2010.

LIBANEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

CASTRO, Amélia D. de. A Trajetória Histórica da Didática. Série Ideias, n.11. São Paulo: FDE, 1991 p.15-25.

SOARES, Sergei Suarez Dillon; FONTOURA, Natália de Oliveira; PINHEIRO, Luana. CAPÍTULO 29 - Tendências Recentes na Escolaridade e no Rendimento de Negros e de Brancos. **Desigualdade de Renda no Brasil: uma análise da queda recente (volume 2)**; Ricardo Paes de Barros, Miguel Nathan Foguel, Gabriel Ulyssea (organizadores)/ Brasília, 2007. Disponível em: <http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/Cap29.pdf>, acesso dia 16 de Maio de 2016.

SAVIANI, Dermeval; Escola e democracia - Coleção educação contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Programa Ética e Cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade : relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP) , equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença; Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002 Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002;

PLATAFORMA DHESCA BRASIL E AÇÃO EDUCATIVA. Coleção Manual de Direitos Humanos – volume 07; Direito Humano à Educação – 2ª edição – Atualizada e Revisada. Novembro 2011 ISBN: 978-85-62884-05-4

MAGGIE, Yvonne, 1997. "Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil" em Maio, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.), Raça, Ciência e Sociedade, Rio de Janeiro, Fiocruz/CCBB;

HASENBALG, Carlos 1997. "Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil" em Maio, Marcos Chor & SANTOS, Ricardo Ventura (orgs.), Raça, Ciência e Sociedade, Rio de Janeiro, Fiocruz/CCBB;

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete; Política social: fundamentos e história. São Paulo: Cortez, 2006;

Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP – GeR: módulo III / Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010;

THEODORO, Mário, 1991, As características do Mercado de Trabalho e as Origens da Informalidade no Brasil, cap. 03; Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/livros/Cap_3-10.pdf>>, acesso em 31 de maio de 2013;

SILVA, Maria Lucia Lopes da. *Previdência Social no Brasil: (des)estruturação do Trabalho e Condições para sua universalização*. São Paulo: Cortez, 2012. Item 4.1p. 296-319; **TESE: item 4.1** p. 211-227

IBGE, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais Características Étnico-raciais da População um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008, Notas Técnicas.

CIPRIANO, Lucas Veloso. **As Mães de Santa Luzia** - Documentário sobre mulheres que são mães solteiras em uma comunidade carente. 2015. 37f. Trabalho de Conclusão de Curso - Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Brasília.

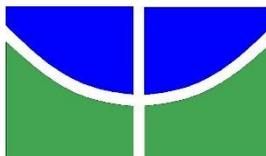
TONET, Ivo; **Educação Contra o Capital**. Departamento de Tratamento Técnico do Instituto Lukács, 2016.

NERI, Marcelo. O Tempo de Permanência na Escola e as Motivações dos Sem-Escola/ coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Porto Alegre. Artmed, 2009.

DUARTE, Natalia. Política Social: um estudo sobre educação e pobreza/ Natalia Souza Duarte – Brasília, 2012.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar da Pesquisa “*O (Não) Direito à Educação da Comunidade Santa Luzia – Cidade Estrutural*” sob a responsabilidade da pesquisadora Késsya Siqueira, a qual pretende identificar quais os principais motivos que levam os jovens e adolescentes a abandonarem a escola.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de um questionário. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Se depois de autorizar sua participação e você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Késsya pelo e-mail kessya_silva@hotmail.com ou pelo telefone 85556039.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora pretende pesquisar e a importância da minha colaboração como instrumento de estudo parte da pesquisa, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada, que posso sair quando quiser e terei sigilo em minha identidade. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do (a) participante e/ou responsável

Késsya Siqueira da Silva

Data: ____/ ____/ 2016.

APÊNDICE II



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL

PESQUISA SOBRE

O (Não) Direito à Educação da Comunidade Santa Luzia – Cidade Estrutural

Entrevistadora	
Késsya Siqueira da Silva	Data: __/__/2016

Jovens e Adolescentes

Identificação:
1. Quantos anos você tem? _____
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Para você, qual a sua cor? a. () Branca b. () Preta c. () Parda d. () Amarela e. () Indígena
4. Você mora aqui no setor de chácaras Santa Luiza há quanto tempo?
5. Atualmente você mora com quem?
6. Qual o grau de instrução do (a) chefe de sua família: a. () Analfabeto b. () Ensino Fundamental Incompleto c. () Ensino Fundamental Completo d. () Ensino Médio incompleto

<p>13. Você já reprovou alguma série na escola/s que você estudou?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Qual? _____</p>
<p>14. Você parou de estudar em qual série?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Não sabe informar</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Ensino fundamental: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> não sabe</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Ensino médio: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> não sabe</p>
<p>15. Com quantos anos você deixou de ir à escola?</p>
<p>16. Quais os principais motivos que levou você ABANDONAR a escola?</p>
<p>17. Qual a importância dos estudos para você?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Muito Importante</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Importante</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Pouco Importante</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Nada Importante</p>
<p>18. Você gostaria de voltar a estudar?</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Sim</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Não</p>
<p>19. Qual a sua maior dificuldade em voltar a estudar novamente?</p>
<p>Agradecer a disponibilidade e a participação na pesquisa.</p>