



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas - IH
Departamento de Serviço Social – SER

Eliane Oliveira da Costa

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PROGRAMAS SUPLEMENTARES DA EDUCAÇÃO:

Realidade de quatro escolas do Distrito Federal

Brasília - DF

2013

Eliane Oliveira da Costa

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

PROGRAMAS SUPLEMENTARES DA EDUCAÇÃO:

Realidade de quatro escolas do Distrito Federal

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação em Serviço Social elaborado como requisito parcial para obtenção de título de bacharel em Serviço Social sob a orientação da Prof.^a Ms. Carolina Cassia Batista Santos.

Brasília – DF

2013

Eliane Oliveira da Costa

PROGRAMAS SUPLEMENTARES DA EDUCAÇÃO:

Realidade de quatro escolas do Distrito Federal

Banca Examinadora:

Prof.^a Ms. Carolina Cassia Batista Santos
(Orientadora)

Prof.^a Ms. Kênia Augusta Figueiredo
(Membro Interno)

Prof.^a Dr.^a Natalia de Souza Duarte
(Membro Externo)

Brasília –DF

2013

Dedico

A minha família linda!

Ao meu pai, Almeida.

A minha mãe, Isis

E aos meus irmãos,

Alex, Noemi e Aline.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir a conclusão de mais uma etapa da minha vida. E a minha família por estarem presentes em todos os momentos da minha vida, inclusive nas conquistas e nos momentos difíceis, muito obrigada!

À minha orientadora Prof^a Ms. **Carolina Cassia Batista Santos**, pela paciência comigo, por ter compreendido o meu tempo nesse processo e sempre ter me apoiado.

À Prof^a Dr^a **Silvia Cristina Yannoulas**, pelos ensinamentos oferecidos, pela dedicação e pelo acolhimento no grupo de pesquisa TEDis.

À Prof^a Dr^a **Natalia de Souza Duarte**, com quem muito aprendi, pelas vivências no TEDis e por ter aceitado fazer parte da banca examinadora desse estudo.

À Prof^a Ms. **Kênia Augusta Figueiredo**, que gentilmente aceitou participar da banca examinadora deste estudo.

A todos os membros do grupo de pesquisa TEDis : **Aline, Aparecida, Camila, Celso, Dayane, Daniele, Elza, Kaline, Kelma, Lilian, Márcia, Patrícia, Samuel e Vanessa**.

À assistente social **Viviane Moraes Dias** pela amizade e pelos momentos inesquecíveis, de conversas e debates.

Às minhas professoras da Educação Básica, essenciais na minha formação.

E a todas as professoras e professores, funcionários e funcionárias do Departamento de Serviço Social e da Universidade de Brasília.

LISTA DE SIGLAS:

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

CF – Constituição Federal

DF – Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MDE – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

PBF – Programa Bolsa Família

PLIDEF – Programa do Livro Didático - Ensino Fundamental

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal

SIAE – Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional

TEDis – Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação

LISTA DE TABELAS:

Tabela 1 – Escolha do nome fictício da escola	52
Tabela 2 – Número de matriculados em 2011 e etapa do ensino atendida.....	52
Tabela 3 – Profissionais da Educação, os recursos humanos da escola.....	53
Tabela 4 – Material Escolar: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	58
Tabela 5 – Material Escolar: Material de uso coletivo.....	59
Tabela 6 – Material Escolar: Material de uso individual.....	60
Tabela 7 – Material Escolar: Uniforme.....	61
Tabela 8 – Alimentação/Merenda: Programa Nacional de Alimentação (PNAE)	63
Tabela 9 – Transporte: Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE).....	64
Tabela 10 – Saúde: Programa Saúde na Escola (PSE).....	65

*“O direito à educação,
como direito humano fundamental,
ou pertence a todos ou não pertence a ninguém.”*

(GENTILI 2009, p. 1075).

RESUMO:

Este estudo se propõe a analisar o contexto dos programas suplementares da educação no ambiente escolar em quatro escolas da rede de ensino público de Educação Básica, do segmento Ensino Fundamental, dos anos iniciais do Distrito Federal (Plano Piloto e Regiões administrativas) que atendem uma população escolar em situação de pobreza. O presente estudo versa sobre o desdobramento de outra pesquisa, já concluída, e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa TEDis, sobre a “Política Educacional e Pobreza”. Para tanto, num primeiro momento se fez necessário problematizar a ideologia neoliberal no mundo e no Brasil, categorizar a questão da pobreza, bem como identificar a influencia do neoliberalismo na questão exclusão do educando na educação. Em um segundo momento realizou-se o estudo do direito fundamental a educação nas constituições brasileiras desde o período Imperial de 1824 até a Constituição de 1988, associados ao direito social à educação formal, dando-se ênfase aos programas suplementares da educação. No terceiro e último momento, abordou-se o perfil das escolas analisadas e as dinâmicas escolares que se apresentaram no ambiente escolar a cerca dos programas suplementares que prestam assistência escolar por meio da disponibilização de material didático, transporte, alimentação, assistência à saúde na escola. Como resultado do estudo observou-se uma focalização e uma insuficiência na política voltada para o auxilio da permanência do educando na escola, da qual se identificou também uma maior responsabilização sobre a família na satisfação das necessidades básicas referentes à política educacional.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Constituição Federal; Pobreza; Programas suplementares da educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – O NEOLIBERALISMO E A POBREZA NA EDUCAÇÃO	17
1.1 Sobre o neoliberalismo	17
1.2 Sobre a pobreza	23
1.3 A influência do neoliberalismo e da questão da exclusão na educação	28
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO COMO DIREITO E POLÍTICA.....	32
2.1 A História do direito à Educação nas constituições brasileiras.....	32
2.1.1 Após a Constituição Federal de 1988.....	36
2.2 O direito social a educação formal	40
2.3 Programas suplementares da educação.....	42
CAPÍTULO 3 – COMPARANDO AS DINÂMICAS ESCOLARES	51
3.1 Perfil das escolas analisadas	51
3.2 Análise dos programas suplementares de educação nas escolas	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
DOCUMENTOS	82

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: “PROGRAMAS SUPLEMENTARES DA EDUCAÇÃO: Realidade de quatro escolas do Distrito Federal” refere-se ao direito fundamental e social à Educação estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), promulgada em outubro de 1988 que garante a gratuidade e universalidade desse direito. Neste sentido, esse trabalho pretende um estudo sobre a implementação da Política Educacional no âmbito dos Programas Suplementares da Educação a partir do conhecimento do contexto ou da realidade de quatro escolas da rede pública de Educação Básica do Distrito Federal, que atendem massivamente a uma população em situação de pobreza.

A motivação para desenvolver esta pesquisa se deu por meio de inquietudes geradas durante o período em que esta autora, como aluna de graduação do Curso de Serviço Social da Universidade de Brasília, cursou as disciplinas de Prática de Pesquisa 3 e 4 como bolsista no Grupo de Pesquisa - Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis)¹. E, somado a isso, esta estudante se formou, em nível médio, no curso de Magistério, o que lhe trouxe uma identificação imediata com o tema da pesquisa sobre Educação. Além disso, trata-se de uma temática contemporânea ainda pouco debatida no Serviço Social, tanto no âmbito acadêmico como profissional.

Este estudo é um desdobramento de outra pesquisa, já concluída², que foi desenvolvida por uma equipe de pesquisadoras do Grupo de Pesquisa TEDis, a qual abrangia e integrava o Projeto “*POLÍTICA EDUCACIONAL E POBREZA: Estudo em escolas públicas que atendem a população em situação de pobreza*” aprovada pelo Programa Observatório da Educação Capes-Inep³ do Edital 038/2010. O escopo desse

¹ O TEDis é um grupo de estudos e pesquisas, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Silvia Cristina Yannoulas, do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília. Para obter maiores informações sobre o grupo TEDis e suas pesquisas desenvolvidas, recomenda-se acesso a página do grupo na web: <http://www.tedis.unb.br>

² Ver em: Yannoulas, Silvia Cristina (coord.). Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013. 280p. (Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP; Edital 038/2010)

³ O Programa Observatório da Educação é uma parceria entre Capes, INEP e a Secad, que se objetiva na promoção de pesquisas/estudos sobre educação, prevendo financiamento de algumas despesas, como bolsas. Esta estudante se encontrou como bolsista deste programa durante o período de agosto de 2011 a dezembro de 2012.

Projeto era estudar as manifestações da situação de pobreza dos estudantes na rede pública de educação, tanto no que se refere a resultados de proficiência e qualidade, como na atuação das distintas esferas de governo (Federal, Estadual, Municipal e Distrito Federal) e no interior da própria escola.

Assim sendo, este estudo se baseia em fontes secundárias, a partir da análise de conteúdo dos dados identificados nos relatórios produzidos pela citada pesquisa exploratória do Grupo de Pesquisa TEDis, realizada nos anos de 2011 e 2012, com docentes do primeiro segmento do Ensino Fundamental de sete escolas públicas do DF e Entorno (GO), que foram capacitadas para atuar como pesquisadoras nas suas escolas. Este TCC é uma releitura sobre os relatórios e debates realizados no âmbito dessa pesquisa, que em uma das suas fases empregou a técnica de Diário de Pesquisa/Jornal de Pesquisa (BARBOSA, 2010) para se coletar os dados sobre as dinâmicas escolares do cotidiano das escolas de educação básica de instituições de ensino público.

A pesquisa envolveu temas amplos e, até por isso, alguns achados não foram priorizados. Desse modo, das sete escolas estudadas pelo TEDis, a este estudo coube a análise de quatro delas, por apresentar características diferenciais consistentes, quanto à implementação de programas suplementares da educação. As quatro escolas abrangidas por este estudo são escolas públicas, da região urbana do Distrito Federal (Plano Piloto e Regiões Administrativas) que atendem discentes da educação Básica do Ensino Fundamental da fase séries/anos iniciais. O estudo apresenta uma análise da execução dos programas suplementares no ambiente escolar do Distrito Federal, expondo suas dinâmicas e identificando seus problemas, dificuldades e falhas na sua função de apoiar e assistir os discentes no acesso e na permanência nas escolas das séries/anos iniciais. Nesse contexto, este estudo pode ser revelador quanto à identificação e aprofundamento das características dos programas suplementares da educação voltados para a garantia da permanência dos educandos nas escolas públicas.

O adverso cenário atual de crise do Estado neoliberal vem sorrateiramente substituindo o aspecto universal das políticas sociais, para políticas de caráter focalizado e compensatório, dessa forma restringindo direitos sociais já conquistados historicamente pela classe trabalhadora. E dentro da Política da Educação não vem ocorrendo de forma diferente, diante desse quadro tem-se como **problemática** as

contradições da Política da Educação ao que preconiza a lei e a realidade dos Programas Suplementares em quatro escolas do Distrito Federal.

Com base na referida problemática tem-se a seguinte **pergunta de partida**: Como estão sendo efetivados os programas suplementares na educação básica de quatro escolas de diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal?

Deste modo, foi considerada a seguinte **hipótese**: Com o advento das políticas de caráter neoliberal de redução das garantias dos direitos sociais e de implantação de um Estado Mínimo para o social, os direitos sociais universais estão sendo substituídos por programas focalizados e na educação os Programas Suplementares da Educação são aplicados de maneira focal e ineficiente. Neste sentido, o marco legal de uma política universal, a Educação para todos, possui contraditoriamente, programas com critérios que restringem o acesso e a permanência do discente na escola.

O **Objetivo geral** estabelecido foi conhecer e analisar a execução dos Programas Suplementares da Política da Educação em quatro escolas do Distrito Federal. Os **objetivos específicos** definidos foram:

- Compreender a Política Educacional e a pobreza, no contexto neoliberal, articulada ao debate do direito social à educação;
- Compreender o processo sócio histórico na conquista do marco legal do direito universal a Educação;
- Compreender os programas suplementares na rede pública de ensino, especialmente no DF;
- Traçar um perfil comparativo sobre a execução dos programas suplementares entre as quatro escolas estudadas;
- Analisar criticamente a execução dos programas suplementares da Educação nas quatro escolas do Distrito Federal selecionadas.

A metodologia proposta para o desenvolvimento da pesquisa foi a Análise de Conteúdo de Bardin (1995) ⁴, na análise de conteúdo destacam-se a análise de entrevista, a análise lexical e sintática de amostra e a análise temática ou categorial de

⁴ BARDIN (1995) exemplifica com alguns exemplos práticos sobre o que seria análise de conteúdo no decorrer das páginas 47 a 91 na sua obra Análise de Conteúdo.

um texto, essa última foi escolhida por permitir uma análise mais profunda de cada expressão do grupo de professoras selecionadas para a pesquisa, indo além do aparente. Assim, “permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social”. (CAREGNATO E MUTTI, 2006, p.682)

Nesse sentido, análise desse estudo se baseou no método de categorização na qual comporta duas etapas “o *inventário*: isolar os elementos e a *classificação*: repartir os elementos, e, portanto procurar ou impor uma certa organização às mensagens” (BARDIN, 1995 p.118). De acordo com Bardin (1995) a análise por categorias realiza um desmembramento do texto em unidades para um reagrupamento analógico, “poder-se-iam assim multiplicar os desmembramentos temáticos, classificando e ventilando as significações do discurso em *categorias* em que os critérios de escolha e delimitação seriam orientados pela *dimensão* da análise, ela própria determinada pelo objetivo pretendido”. (BARDIN, 1995, p. 81)

Para Bardin (1995, p. 95), a metodologia de análise de conteúdo contempla três etapas: 1 - a pré-análise; 2 - a exploração do material; 3 - o tratamento dos resultados e a interpretação. Nessa pesquisa realizaram-se as três etapas. A primeira foi uma fase mais organizativa de definição do que seria estudado. A segunda fase consistiu na leitura e análise dos relatórios, nas transcrições dos relatos das professoras em reuniões grupais e de texto escritos elaborados por elas, os seus diários de pesquisa. A partir desses registros, os dados foram transformados em temas e, dessa forma, fazendo uma compilação dos textos da pesquisa empírica realizada conjuntamente com o grupo TEDis. Na terceira e última fase coube a categorização dos temas encontrados compilados por suas semelhanças e diferenciações em agrupamentos que possuíam funções e características comuns.

Com auxílio da metodologia de análise de conteúdo, objetiva-se explorar dados quanti-qualitativos, bem como produzir informações que possam trazer respostas aos questionamentos e à hipótese deste estudo por meio de procedimentos sistematizados. “Parte-se de dados qualitativos - fazendo um agrupamento quantitativo - para análise qualitativa novamente” (FREITAS, JANISSEK, 2000, p.38). E, a pesquisa qualitativa, em uma abordagem dialética “ao mesmo tempo tenta conceber todas as etapas da

investigação e da análise como partes do processo social analisado e como uma consciência crítica possível” (MINAYO & SANCHES, 1993, p. 244).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos/as, dever do Estado e da família, visando o desenvolvimento e preparo para o exercício da cidadania e qualificação profissional. Na Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 (LDB/96), bem como na Constituição, reafirma-se o direito à educação e também se estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado para com a educação pública.

É preciso ter presente que a Política Educacional se caracteriza pela a sua organização, criteriosidade e intencionalidade, segundo Martins (1993), a política educacional está ligada a organização política e vinculada também à questão das necessidades econômicas da sociedade divididas em classes contraditórias e antagônicas que se revela a cada época histórica. Em outras palavras de Zanten (2011, p.640) define sobre as políticas educacionais

“... podem ser definidas como programas de ação governamental, estruturadas a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos escolares e são implementadas pela administração e pelos profissionais da educação. Essas políticas aplicam-se a um domínio tanto mais vasto na medida em que se assiste, desde a década de 1970, a uma avalanche de reformas que visam elevar e aprimorar o nível geral de instrução da população, assim como estender o domínio de conhecimentos transmitidos pelas instituições escolares”

Outro aspecto que cabe aqui ser abordado relaciona-se aos programas suplementares previstos na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 que amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica como material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, esses programas e outros, são regidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Para tal, este estudo está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado: “*O neoliberalismo e a pobreza na educação*”, aborda a questão do capitalismo na era neoliberal em um contexto internacional que se originou após a Segunda Guerra Mundial e que se estende até os dias atuais. E depois relacionando esse contexto à análise da ofensiva neoliberal no Brasil. Ao mesmo passo, a referência à

pobreza é de fundamental importância, para o entendimento da dimensão contraditória dos direitos sociais.

O segundo capítulo, intitulado: “*A educação como direito e política*”, aborda a conquista para se assegurar, na forma da lei, o direito de todos à Educação no Brasil, identificando o que está disposto nas constituições sobre educação até a Constituição Federal de 1988 que reconhece a educação como um direito social e um dever do Estado. Ainda nesse capítulo trata-se da discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) e os Programas Suplantares da Educação, que proporciona as condições necessárias para o acesso e a permanência dos discentes na educação.

O terceiro capítulo, intitulado: “*Comparando as dinâmicas escolares*”, analisa os dados quantitativos e qualitativos encontrados na pesquisa para confrontação com o marco legal, com a realidade das escolas identificando os resultados encontrados na pesquisa, bem como a avaliação da hipótese. Em seguida, apresenta-se as considerações finais sobre o estudo.

CAPÍTULO 1 – O NEOLIBERALISMO E A POBREZA NA EDUCAÇÃO

1.1 SOBRE O NEOLIBERALISMO

O Estado capitalista seguia o modelo Liberal ⁵ de Locke (pioneiro) até o final da década de 1920. Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) ressaltam que o liberalismo se manifestou em tempos históricos diversos e em diferentes países conforme o grau de desenvolvimento. O liberalismo clássico se baseia na idéia do livre mercado, o mercado como mediador societal, a limitação dos poderes do governo e um Estado mínimo foi retomada após a Segunda Guerra Mundial na região da Europa e da América do Norte, o chamado neoliberalismo (novo liberalismo).

A ideologia neoliberal recebeu uma estruturação própria respondendo aos interesses do aparelho capitalista, na década de 1940 o neoliberalismo não foi absorvido pelos países de forma imediata, devido ao contexto econômico ainda favorável, mas na década de 1970 inaugurou-se uma crise cíclica do capitalismo e a ofensiva neoliberal ganhou força se estendendo até os dias atuais.

Behring esclarece sobre a reinvenção do liberalismo, uma fórmula neoliberal para a saída da crise por meio de algumas proposições básicas:

“1) um Estado forte para romper o poder dos sindicatos e controlar a moeda; 2) um Estado parco para os gastos sociais e regulamentações econômicas; 3) a busca da estabilidade monetária como meta suprema; 4) uma forte disciplina orçamentária, diga-se, contenção dos gastos sociais e restauração de uma taxa *natural* de desemprego, ou seja, a recomposição do exército industrial de reserva que permita pressões sobre os salários e os direitos, tendo em vista a elevação das taxas de mais-valia e de lucro; 5) uma reforma fiscal, diminuindo os impostos sobre os rendimentos mais altos; e 6) o desmonte dos direitos sociais, implicando quebra da vinculação entre política

⁵ De acordo com Tomás Várnagy (2006, p. 46), “o liberalismo surge como consequência da luta da burguesia contra a nobreza e a Igreja, aspirando a ter acesso ao controle político do Estado e procurando superar os obstáculos que a ordem jurídica feudal opunha ao livre desenvolvimento da economia. Trata-se de um processo que durou séculos, afirmando a liberdade do indivíduo e defendendo a limitação dos poderes do Estado.”

social e esses direitos, que compunha o pacto político do período anterior.
(BEHRING, 2009, p. 309)

Anderson (1995) situa o neoliberalismo como uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista (keynesianismo) e ao de Bem-Estar (Welfare State) implementada para poder resolver a grande depressão ocasionada após a guerra. De acordo com Stein (2005, p.46), o Estado de Bem-Estar Social “é definido como aquele que assegura aos cidadãos condições mínimas de bem-estar, ou aquele que proporciona serviços públicos, tais como, educação, renda em caso de necessidade ou outras prestações de serviços sociais”.

Este Estado de Bem-Estar que buscava harmonizar o capitalismo com os direitos sociais acabou decaindo devido à crise mundial de meados da década de 1970. Para Soares (2001) o Estado de Bem-Estar foi uma das mais importantes intervenções no campo da política social dos Tempos Modernos e que seu declínio representava um retrocesso histórico, mesmo que o Brasil jamais tenha conseguido efetivar o Bem-Estar.

Na década de 1970, com a conjuntura do aumento nos preços do petróleo, da necessidade de abertura de novos mercados e da primeira grande e prolongada crise do mundo capitalista, a ofensiva neoliberal começou a se estabelecer com mais força. Montañó (2002) explica que essa crise capitalista buscou no neoliberalismo uma solução parcial para poder reconstituir o mercado e também reduzir a intervenção social do Estado nas diversas áreas.

As idéias de Freederich Hayek (considerado o pai do neoliberalismo) com a recessão e a alta inflação ganharam espaço na crise, segundo Anderson (1995) o propósito de Hayek e de seus companheiros era combater o keynesianismo e preparar para um capitalismo mais duro e livre de regras, eles argumentavam que o Estado de Bem-Estar destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência. Ainda alegavam que as raízes da crise estavam no poder dos sindicatos que corroíam as bases da acumulação capitalista devido principalmente às reivindicações de maiores salários, e também de pressões para se aumentar gastos sociais do Estado.

Nesse sentido Anderson (1995, p.11) continua:

“O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas pouco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. (...) uma

nova e saudável desigualdade iria voltar a dinamizar as economias avançadas, então às voltas com uma estagflação, resultado direto dos legados combinados de Keynes e de Beveridge, ou seja, a intervenção anticíclica e a redistribuição social, as quais haviam tão desastrosamente deformado o curso normal da acumulação e do livre mercado. O crescimento retornaria quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos.”

O primeiro país empenhado em implementar o ideário neoliberal foi a Inglaterra, no governo da primeira ministra Margaret Hilda Thatcher (período de mandato 1979 a 1990), onde acabou se consolidando com várias medidas de austeridade como cortes nos gastos sociais, uma legislação anti-sindical e privatizações das estatais. Na América do Norte o programa neoliberal, no governo de Ronald Wilson Reagan (período de mandato 1981 a 1989), foi utilizado para poder derrubar o regime comunista da União Soviética (ANDERSON, 1995).

Na América Latina a ideologia neoliberal ganhou terreno nos regimes autoritários (ditadura militar), dessa forma coercitiva o neoliberalismo se instituiu. No Brasil diferentemente do restante da América Latina, a ditadura foi nacionalista com o fortalecimento do Estado e de programas sociais. Nesse sentido, o Brasil aderiu ao projeto privatista neoliberal no primeiro governo democrático (governo Fernando Collor de Melo), portanto, sendo o último a implementar o neoliberalismo na América Latina. A política neoliberal na América Latina foi pautada pelo Consenso de Washington, que de acordo com Batista (1994, p.26), “o Consenso de Washington documenta o escancaramento das economias latino-americanas”. O Consenso que nasceu em novembro de 1989 em uma conferência convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", onde, segundo o autor, foram adotadas medidas de proposta neoliberal que na realidade constituía uma regressão a economia pré-industrial.

Batista elucida que o Consenso de Washington envolveu 10 áreas, mas que ao final na realidade concentrou-se em dois objetivos:

“10 áreas: 1 disciplina fiscal; 2 priorização dos gastos públicos; 3 reforma tributária; 4 liberalização financeira; 5 regime cambial; 6 liberalização comercial; 7 investimento direto estrangeiro; 8 privatização; 9 desregulação; e 10 propriedade intelectual. (...) As propostas do Consenso de Washington nas 10 áreas a que se dedicou convergem para dois objetivos básicos: por um

lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado autoregulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas.” (BATISTA, 1994, p.18).

O Consenso de Washington acabou delimitando uma nova forma ou padrão na intervenção da política social no Brasil e na América Latina como um todo, onde as políticas universais foram substituídas por políticas focalizadas de caráter neoliberal. Essa política começou a ser executada pelo governo de Fernando Collor de Mello, que demonstrou um alinhamento com os Estados Unidos, e, segundo Batista (1994), procurou atender as demandas norte-americanas, bem como as recomendações do Banco Mundial, com isso, o Brasil abriu o mercado para as importações sem solicitar contrapartidas para os produtos brasileiros. Em seguida, mediante a insatisfação popular com as medidas econômicas e com suspeitas de corrupção no governo, Collor sofreu um *impeachment*, mas o ideário neoliberal continuou forte nos governos subsequentes.

E, nesse sentido, o neoliberalismo no Brasil se firmou, sobretudo após o Consenso de Washington, na década de 1990, “tendo como instância de mediação as conclusões do Consenso de Washington, cujas recomendações foram obedecidas nos Governos de Fernando Collor e aprofundadas no governo de Fernando Henrique Cardoso” (CARTAXO e CABRAL, 2008, p.157).

Filgueiras (2006), em seus estudos sobre a evolução do neoliberalismo desde a década de 1990 no Brasil, o definiu em três fases distintas: a primeira fase, no governo Collor, a mais tumultuosa, por causa das primeiras implementações das diretrizes do neoliberalismo; a segunda fase, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a fase da consolidação e da ampliação do projeto neoliberal; e a terceira fase, abrangendo o segundo mandato do governo FHC na qual se concretizou a hegemonia neoliberal e que o governo Luiz Inácio Lula da Silva deu continuidade a herança neoliberal recebida de seus antecessores.

No que se refere ao governo Lula como afirma Pereira (2012, p.745) “não se pode negar a realização de políticas sociais significativas no governo Lula, por meio do Programa Bolsa Família⁶ e também de ter obtido um importante crescimento

⁶ Lembrando que o Programa Bolsa Família teve origem no governo FHC.

econômico”. Ainda sim, Pereira (2012, p. 746) confere ao governo Lula uma paradoxal constatação: “esse governo melhorou, sim, as condições sociais de muitos brasileiros, mas ao mesmo tempo, melhorou muito mais a remuneração do capital financeiro, industrial e do agronegócio que operam no país.”

No governo de Dilma Vana Rousseff (mandato ainda em curso), de acordo com Pereira (2012, p. 747), “já dá mostras de *ultrafocalização*” indicadas no Plano Brasil sem Miséria, onde foi possível constatar um rebaixamento dos critérios preexistentes ⁷ de definição da pobreza para poder se diminuir estaticamente o número de pobres e miseráveis atendidos pelo programa.

Assim, conforme Pereira (2012) é possível verificar que nenhum governo pós-ditadura militar se contrapôs as políticas neoliberais:

“Se atualmente existem dados estatísticos que indicam ter havido no Brasil “neodesenvolvimentista” diminuição da pobreza com crescimento sustentado, é preciso comparar esses dados com a seguinte realidade: nenhum governo brasileiro pós-ditadura militar, e eleito diretamente pelo povo, rompeu com os mandamentos neoliberais, nem mesmo os que se identificavam com projetos de esquerda” (PEREIRA, 2012, p.740)

Nesse cenário a “Constituição Cidadã” de 1988 foi atacada pela consolidação da ideologia neoliberal, onde o governo FHC operacionalizou a contra-reforma/ajuste estrutural do Estado, segundo Duarte (2007), para poder resolver o déficit público, creditado aos gastos sociais. Isso impactou diretamente na política social.

Segundo Cohn (1999) foi na década de 1990 que as consequência dos acordos multilaterais adquiriram suas características mais perversas com a destituição de direitos historicamente conquistados. E também uma dualidade da proteção social, ou seja, dando um tratamento dispare entre as políticas de Previdência, Saúde e Assistência Social, sendo a previdenciária ligada à renda (contributiva), que também no governo FHC retirou e excluiu direitos e as outras redistributiva (não contributiva), relativo aos direitos sociais que se esbarravam na implementação da política neoliberal de práticas seletivas e focalizadas.

⁷ Definição estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU), da qual “considera pobre a família com renda mensal de até 120,00 reais e indigente a que ganha mensalmente até 70,00 reais (1,25 dólar/dia)” (PEREIRA, 2012, p.747)

E isso porque essas políticas, mesmo quando definidas como universais e de caráter não contributivo, tendem tão somente para a universalidade de um patamar básico de acesso a determinados serviços sociais, gerando seletividade nos níveis mais complexos dessas mesmas redes de serviços, comprometendo assim a garantia da equidade de acesso aos mesmos. (COHN 1999, p.187)

O Estado brasileiro seguiu as orientações vindas do Consenso de Washington para a contra-reforma do Estado, que segundo Duarte (2007), foi usada para reorganizar e firmar a hegemonia do capital. No governo FHC houve um agravamento da concretização da agenda neoliberal que ia contra as conquistas da classe trabalhadora, se opondo a garantia de direitos e minimizando a intervenção do Estado nas políticas e serviços sociais públicos. Tal processo é fundamental para o capital, dessa forma, a política no Brasil seguiu e segue se subordinando a lógica do mercado, dito de outro modo: “a contra-reforma representa uma proposta de “minimização” do Estado para o social e “maximização” para o mercado.” (DUARTE, 2007, p. 41). Portanto, as reformas estruturais na década de 1990 aumentaram as desigualdades sociais no Brasil, nesse sentido, para Netto (2000, p. 240) “as conquista populares dos anos 80 davam a impressão de estar na contracorrente da história”, da qual a maré do neoliberalismo chegava dez anos depois dos triunfos de Thatcher e Reagan em favor de um “Estado mínimo”.

Conforme Höfling (2001) os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação às políticas (públicas) sociais, pois a intervenção representaria uma ameaça e um entrave à acumulação capitalista, a liberdade individual, a livre iniciativa e a concorrência privada. “Apesar desse quadro adverso, observa-se uma reação de alguns segmentos populares – que se recusam a cooptação material e ideológica –, que mobilizam-se politicamente e questionam, em maior ou menor grau” (FILGUEIRAS 2006, p. 203).

Esses elementos da política neoliberal ainda não foram superados, historicamente, pelo contrário Anderson (1995) expõe que o neoliberalismo obteve grande êxito, de tal forma, que é vista como uma ideologia inquestionável (hegemônica), ou seja, criou-se a idéia e a disseminação de que não há alternativas fora do neoliberalismo, fora dos seus princípios e que dessa maneira todos têm que se adaptar a elas, mesmo que as pessoas já não mais acreditem nessa ideologia.

1.2 SOBRE A POBREZA

A categorização da pobreza se faz necessária para que neste estudo se possa, a partir dessa compreensão, desenvolver-se o entendimento sobre o perfil de discentes das quatro escolas públicas do DF estudadas, bem como os direitos sociais previstos nos Programas Suplementares da Educação.

O referencial teórico sobre a categoria pobreza demonstra que não existe um consenso sobre a sua definição, conforme Pereira (2006) são inúmeros os conceitos atribuídos à pobreza, bem como às suas causas e suas respostas para se reduzir e combatê-la. A temática nos remete a um fenômeno social complexo e multidimensional, visto a ausência de um consenso e das diversas concepções teóricas, este estudo buscará trazer alguns destes conceitos, causas e soluções a cerca da pobreza.

Na concepção teórica sobre a pobreza, encontra-se a definição descrita por Pereira (2006) para as distintas qualificações dadas à pobreza, como a diferença entre a pobreza relativa e absoluta: *Pobreza relativa*: é um conceito adotado pelos liberais, atrelado a pobreza e a distribuição das riquezas. Ou seja, enquanto houver desigualdade na distribuição das riquezas socialmente produzidas, sempre terá uma parcela da população pobre em relação à outra que detém as riquezas, independente do grau de desenvolvimento do país; e *pobreza absoluta*: é um conceito fundamentado nas necessidades mínimas de sobrevivência, básicas e objetivas podendo pertencer a qualquer parte do mundo (universais), que não satisfeitas pode causar prejuízos a saúde física e a autonomia do indivíduo.

Pereira (2006), também explica os conceitos sobre desigualdade social e exclusão social, utilizadas erroneamente como sinônimo de pobreza, seja: a) *Desigualdade social* é fundamentada na distribuição desigual da renda. Esse conceito é equivocado para definir a pobreza, pois “pode-se ter desigualdade, sem ter pobreza (pobreza relativa)” (PEREIRA, 2006, p.235). Dessa forma, como esclarece a autora, mesmo quando as camadas mais pobres melhoram as suas situações, ainda sim permanece uma situação de desigualdade social (renda); b) *Exclusão social* é outro termo que não pode ser empregado como sinônimo de pobreza, por este, não restringir apenas a privação material, pois os indivíduos podem ser excluídos por serem idosos, deficientes, negros e mulheres e isso não significa necessariamente que sejam pobres.

Entretanto, a “pobreza pode ser uma forma de exclusão social, na medida em que o pobre é excluído de alguns dos sistemas sociais básicos” (PEREIRA 2006, p. 237).

Entre as diversas concepções teóricas sobre a pobreza cabe também um destaque a definição de Duarte (2012) sobre as diferentes incorporações e compreensões históricas das formas de analisar a sociedade acerca do fenômeno da pobreza. Duarte ⁸ (2012, p. 36 – 47) traz as diversas interpretações da pobreza agrupadas em quadro eixos “quadrantes”, são elas:

1) *Perspectiva Liberal*: fundamentada na teoria Liberal de Locke, Smith e Hobbes, era respaldada pela teoria do direito natural e do estado de natureza em seus princípios estava o direito natural à liberdade, o igualitarismo liberal em que todos são iguais perante a lei e a defesa do direito a propriedade privada. Nesse sentido, essa perspectiva “legítima a coexistência das desigualdades sociais” e coloca as diferenças como naturais, justas e legítimas, pois o capitalismo seria capaz de minimizar a pobreza. O problema da pobreza seria do indivíduo, ou seja, o indivíduo estaria nessa situação por falta de esforço próprio.

2) *Perspectiva Moralista*: fundamentada em uma teoria não científica representada pelo senso comum, da moral, da ideologia e da religião traz justificativas morais para explicar a desigualdade. Aqui a pobreza se divide em duas categorias a primeira “voluntária e digna” formada por órfãos, viúvas, deficientes, acidentados e doentes estes são ajudados pela filantropia e a segunda “voluntária e indigna” formadas por pessoas saudáveis que não “querem” trabalhar (vagabundos).

3) *Perspectiva Técnica*: fundamentada em teoria matemática e técnica que calcula e mede a população pobre para o Estado poder apresentá-los a sociedade. Essa perspectiva “enfrentando a técnica com técnica” é voltada principalmente para formulações de programas e políticas sociais de proteção social, bem como a demarcar e mensurar o quantitativo de renda daqueles em situação de pobreza e assim, distribuir os benefícios assistenciais. A autora ressalva que nessa perspectiva há diversas variações vocabulares para o termo pobreza como: reconhecer a pobreza como relativa ou

⁸ Ver mais em DUARTE, Natalia de Souza. *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, 2012.

absoluta, carência, miséria, desigualdade e exclusão, esses exemplos na verdade desviariam as reais causas da pobreza.

4) *Perspectiva socialista*: fundamentada em Marx e Engels a pobreza seria fruto das dinâmicas estruturais da sociedade capitalista dessa forma o problema social não seria individual diferentemente da perspectiva liberal que culpa o indivíduo pela pobreza. Nessa perspectiva a desigualdade seria suscitada pela própria sociedade da relação excludente entre capital e trabalho que subjuga o trabalho e não por causas naturais.

Entre as causas apontadas para a pobreza está à visão malthusiana explicitada por Schwartzman (2004), onde a pobreza se justificaria pela velocidade do aumento populacional em relação à baixa velocidade da produção de alimentos e, portanto, para poder combater e resolver o problema, os pobres deveriam passar por um controle de natalidade mais rigoroso.

Sendo este quadro das várias concepções teóricas da pobreza nos revela seu caráter multidimensional vinculado a um contexto histórico e societal. Com causas diversas que são camufladas pelos debates da pobreza absoluta, desigualdade social, exclusão social e pelas perspectivas liberal, moral e técnica, as causas são escondidas por essas perspectivas e desveladas pela pobreza relativa e pela perspectiva socialista que identifica a real causa da pobreza.

Ao se observar as concepções teóricas é possível identificar as supostas causas da pobreza vinculadas ou atribuídas ao pensamento liberal e a questões morais que colocam o indivíduo como vagabundo e por isso responsável pela sua situação. Nesse sentido, trata-se de um fenômeno natural e autônomo produzido pelo comportamento do indivíduo e não como resultado da exploração econômica, estrutural do sistema social.

Desse modo, segundo Pereira (2006) se formam duas principais correntes explicativas para as causas da pobreza: a primeira centrada no indivíduo (problemas patológicos e psicológicos); e a segunda corrente que defende causas estruturais da dinâmica social de produção da riqueza. Outros autores acreditam que a pobreza tenha surgido com o capitalismo ⁹ e que só seria superada com o fim desse sistema. Para este estudo a inspiração parte da segunda corrente ou a perspectiva socialista que imputa ao

⁹ É fato que o fenômeno da pobreza foi relatado anteriormente ao modo capitalista de produção, entretanto, com advento da dinâmica estrutural liberal as contradições se ampliaram e se intensificaram.

sistema capitalista a verdadeira causa da pobreza, da qual é intrínseca e necessária para o seu desenvolvimento.

O debate teórico construído em torno da problematização da pobreza enquanto questão social¹⁰, nas duas últimas décadas de acordo com Mauriel (2010), na política social houve uma reestruturação em direção aos mais pobres e um distanciando da compreensão de Seguridade Social. “O problema não está só na prioridade da pobreza, enquanto categoria de análise para pensar as políticas sociais, mas na forma e no tratamento dado aos “pobres”, que são renomeados por suas fragilidades, descontextualizados, des-historicizados, aparecendo no discurso tecnocrático reconstituídos por um novo tipo de vigilância moral” (MAURIEL 2010, p. 174)

A questão social é sucedida pelo desenvolvimento econômico e político do modo de produção capitalista, portanto fruto da relação contraditória entre capital e trabalho e por isso não deve ser reduzida ou restringida à definição de pobreza, pois as múltiplas expressões da questão social vêm acompanhadas da luta de classes, da exploração da classe trabalhadora assalariada, do desemprego, da supressão de direitos sociais que aprofundam as expressões da questão social na atual fase de ofensiva neoliberal que envolve a todos.

Partindo dessas considerações, no que diz respeito à solução para a pobreza, não há um consenso de como enfrentá-las, mesmo porque para, além disso, há também diferentes correlações de forças envolvidas com diversos interesses. No Brasil, atualmente o enfrentamento da questão social não vem sendo combatido apenas na forma clássica de inclusão social via trabalho, mas via consumo por meio da prevalência de programas de transferência de renda.

No Brasil temos como exemplo, um dos principais programas de proteção social, o Programa Bolsa Família (PBF)¹¹ que atua como uma política de combate à pobreza “*ex-post* e não *ex-ante*, preventivamente, e que são focalizados” (LAVINAS 2010, p.132). Uma política social de transferência de renda que vem crescendo, da qual os

¹⁰ Em conformidade com Iamamoto e Carvalho (1983, p.77), entende-se por **questão social**: “A questão social não é senão as expressões do processo de formação e desenvolvimento da classe operária e de seu ingresso no cenário político da sociedade, exigindo seu reconhecimento como classe por parte do empresariado e de Estado. É a manifestação, no cotidiano da vida social, da contradição entre proletariado e a burguesia, a qual passa a exigir outros tipos de intervenção mais além da caridade e repressão”.

¹¹ Para mais informações, ver site do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS): <<http://www.mds.gov.br>>. Acessado em julho de 2013.

extremamente pobres são mensurados como aqueles que vivem com menos de R\$ 70,00 por pessoa, os tornando aptos para poder receber o benefício. É um programa que exige condicionalidades ¹², da qual a família assume o compromisso de realizar a matrícula escolar, 85% de frequência escolar para as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos, acompanhamento do cartão de vacinação de crianças com menos de sete anos, realização de pré-natal da gestante e cumprimento de uma frequência de 85% em ações socioeducativas para crianças retiradas do trabalho infantil.

Desde a década de 1970, houve um agravamento da questão social, e acompanhada disso, veio o estabelecimento da ordem neoliberal, que naturaliza a pobreza e visa um Estado mínimo para o social, na “América Latina neoliberal são ações minimalistas para enfrentar uma “questão social” maximizada” (NETTO 2007, p. 160). Aonde as políticas (públicas) sociais de caráter universal sorrateiramente são atacadas por políticas de caráter compensatório, seletivos e focalizados naqueles mais pobres reproduzindo as desigualdades sociais existentes. “A política voltada para a pobreza é prioritariamente *emergencial, focalizada* e, no geral, reduzida à *dimensão assistencial*.” (NETTO 2007, p. 160).

A pobreza e as políticas de enfrentamento à pobreza, nas palavras de Cohn (2000), passam a ser vista como um “problema social” da qual se busca promover um alívio, “enfrentada por meio de políticas focalizadas naqueles grupos identificados segundo determinados parâmetros técnicos como *socialmente mais vulneráveis*” (COHN, 2000, p.400). Desse modo a pobreza aparece de forma distanciada da dinâmica estrutural do capital, sendo convertida num objeto técnico “em si” que isola a compreensão do pauperismo na nova ordem liberal, “fazendo com que o trabalho, nos termos ideológicos dominantes, deixe de ser o centro ordenador das políticas sociais, transformando-as em oportunidades individuais de obtenção de renda” (MAURIEL 2010, p. 174)

Cabe destacar que diante desse “problema social” as políticas de combate à pobreza sob uma orientação neoliberal são pautadas na agenda pública para delimitar o enfrentamento dos efeitos da pobreza no desenvolvimento capitalista. Nesse sentido, o Estado inviabiliza o reconhecimento de direitos sociais, incorporando um mínimo de

¹² As condicionalidades são co-responsabilidade nas áreas de educação e saúde que os beneficiários precisam se comprometer e cumprir para poder receber o benefício

demandas da classe trabalhadora, que recaem em uma lógica de políticas que subalterna e culpabiliza o indivíduo. Na qual “os pobres são aqueles que, por não apresentarem capacidade contributiva, uma vez que nem sequer apresentam capacidade de formas autônomas de garantia de patamares mínimos de sobrevivência, são alvos de políticas e programas sociais de caráter filantrópico” (COHN 2000, p.389)

Sendo este quadro, no capitalismo as formas para se enfrentar a pobreza por meio exclusivo da renda monetária negligencia “outras formas de rendas monetárias indiretas (por exemplo, subsídio ao transporte, à alimentação) ou não monetárias (educação ou saúde gratuita, externalidades positivas etc.)” (LAVINAS 2010, p.130). Com tal debilidade no âmbito do enfrentamento da questão social, para Pereira (2006) a pobreza teria uma solução, pois ela não é natural, mas um fenômeno histórico que carece de um enfrentamento com prioridade, com políticas públicas eficientes de combate à pobreza, de acesso a direitos sociais como educação, habitação e saúde para uma proteção social devida.

1.3 A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO E A QUESTÃO DA EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO

A política neoliberal desenvolvida no Brasil é fruto das transformações da reestruturação produtiva do capital que ocorreram no mundo todo para realizar uma recuperação frente à crise do capital. Diante deste contexto, os problemas são enormes, devido a dominação do capital, dentro e fora do espaço escolar. Este estudo busca destacar as influências e os reflexos da ofensiva neoliberal e da questão da pobreza no campo educacional.

A contra-reforma do Estado iniciada no governo FHC, na década de 1990, e ainda em curso no Brasil, trouxe significativa modificação nas políticas sociais como um todo e no campo da educação, não foi diferente. Segundo Peroni (2008) a política social na lógica neoliberal foi alterada para um serviço não-exclusivo do Estado, assim diminuindo a função do Estado e podendo ser executada tanto pela concessão à iniciativa privada, como pelo público não estatal (sem fins lucrativos).

Segundo Souza e Oliveira, (2003) o Brasil passou a buscar ampliar vagas para a educação básica, cuja intenção era proporcionar um acesso da população aos novos códigos da modernidade para inseri-los no consumo e na produção, para poder tornar os trabalhadores em empregáveis. “Dessa forma, a educação básica passou a ser diretamente relacionada com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho” (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 56).

A política pública de educação dentro do contexto de reestruturação do sistema capitalista passou por um ajuste para poder atender as novas demandas econômicas do neoliberalismo de ampliação das oportunidades econômicas no mercado por meio da privatização da educação, bem como o atrelamento entre educação e o trabalho, que requer um trabalhador mais preparado, ou seja, uma questão de melhor custo benefício balizada pela teoria do capital humano ¹³, transferindo a educação da área pública para a área de mercado, dessa maneira o direito a educação passa a ser uma mercadoria de aquisição individual.

Soma-se a esse quadro a expectativa da saída da pobreza por meio da educação, ou “forjar uma saída” como lembra Pedro Demo (2007, p.22), pois “se o pobre não elaborar, na teoria e na prática, que a pobreza é injustiça, não tem como sair dela, porque é coibido de conceber saída.”. Para Marx e Engels (2007) a ausência de condições econômicas do proletariado não oferece as condições materiais necessárias para a sua emancipação.

Neste sentido Mézáros (2008, p. 45) explica:

“A educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. (...) Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana seria um milagre monumental.”

¹³ De acordo com Gentili (2009, p.1073) a Teoria do capital humano formulada pelo autor Gary Becker, a educação “é um fator de produção que permite ampliar as oportunidades de ingresso e a competitividade dos agentes econômicos no mercado. Assim, os portadores dos bens educacionais aumentam seus lucros. (...) A educação aumenta a produtividade e as oportunidades educacionais aumentam as possibilidades de competir pelo domínio dos conhecimentos técnicos e disciplinares necessários para competir no mercado, ocupando as melhores posições e apropriando-se dos mais disputados benefícios.”

Schwartzman (2004) aponta que sociólogos tendem aproximar a educação à ascensão, mobilização social e também ao mecanismo das desigualdades sociais. Onde a ascensão pode ocorrer com a ampliação das oportunidades de trabalho, e a outra função oposta quando não há oportunidades de trabalho a educação seria um fator seletivo do trabalhador, assim reproduzindo as desigualdades existentes. Gentili (2009) ressalta que o atrelamento entre educação e um maior desenvolvimento econômico ou melhores empregos ou aumento da renda é inequívoco e que em um contexto de pobreza o desenvolvimento se tornaria uma aspiração distante.

Assim como afirma Arroyo (2010, p.1399)

“O trabalho, prometido como mediador da correção das desigualdades, torna-se uma das fronteiras mais cruéis de aumento e aprofundamento das desigualdades. (...) À escolarização básica fica o papel de capacitar para uma inserção precária, instável, nos trabalhos desqualificados. Enquanto o Estado proclama a universalização do ensino fundamental como superação das desigualdades, sua titulação apenas permite o acesso a empregos desqualificados, elementares, de sobrevivência, reproduzindo e aprofundando as desigualdades, quebrando o vínculo prometido entre escolarização, emprego e igualdade.

A educação dentro desse contexto demonstra uma universalização da educação por meio da inclusão social, de acordo com Duarte (2012) a história revela uma exclusão de pobres, negros, mulheres, índios, pessoas com deficiência e pessoas do campo, nessa direção o direito a educação corrobora para pensar a educação a partir da interligação entre inclusão e exclusão social. Segundo a autora, a política neoliberal visando um Estado mínimo para o social realiza uma exclusão objetiva “não acesso a educação, repetência e evasão” e uma exclusão subjetiva “autoexclusão, exclusão entre ciclos, trilhas de progressão diferenciadas” (DUARTE 2012, p. 70).

Para Gentili (2009), o campo educacional é marcado por uma “*exclusão includente*”, da qual foi reproduzido historicamente com uma negação do direito a educação aos mais pobres. A inclusão seria um processo de “superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão” (GENTILI, 2009, p. 1062). Hoje, o direito à educação aos pobres é negado quando o sistema educacional não garante as condições necessárias para o acesso

efetivo a uma educação de qualidade, ou o faz, de forma restrita, condicionada e subalternizada em favor da manutenção da exclusão e da desigualdade.

Como analisa Simon Schwartzman (2004, p.42) “existe ampla evidencia empírica de que a educação é o principal correlato da desigualdade de renda no Brasil, muito mais importante do que outros condicionantes, como raça, o gênero ou a região de residência das pessoas.” Nesse sentido, há uma desregulamentação dos direitos sociais, a questão da pobreza e os mecanismos de exclusão social são adotados na formulação da política educacional implicando ao indivíduo a sua condição de excluído. Diante desse cenário, isso provoca repensar o papel da escola e das políticas educacionais diante dos desiguais, pois a hegemonia neoliberal adota uma posição de exclusão, da manutenção da dominação da classe trabalhadora em favor das classes dominantes que contribui para o agravamento da questão social.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO

2.1 A HISTÓRIA DO DIREITO A EDUCAÇÃO NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

No Brasil, o direito a educação para todos, historicamente é um debate que ganhou forças a partir do século XX, com o estabelecimento dos direitos sociais. Com base nessa referência, para a reflexão sobre a política educacional, esse estudo destaca o processo histórico da instituição legal do reconhecimento ao direito social a educação universal desde a primeira Constituição Brasileira do período Imperial de 1824, até a mais recente Constituição Federal promulgada em outubro de 1988, considerada como a “Constituição Cidadã” edificada como direito de cidadania.

Assim, destacam-se as Políticas Públicas que envolvem a proteção social pelo Estado, dentre eles o direito a educação. Implementado pela Política Educacional que visa assegurar a qualidade e o direito universal à educação. Nesse sentido, faz-se necessário caracterizar as Políticas Educacionais, como aquelas que

“fazem parte do conjunto de políticas públicas sociais, expressão da ação (ou não-ação) social do Estado e que têm como principal referente a máquina governamental no movimento de regulação do setor de educação. [...] São, portanto, políticas sociais inseridas no espaço teórico-analítico das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado [...] a política educacional é tratada em nível de legislação e em nível de planejamento” (INEP, 2006, p. 165)

A partir dessa definição, esse estudo procurou trazer a política educacional brasileira norteadas por uma ordem cronológica, buscando na letra da lei o processo da construção da Política Pública de Educação presentes na Legislação Educacional implementadas pelas Constituições brasileiras, identificando os principais fatos da política educacional de cada período.

Desde a primeira Carta Magna brasileira havia referência a educação. A Constituição de 1824 foi outorgada ¹⁴, em 24 de março, por Dom Pedro I, após a Independência de Portugal e ficou em vigor por 65 anos. Nessa Constituição não

¹⁴ Imposta, sem a participação da população.

aparece à palavra educação. Há apenas dois incisos no art. 179 que trata sobre a “inviolabilidade dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros”, este estabelecia a “Instrução primária e gratuita a todos os Cidadãos” (§ XXXII) e no segundo inciso fazia referência a colégios e universidades. Essa Constituição ficou só na intenção de promover uma educação centralizadora e gratuidade da instrução primária. De acordo com Cury et al. (2001) a educação era considerada de menor importância à elite governante, então, estes providenciaram o Ato Adicional de 1834 que descentralizou a instrução primária e passou para as províncias carentes de recursos a responsabilidade em viabilizar a instrução primária popular.

Após o período Imperial, veio a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. Proclamada pelo Exército, marcou um período de transição do Império para a República. A primeira Constituição Republicana do Brasil foi outorgada em 1891. Ela inovou ao determinar a laicidade no ensino no art. 72 do § 6º “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”. Entretanto apesar desse avanço, essa Constituição não trouxe ou se omitiu quanto ao princípio de gratuidade da instrução primária e conservou a descentralização herdada do Ato Adicional de 1834 (Cury, Horta e Fávero, 2001).

O Ministério da Educação e Saúde Pública ¹⁵ foi criado em 1930 e isso se refletiu em 1934 quando foi aprovada uma nova Constituição, promulgada ¹⁶ pela Assembléia Nacional Constituinte, este teve um capítulo inteiro dedicado à educação e assegurou pela primeira vez no art. 149 a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Bulhões (2009) chama a atenção para a inclusão da família na educação, onde a estes foram incumbidos a obrigatoriedade de enviar e manter os seus filhos na escola e ao poder público a garantia da gratuidade do ensino. E também surgiu pela primeira vez a questão do financiamento direcionado para a Educação em seu Art. 156 indicando que a União e os Municípios aplicariam 10% para a educação e os Estados e o Distrito Federal 20%.

¹⁵ Até então, a educação era assunto do Ministério da Justiça, no Departamento Nacional do Ensino.

¹⁶ “O Executivo nomeia uma comissão de juristas para elaborar um anteprojeto; este é encaminhado ao Legislativo que depois de discuti-lo e emendá-lo transforma-o no texto definitivo da Constituição a ser promulgada” (CURY, HORTA E FÁVERO p. 237, 2001)

A Constituição de 1934 resistiu apenas três anos, pois em 1937 uma nova Constituição foi outorgada com o golpe de Estado de Getúlio Vargas que instituiu uma ditadura, que para a educação representou um retrocesso. No Art. 130, apesar de definir o ensino primário como obrigatório e gratuito, no mesmo artigo, o Estado se isenta da sua responsabilidade ao inscrever que a gratuidade “não exclui o dever de solidariedade do menos para com os mais necessitados” e ainda solicita para aqueles que não conseguirem alegar pobreza uma “contribuição módica e mensal para a caixa escolar” e se omite quanto à vinculação de recursos para a educação.

Com a queda da ditadura, uma nova Constituição foi promulgada em 1946, e a educação retoma as mudanças ocorridas em 1934, como à obrigatoriedade e a gratuidade do ensino (Art. 168 § I e II) e a vinculação de receitas, sendo a União 10% e 20% para Estado, Distrito Federal e Municípios (Art. 169). Em 20 de dezembro 1961 foi aprovada a Lei nº 4.024 que fixava Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos Art. 11 e 28 definiam a descentralização da organização da escolarização, nos Art. 26 e 27 estabelecia quatro anos de ensino primário obrigatório e no Art. 30 explicitava a isenção da obrigatoriedade para os que comprovassem estado de pobreza, insuficiência de escolas, matrículas encerradas e para aqueles com doenças graves.

Em 1964 os militares tomam o poder e instauram uma ditadura militar e em 1967 para legitimar o seu governo aprovam a outorga da Constituição. Quanto à educação no Art. 168 estabelecia a educação como direito de todos e no § 3º, II ampliava a obrigatoriedade do ensino para estudantes dos sete aos quatorze anos. No Art. 168 § 3º, III coloca o ingresso ao ensino ulterior ao primário a exigência de aproveitamento escolar e para aqueles que provassem carência de recursos. Miléo (2005) explicita um descomprometimento e uma desresponsabilização da União no financiamento da educação ao suprimir a porcentagem dos Estados, do Distrito Federal e da União e mantendo apenas a porcentagem de 20% da receita dos Municípios para o sistema educacional ¹⁷.

Após o fim da Ditadura Militar, uma nova Carta Magna com a participação da sociedade civil organizada com grandes movimentos sociais, foi promulgada em 5 de

¹⁷ Miléo (2005, p.85) descreve uma transferência dos encargos do ensino de 1º grau para os municípios, ou seja, uma municipalização do ensino nas décadas de 70 e 80 e pela LDB, lei nº 5.692/71 que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

outubro de 1988, representando um grande progresso em direção a democracia em vários campos de direitos historicamente negados. E na área da Educação não foi diferente, apesar de ser uma constituição norteadas pelas idéias neoliberais, a educação foi reconhecida como um direito do cidadão e dever do Estado, um direito social (Art. 6º), portanto entendida como um serviço público. A referência sobre a concepção de educação como direito se iniciou na Constituição de 1934 (Art. 149)¹⁸ e isso se refletiu na Constituição de 1988, na seção sobre a Educação, onde destacou-se: “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (Art. 205). E no art. 206, *caput* I, buscou-se incluir aquela contingência histórica de excluídos da educação propondo a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola". Bulhões (2009) enfatiza que esse direito não pode ser mitigado por políticas públicas ineficazes ou ineficientes.

A Constituição de 1988 evoluiu na direção da garantia do direito a educação, pois as diversas constituições anteriores a ela ficaram somente na intenção de promover a educação básica para todos, com alguns avanços e retrocessos ao longo das constituições quanto ao seu financiamento, obrigatoriedade e a garantia da gratuidade. Nesse sentido, nenhuma das constituições anteriores a 1988 continha dispositivos para se exigir o direito a educação e poder acionar judicialmente o Estado, quando estes eram omissos em assegurar esse direito, na oferta de escolas e matrículas, assim demonstrando uma ambiguidade ao se efetivar a obrigatoriedade e a gratuidade na educação. A reparação dessa dívida social veio apenas com a Constituição de 1988 que reconheceu o direito a educação como um direito público e subjetivo (art. 208, § 1º), um direito de cidadania e dever do Estado, ou seja, finalmente há mecanismos jurídicos para que se possa exigir do Estado à busca pela garantia da universalização da educação em todo o território brasileiro. Ainda nessa direção, Cury (2002, p.260) explica:

“Este jogo entre direito e dever implica aos interessados, quando na falta deste atendimento, o acionar de instrumentos jurídicos e processuais capazes de fazer respeitar um direito claramente protegido. Nesse sentido, a Constituição aciona a própria sociedade civil como espaço consciente de

¹⁸ Art 149 – “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.”

poder e de controle democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar”

A Constituição de 1988 propiciou conquistas como: direito público subjetivo, sendo imputada responsabilidade ao Poder Público pelo seu não-oferecimento ou oferta irregular do ensino obrigatório e gratuito (Art. 208, VII, § 1º e 2º); educação obrigatória podendo ser exigida a qualquer tempo (Art. 208, I); atendimento ao discente, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Art. 208, VII); vinculação de receita para a educação onde a União empregaria anualmente não menos que 18% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (Art. 212); e ainda outras fontes de financiamento como salário educação recolhido pelas empresas, (Art. 212, § 5º).

A Constituição de 1988 ao configurar-se como uma política social pública ligada ao princípio de cidadania trouxe para a educação um cenário mais universalizante. O direito declarado a educação gratuita e obrigatória do Ensino Fundamental garantido pelo Estado foi muito significativo, mas ainda precisa-se de muito movimento de luta social para se manter, garantir, assegurar e implementar no sentido de um direito à educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros.

2.1.1 APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Após a aprovação da Constituição de 1988, para implementar suas leis, o Estado realizou um conjunto de ações, voltadas para a Política de Educação, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069, de 1990, este explicita que as crianças e o adolescente são sujeitos de direito, portanto protegidos judicialmente, e devem ter proteção integral e prioridade nas políticas públicas. Nesse sentido, o ECA veio para garantir o cumprimento dos direitos de proteção integral, para isso, ele reitera as disposições da Constituição Federal de 1988 sobre a educação no Capítulo IV, Do Direito à Educação, Cultura, ao Esporte e ao Lazer. “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa” (Art. 53).

Em conformidade com o Art. 22, XXIV da CF/88, em 20 dezembro de 1996, foi aprovada a lei nº 9.394 que dispôs sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esta foi precedida pelas LDB de 1961 e 1971. Nas palavras de Saviani (2008b) a LDB pode ser considerada como a lei maior de educação no país, situada

imediatamente abaixo da Constituição, uma “carta magna da educação”, assim, “definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira” (Saviani 2008b, p. 2) A nova LDB ratifica a CF/88 ao descrever a educação como dever do Estado e da família inspirada pelo princípio da solidariedade humana, tendo por finalidade o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (LDB, Art. 2º).

Em seu Art. 3º e em várias passagens da LDB traz a questão de um padrão mínimo de qualidade, da qual atualmente se reduziu ao valor gasto/custo por cada aluno, sem antes se refletir o que seria um ensino de qualidade ¹⁹, muitos princípios contidos na LDB, ainda não são uma realidade. E, nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação ²⁰, Câmara de Educação Básica ²¹ emitiu um parecer que versa sobre os padrões mínimos de qualidade, da qual destacaram três desafios: “1) a necessidade de real valorização da carreira do magistério; 2) a ampliação do financiamento da educação; e 3) uma melhor organização da gestão.” (Parecer nº.08/2010 CNE/CEB, p.7)

Funcionando como uma legislação complementar à LDB (Saviani, 2008b), ainda no ano de 1996, foi regulamentada a Emenda Constitucional nº14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para atender o ensino fundamental. Na década de 90 há uma intensificação do neoliberalismo, e isso refletiu na educação. Segundo Scheinvar (2007) as diretrizes neoliberais firmadas no Brasil com a colaboração do Bando Mundial tiveram grande aceitação “Cuando entra el Banco Mundial a asesorar a los gobiernos brasileños, el terreno que encuentran es propicio, dejando como marca más incisiva la concepción de los “mínimos sociale”. (SCHEINVAR 2007, p.26). De acordo com Mileó (2005) a reforma política e econômica orientadas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional no sistema educacional incidiu na reafirmação do processo de descentralização da educação herdada do Ato Adicional de 1834 e da municipalização no Brasil, da qual o FUNDEF teve um papel indutor nessa política, cujo efeito, foi à sobrecarga dos municípios, pois os seus recursos vinham praticamente da arrecadação de impostos, de transferências dos Estados, Distrito Federal, Municípios.

¹⁹ Ver mais em: OLIVEIRA, R. P. (Org.); ADRIÃO, T. (Org.). Gestão, financiamento e direito à educação: Análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. v. 1.

²⁰ Foi instituído pela Lei 9.131 de 1995. Este realiza atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação e colabora na formulação da Política Nacional de Educação.

²¹ A Câmara de Educação Básica integra o Conselho e possui a atribuição para analisar, emitir pareceres, deliberar sobre as diretrizes curriculares e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação.

Nesse mesmo sentido Gemaque (2011) explica que houve apenas uma impressão de aumento de recursos para o Ensino Fundamental, pois nos moldes como foi executado o Fundo não diminuía as disparidades do ensino em todo o território, “visto que a subvinculação da receita de impostos dos Estados e dos Municípios, de 50% passou para 60%, na verdade, temos que considerar que houve redução da participação da União, de 50% para o equivalente a 30% para o ensino obrigatório e erradicação do analfabetismo” (Gemaque, 2011, p. 99).

O FUNDEF foi substituído somente no ano de 2006 por meio da Emenda Constitucional nº 53, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²², a qual, trouxe um comprometimento da União com a Educação, ou seja, investimento de recursos federais na Educação Básica. Os recursos do FUNDEB são realizados conforme o número de alunos matriculados, da qual a União realiza uma complementação do custo aluno quando este não atinge o valor mínimo definido nacionalmente (Art. 4º, Lei nº 11.494/07), dessa maneira o FUNDEB coopera principalmente com os Municípios que possuem menos recursos para se tentar reduzir as desigualdades educacionais existentes. Para Scheinvar (2007) esse valor mínimo está abaixo do necessário e que ele apenas mantém a precariedade da educação em vez de lhe conferir prioridade. Para Gemaque (2011), a política de Fundos no financiamento da educação teve alguns avanços, mas que ainda os recursos financeiros arrecadados são insuficientes para se assegurar o direito à educação para todos.

A LDB de 1996 previa até um ano da sua publicação a criação do Plano Nacional de Educação (PNE), mas foi aprovado somente em 9 de janeiro de 2001 por meio da Lei nº 10.172, que na análise de Saviani (2008a), a LDB confiou ao PNE todo

²² “Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, o FUNDEB é composta por recursos e o percentuais que podem chegar até 20% da contribuição dos Estados, Distrito Federal e Municípios, sobre as seguintes receitas: Fundo de Participação dos Estados (FPE); Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPIexp); Desoneração das Exportações (LC nº 87/96). Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações (ITCMD); Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (IPVA); Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (cota-parte dos Municípios) (ITRm); Recursos relativos à desoneração de exportações de que trata a LC nº 87/96; Arrecadação de imposto que a União eventualmente instituir no exercício de sua competência(cotas-partes dos Estados, Distrito Federal e Municípios); receita da dívida ativa tributária, juros e multas relativas aos impostos acima relacionados. Além desses recursos, originários dos entes estaduais e municipais, recursos federais também integram a composição do Fundeb, a título de complementação financeira, com o objetivo de assegurar o valor mínimo nacional por aluno/ano a cada Estado ou Distrito Federal, em que este limite mínimo não for alcançado com os recursos dos próprios governos” (BRASIL. MEC. FUNDEB - Manual de orientação, 2008)

o êxito da educação. Dentre os destaques do PNE, este sinalizava ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório, dessa forma corrigindo a LDB nº 9340/96, Art. 87º, § 3º, I, que permita o ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental de forma facultativa, ou seja, ampliou a idade sem aumentar o número de anos do ensino.

A mudança na lei veio ocorrer com a lei federal nº 11.274 de 2006, que estabeleceu a matrícula a partir dos seis anos de idade, aumentando de oito para nove anos o ensino fundamental. Ainda nesse tópico, em 2009 foi promulgada a Emenda Constitucional nº 59, alterando o inciso I do Art. 208, tornando obrigatória a educação básica para, a partir dos quatro aos dezessete anos, ou seja, abrangendo agora, toda a educação básica formada por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esta Emenda será implementada progressivamente até 2016 nas redes municipais e estaduais.

De acordo com Saviani (2008a) a principal derrota da nova LDB foi o veto do então presidente Fernando Henrique Cardoso ao dispositivo do PNE (vigência 2001-2010) que previa um aumento gradativo do orçamento para 7% do PIB para a Educação. Passado mais de uma década, ainda tenta-se consolidar 7% e 10% do PIB para a educação. A luta por mais investimento na educação pública ganhou força, com várias manifestações ocorridas desde junho de 2013 que tiveram como estopim a tarifa do transporte público, que desencadeou uma mobilização social em nível nacional por direitos.

Diante deste contexto de forte erupção social, a iniciativa política tentando recuperar a sua imagem já desgastada, no dia 14 de agosto, foi aprovado pela Câmara o projeto de lei que destina 75% dos royalties do petróleo para a educação (o texto falta ser sancionado), esse recurso deve impulsionar a educação, mas ainda não se sabe se será suficiente para alcançar os 10% do PIB para a educação. A realidade da Educação brasileira ainda está longe daquela descrita na Constituição Federal de 1988, pois para alcançá-la precisa-se de uma demanda muito maior de recursos, para poder corresponder às exigências sociais por uma educação pública que não se furte da democratização do ensino, e do que está inscrito na CF/88, na LDB e nas leis educativas delas derivativas

2.2 DIREITO SOCIAL A EDUCAÇÃO FORMAL

Os direitos sociais são essencialmente contraditórios, pois estes impõem limites ao capital cedendo lugar para a cidadania, a proteção social e aumento do gasto público com as políticas sociais, dessa forma confrontando a ordem vigente. Dessa maneira corroborando para a permissão de alguns direitos como uma forma de compensar aqueles excluídos da cidadania, dessa maneira representando “a conquista da civilização contra a selvageria da livre acumulação” (ABREU, 2008, p. 202). Os direitos sociais, nas palavras de Marshall (1967, p.64), podem ser caracterizados como “direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” por meio de Políticas Educacionais e de serviços sociais.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, esse tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (MARSHALL, 1967, p. 73)

O direito a educação em escolas públicas, fazem parte das conquistas sociais garantidas pela Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como dever do Estado e da família com a solidariedade e colaboração da sociedade, portanto a escola é o espaço que proporciona a educação formal, visando o desenvolvimento da pessoa para a cidadania. De acordo com Oliveira (2009) a educação identificada como uma política pública está de alguma maneira vinculada à busca de justiça social na sociedade. Nesse sentido, não se pode ignorar a luta e mobilização social no decorrer das constituições e da história recente brasileira para se obter a conquista do direito a educação formal como um direito fundamental do indivíduo, fundante na cidadania e base para o acesso aos demais direitos. Para Almeida (2010), a educação formal que se dá pela via escolarizada:

“organizada sob a forma de política pública é, portanto, uma das formas instituídas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista e que a partir das lutas sociais, em especial da classe trabalhadora pelo

reconhecimento de seus direitos sociais, tornou-se também condição importante nos processos de produção de uma consciência própria, autônoma desta própria classe e de suas frações.” (ALMEIDA, 2010, P.131)

Do ponto de vista internacional a declaração do direito social a educação já estavam presentes em documento internacionais, bem antes da conquista do direito público e subjetivo da educação em 1988. Entre alguns documentos estão: a *Declaração Universal dos Direitos do Homem* de 1948, “Art. XXVI - Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais.”; a *Declaração dos Direitos da Criança* de 1959, “A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário.”

E na década de 1990, auge da ofensiva neoliberal no Brasil, destaca-se o “*Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* de 1966, ratificada pelo Brasil em 1992, em seu Art. 13 fixa: “Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação.” E no Inciso 2 explicita que os Estados-partes reconheceriam assegurar o direito a educação primária obrigatória acessível gratuitamente a todos e que a educação secundária deveria ser generalizada e tornar-se acessível a todos, com implementação progressiva do ensino gratuito. Outro documento é a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* de 1990, “Art. 3º. – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”.

Em linhas gerais, a Educação Básica no Brasil, com a CF/88 ganhou um amparo universalista próprio de uma cidadania ampliada, segundo Cury (2008), à educação coube o papel imanente de ser em si um pilar da cidadania e o seu reconhecimento positivado dentro de um Estado Democrático de Direito, traz um longo caminho percorrido. Nesse sentido, por implicar a cidadania “A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2008 p.294).

No que tange a nomenclatura dos níveis de ensino na Educação a LDB Lei n ° 9394/96, Art. 21, inciso I e II a composição da educação escolar são divididas em Educação Básica e Educação Superior, sendo esse primeiro, objeto desse estudo, é subdividido em Educação Infantil compreendendo as crianças de até seis anos; o Ensino

Fundamental obrigatório e gratuito nas escolas públicas com duração de nove anos, subdivididas em dois segmentos: série/anos iniciais engloba o primeiro até o quinto ano e a série/anos finais que engloba discentes do sexto ao nono ano; e Ensino Médio etapa final da educação básica com duração de três anos.

Importante ressaltar que a época da aprovação da Constituição de 1988, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação era assegurada apenas para a etapa do Ensino Fundamental, assim respondendo a perspectiva neoliberal de “mínimos sociais”. Esse quadro vem sendo mudado devido a Emenda Constitucional nº 59 que instituiu a obrigatoriedade da Educação Infantil (a partir dos quatro anos) e do Ensino Médio, sendo o prazo para a sua efetivação em todo território nacional até 2016. Dessa forma até 2016, a cobrança jurídica do direito a educação pública e subjetiva será estabelecida legalmente apenas para o Ensino Fundamental. Para Oliveira (1999, p. 62), essa emenda reflete as demandas contemporâneas pela educação, nas suas palavras: “É uma tendência mundial, decorrente do aumento dos requisitos formais de escolarização para um processo produtivo crescentemente automatizado. Praticamente todos os países desenvolvidos universalizaram o ensino médio ou estão em via de fazê-lo”

O maior avanço político trazido pela CF/88 foi à explicitação do “direito público e subjetivo” correspondente a etapa do Ensino Fundamental, pois desse modo o direito social a educação deveriam ser cumprido, sob a pena de incriminar as autoridades competentes. Assim, a legislação concede as condições de acesso à educação a todos os cidadãos e ao mesmo tempo este reconhece a educação como um direito fundamental ao processo democrático da República Federativa do Brasil.

2.2 PROGRAMAS SUPLEMENTARES DA EDUCAÇÃO:

A Carta Magna de 1988 marca o reconhecimento de direitos educacionais de sujeitos historicamente excluídos, possibilitando o acesso à educação dos segmentos mais pobres da população e também tenta acabar legalmente com as desigualdades ao estabelecer o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I). Dada a configuração acima, o Estado precisa oferecer todas as condições necessárias para o que o estudante possa não apenas acessar a educação formal por meio de ofertas de vagas e da obrigatoriedade da matrícula, mas também oferecer as condições para que permaneça na escola.

Para isso, a CF/88 dá providências, em seu Art. 208, *caput* VIII define o “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”²³. Esses programas auxiliam no apoio social e na permanência dos discentes na escola. Nas palavras de Oliveira (1999) o Estado incorporou os programas suplementares, ao seu rol de deveres relativos à garantia do Direito à Educação, pois para grande parte dos educandos, esses serviços seriam pré-requisitos para se frequentar a escola.

Deste modo, o Projeto de Lei sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), 2011 a 2020, ainda em tramitação no Congresso Nacional para aprovação, reconhece a importância dos programas suplementares para a efetivação da qualidade da educação. Em sua meta 7 sobre a qualidade da educação pública têm como uma das suas estratégias o item 7.9, “Ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao estudante, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

A LDB 9.394/96 traz em seu Art. 4º a definição dos deveres do Estado com a educação escolar pública, dentre elas está o dispositivo VIII, que reeditou o Art. 208, VIII da CF/88 quanto aos programas suplementares. Nesse sentido, a LDB explicita que o transporte, a merenda, o material didático, e a assistência a saúde são objetos para o financiamento da educação pública, voltadas e encarregadas às autoridades e gestores escolares a sua execução. Portanto, as autoridades além de garantir a obrigatoriedade e gratuidade da educação, precisam também garantir as condições necessária para a permanência do educando, portanto os programas suplementares devem estar no cotidiano do discente, onde o acessar a escola, se concretize por meio dos dispositivos presentes na legislação. Assim,

“... fornecer material didático, transporte, merenda escolar e assistência à saúde é uma forma obrigatória de cumprir com o dever do Estado em matéria de educação. Nesses termos, a natureza dos programas de assistência ao estudante se altera: de caráter assistencial, conjuntural, adquirem pelo preceito constitucional, caráter universalizante, obrigatório, destinados e

²³ A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a redação do Art. 4º, VIII ampliando o atendimento ao educando para todas as etapas da educação básica.

garantidos a todos aqueles que tem, igualmente, direito ao acesso à educação, pelo menos em termos legais.” (HÖFLING, 2000, p.160)

Ao mesmo tempo, vale ressaltar que a LDB nos seus artigos 70 e 71 destaca as discriminações de quais gastos poderão ou não ser consideradas como manutenção e desenvolvimento do ensino. No Art. 70²⁴ fixa as despesas que se enquadram na manutenção para a realização de objetivos básicos das instituições, dentre elas estão: “*caput* VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar”. No Art. 71 fixa as despesas que não se constituem como Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE): “*caput* IV - programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica, e outras formas de assistência social”. Em termos financeiros a CF/88 no Art. 212 define a porcentagem de aplicação de recursos arrecadados dos impostos para a educação, da qual a União deverá aplicar ao menos 18% e os Estados e Municípios 25%. E no § 3º explicita que a distribuição desses recursos públicos “assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação”. Ou seja, os artigos 70 e 71, da LDB concederam trato diferenciado aos programas suplementares, sendo consideradas despesas do MDE material didático e transporte e já a assistência a saúde e alimentação/merenda escolar, por estes estarem conectados ao Ministério da Saúde e ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome respectivamente, foram excluídos daqueles considerados despesas de MDE.

No que se referem a essas porcentagens os programas suplementares de assistência a saúde e merenda escolar, são excluídos, no Art. 212, § 4º explica que “Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários”. Nos incisos 5º e 6º do Art. 212 identificam como a principal fonte de recurso para o programa suplementar o salário educação, que é uma

²⁴ O Art. 70 da LDB aceita os programas suplementares referentes ao material didático-escolar e o transporte como componente da manutenção e desenvolvimento do ensino para efeito do financiamento oficial, pois estes recebem recursos incluídos nas porcentagens de despesas mínimas com a educação previstas no Art. 212 da Constituição Federal diferentemente dos programas de alimentação escolar e de assistência à saúde que são custeados por contribuições sociais, como o salário educação e outras receitas.

contribuição social recolhida pelas empresas na forma da lei, por empresas em geral, entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social.

Conforme o site governamental do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o salário educação, recursos financeiros do Orçamento Geral da União e outras fontes do Fundo são destinados a programas, projetos e ações voltadas ao financiamento da educação básica pública. Da qual, ao FNDE compete à função redistributiva da contribuição social, a principal fonte é o salário educação, onde cerca de 90% do arrecadado, são distribuídos em formas de cotas, a *cota federal* correspondendo a 1/3 do montante dos recursos voltados para reduzir os desníveis socioeducacionais entre os municípios e os estados brasileiros e a *cota estadual e municipal* que corresponde a 2/3 do montante voltados para o financiamento de programas, projetos e ações da educação básica sendo distribuída conforme o censo escolar anterior ao da distribuição.

Assim, cabe ao FNDE, autarquia do MEC e principal órgão de execução de políticas educacionais, a responsabilidade de coordenar, normatizar e fiscalizar os programas suplementares da educação. Os recursos do Fundo são direcionados para a rede de Educação Básica com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, de garantir a permanência do educando na escola e romper com as desigualdades sociais, permeada por conflitos e contradições de causas multideterminadas. Nessa direção, o direito a uma educação pública de qualidade vai para além da escola e da própria docência, assim, questões como os livros didáticos, merenda, uniforme, transporte escolar e a Bolsa Família interferem diretamente no acesso, na permanência e também no sucesso escolar.

Dentre os programas suplementares da educação de apoio social aos educandos previstos no texto da lei, destacam-se as seguintes políticas, programas e ações do Governo federal:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) responsável pela aquisição e distribuição regular de livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários para todos os educandos da rede pública, este é um dos principais instrumentos para se assegurar o direito à educação. O programa começou a ser introduzida nas escolas em 1929 por meio do Instituto Nacional do Livro, e desde então, sofreu diversas alterações, tendo como marco legal o Decreto nº 91.542 de 1985 que substituiu o PLIDEF pelo PNLD que “estabeleceu e fixou parte das características

atuais do PNLD: adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal.” (BATISTA, 2001, p. 11). Além da distribuição de livros pelo PNLD, há o **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)** política de incentivo a leitura, que distribui obras da literatura e demais materiais de apoio à prática da educação básica para as bibliotecas escolares, dessa forma tentando-se estimular a leitura e a democratizar o acesso a literatura e a cultura.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB não se expressam claramente quanto ao material didático, no FNDE há o gerenciamento de programas específicos para o atendimento do livro didático e de fornecimento de livros de literatura para a biblioteca escolar. Diante disso cabe incorporar a compreensão sobre o material didático: o **uniforme** escolar (camiseta, calça e tênis) e os **materiais escolares individuais**, de uso próprio do educando (lápiz, caderno, borracha, régua entre outros), pois estes fazem parte do desenvolvimento escolar e do objetivo de oferecer condições de igualdade de acesso e de permanência na escola. No FNDE os uniformes e materiais escolares se apresentam como um insumo necessário e indispensável para o educando, a aquisição desses materiais, são realizados por meio de pregões eletrônicos que visam o melhor custo benefício na compra desses produtos, onde municípios, estados e Distrito Federal adquiririam esses materiais, com recursos próprios ou de outras fontes.

O **Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)**, executada pelo FNDE custeia as despesas a manutenção dos veículos da esfera municipal e da estadual, o repasse desses recursos são realizados com base no censo escolar do ano anterior para atender os estudantes residentes em área rural. A Lei nº 10.880 de 2004 que dispõem sobre PNATE, em seu Art. 2º define o seu objetivo: “oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios”. O transporte escolar é um serviço de direito público subjetivo e o Poder Público deve ofertar gratuitamente para os educandos. A LDB em seu Art. 70 considera o transporte escolar como fator de manutenção para o ensino, e em seu Art. 11º, inciso VI ²⁵ incube ao município a responsabilidade do transporte escolar dos discentes matriculados na rede de ensino Municipal. Para atender a demanda

²⁵ Inciso acrescido pela lei Federal nº 10.709/2003.

por veículos para o transporte escolar foi criado o **programa Caminho da Escola** este oferta uma linha de crédito para aquisição de veículos escolares novos.

O **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** começou em 1955 por meio do Decreto nº 37.106 que instituiu a Campanha de Merenda Escola. Mais recentemente foi sancionada a lei nº 11.947 de 2009, que em seu no Art. 1º, especifica a alimentação escolar como todo alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período letivo. E no Art. 4º fixa os objetivos do programa na escola: contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos educandos, e que também cubram necessidades nutricionais durante o período letivo. O repasse dos recursos do PNAE é realizado por dia letivo e *per capita*, atualmente são disponibilizados R\$ 0,30 por estudante matriculado na educação básica e EJA. A merenda escolar de acordo com Vieira et al (2008) se insere nas políticas de saúde, como uma forma de atenção primária, de combate a desnutrição e também com objetivo de diminuir o índice de repetência. Além disso, o programa de merenda escolar se relaciona com a política agrária ao incentivar o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) destinando 30% dos repasses do FNDE na aquisição de produtos da agricultura familiar.

O **Programa Saúde na Escola (PSE)** resultado da parceria do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação foi instituído pelo Decreto nº 6.286 de 2007, Art. 1º define a sua finalidade, “contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde”. Esse espaço foi pensado para promover a saúde, bem como prevenir os agravos e doenças, objetivando atender ao desenvolvimento integral e pleno da criança e do adolescente. Os critérios para adesão ao programa no ano de 2010, segundo Portaria Interministerial MS/MEC nº 3.696, de 2010, Art. 1º Inciso I e II o Município precisa ter Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2009, menor ou igual a 4,5 e que tenham 70% ou mais de cobertura populacional por Equipes Saúde da Família e que possuam escolas vinculadas Programa Mais Educação.

Ainda nesse tópico a efetivação desses programas cabe principalmente aos Municípios e Distrito Federal, sendo este último objeto desse estudo, a Lei Orgânica do Distrito Federal sacramenta, no art. 224, “O Poder Público assegurará condições de

suporte ao acesso e permanência do aluno na pré-escola e no ensino fundamental e médio, mediante ação integrada dos órgãos governamentais que garanta transporte, material didático, alimentação e assistência à saúde”. Nesse sentido, para atender a demanda da Lei Orgânica e do Art. 208 da CF que dispõem sobre os programas suplementares a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) responsável pela organização da área educacional criou a Subsecretária de Infraestrutura e Apoio Educacional (SIAE), visando apoiar os discentes da rede pública do DF quanto ao *material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde*.

Segundo site ²⁶ da SEDF, entre as ações desenvolvidas pelo SEDF estão os programas de **materiais escolares**. Para a execução desse programa é utilizado o cadastro do Programa Bolsa Família (PBF) como critério para se distribuir kits aos discentes da rede pública de Educação Básica, esse kit é formado por caderno, lápis, apontador, borracha, mochila, agasalho, camiseta, bermuda e tênis para os cadastrados no PBF. Nesse programa há uma focalização e uma deficiência na distribuição reconhecida pelo subsecretário Márcio Eduardo de Moura Aquino da SIAE. Ele afirmou que atualmente a demanda por esse serviço está em torno de 140 mil famílias, da qual apenas um 1/3 delas é atendido. E em 2013 foi lançado pelo governo do Distrito Federal o Cartão Material Escolar (CME) para abarcar os discentes beneficiários do PBF, são creditados R\$ 323,00 para os alunos do 1º ao 5º, e R\$ 228,00 para os do 6º ao 9º, para gastos com produtos de papelaria próximos às suas residências.

Conforme a Secretaria de Educação do DF, o **transporte escolar** tem competência residual devido à disponibilidade do passe livre para os estudantes e somente quando o transporte público não consegue atender aos educandos ou quando a SEDF não consegue matricular os estudantes próximos as suas residências, só assim, é que se disponibilizam ônibus alugados para o transporte escolar.

A **alimentação escolar** no contexto dos programas suplementares é visto dentro da SIAE como um dos mais importantes e fundamentais a vida, devido principalmente a responsabilidade nutricional e pelo impacto no desenvolvimento escolar. Para a merenda escolar são realizados pregões eletrônicos buscando o melhor preço na compra dos alimentos. Uma equipe de 20 nutricionistas divididos para as 14 Coordenações

²⁶ Ver em: GDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/?p=4814>> Acesso em setembro de 2013

Regionais de Ensino são responsáveis pela montagem dos cardápios com uma proposta nutricional para cada modalidade de ensino.

A **Assistência à Saúde** de acordo com a SEDF atende-se em duas frentes, são elas: oftalmológico e odontológico, sendo oito clínicas odontológicas e duas oftalmológicas para atendimento aos alunos da rede pública. Na área oftalmologia, a identificação do problema é realizada em sala de aula pelos docentes e encaminhada a Coordenação Regional de Ensino (CRE) e depois encaminhado para clínica onde se realiza o exame, diagnóstico, receituário e a entrega dos óculos. O objetivo do programa é minimizar a evasão escolar e combater o baixo rendimento dos educandos. Na área odontológica, a execução é de caráter preventivo por meio de parceria, com a Secretaria de Saúde (SES) que sede seus profissionais para a SEDF que conta também com técnicos de higiene bucal da SEDF, e estes realizam prevenção, aplicação de flúor, campanhas educativas e palestras escolares.

De acordo com Duarte (2012) os programas educacionais do FNDE, tentam assegurar condições objetivas para o acesso e a permanência na escola, onde esses podem ser caracterizados como uma assistência social *lato sensu*²⁷, por ampliar o direito social a educação e por repensar o paradigma de bem-estar, apontando para a inclusão, como uma condição necessária para que as políticas se efetivem como direito de todos atuando “*ex-ante* e não apenas *ex-post*, ocupando-se de ações preventivas e não só compensatórias” (DUARTE, 2012, p. 78) A autora destaca, no entanto, que apesar de se assegurar minimamente condições de acesso à escola com políticas de assistência social nas ações educacionais ainda não se conseguiu reverter o fracasso escolar entre aqueles em situação de pobreza. E destaca ainda que seja preciso uma fiscalização constante para que essas políticas não venham substituir a priorização dada à educação pela focalização.

Nas palavras de Scheinvar os programas suplementares ainda precisam avançar:

“La escuela se convirtió, cada vez con más empeño, en un espacio para la implementación de programas sociales focales. Han sido programas de asistencia social complementarios, como los de merienda, transporte, etc., que han contribuido para que más alumnos permanezcan estudiando, sin

²⁷ Ver mais em: PEREIRA, Potyara P. *A Assistência Social na Perspectiva dos Direitos*. Brasília: Thesaurus, 1996.

resolver los problemas sociales, ni aprovechar su permanencia para mejorar el nivel pedagógico. En relación con los efectos pedagógicos, estos programas han contribuido a la agudización del autoritarismo, en la medida en que los alumnos se ven retenidos en la escuela por los beneficios sociales” (Scheinvar, 2007, p.103)

Os programas suplementares da educação que prestam assistência escolar por meio da disponibilização de material didático, transporte, alimentação, assistência à saúde entre outros podem ser destacado como a materialização do princípio da isonomia, por constituir fatores preponderantes para o enfrentamento das desigualdades e da condição de pobreza dos educandos presente na escola, permitindo o acesso e permanência na educação básica, além da gratuidade do ensino nas escolas da rede pública, os programas suplementares da educação contribuem para a garantia e efetivação do direito a educação como previa a Constituição Cidadã de 1988.

CAPÍTULO 3 – COMPARANDO AS DINÂMICAS ESCOLARES

3.1 PERFIL DAS ESCOLAS ANALISADAS

Este estudo é advindo de um projeto maior desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa TEDis, a cerca da “Política Educacional e Pobreza”, financiado pela Capes/Observatório que contou com um grupo de pesquisadoras e de professoras da Educação Básica da rede pública que atendiam massivamente uma população escolar em situação de pobreza. Assim, este estudo apresenta uma análise de conteúdo baseada nessa pesquisa experimental já concluída e parte de uma releitura sobre os programas suplementares da educação contidos nos relatórios de pesquisa produzidos no grupo TEDis e pelo grupo de professoras que participaram da pesquisa elaborando diários de pesquisa relatando o espaço escolar, bem como um conjunto de observações a cerca da manifestação da pobreza dentro da sala de aula.

A pesquisa que foi realizada seguiu as normas de ética na pesquisa, portanto foram garantidas, as professoras/pesquisadoras selecionadas o sigilo e o anonimato. Desse modo, os nomes das escolas foram preservados e utilizados nomes fictícios escolhidos pelas próprias professoras das escolas baseada nas características principais das suas escolas. Para este estudo foram selecionados os dados de quatro escolas das sete pesquisadas no grupo TEDis, por permitir estabelecer uma caracterização distinta nas dinâmicas escolares quanto a aproximação das escolas frente a situação de pobreza dos estudantes.

As quatro escolas escolhidas são do Distrito Federal da Educação Básica do segmento série/anos iniciais (primeiro ao quinto ano) do Ensino Fundamental sendo uma do Plano Piloto e as outras três de Regiões Administrativas do DF, com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴² inferiores a média do DF que é de 5,4, que atendem discentes em situações de pobreza e beneficiários do Programa Bolsa Família. Assim, vale ressaltar, também a comparação a cerca da desigualdade na oferta

⁴² Em 2006, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O IDEB é uma das principais ferramentas utilizadas pelo governo para monitorar a qualidade da educação básica e seus indicadores educacionais são usados na formulação e elaboração de ações para o desenvolvimento da escola.

de serviços quanto ao número de escolas públicas do Plano Piloto/Cruzeiro e as demais Regiões Administrativas. De acordo com Soares (2011), em 2008 o Plano Piloto/Cruzeiro contavam com 66 escolas para atender 2.825 discente, enquanto que a Região Administrativa de Samambaia contava com 35 escolas para atender 10.336 discentes matriculados no Ensino Fundamental (anos iniciais).

Nesse sentido, este estudo compreende a amostra de quatro escolas do Distrito Federal do Ensino Fundamental dos anos iniciais (primeiro ao quinto ano), são elas:

Tabela 1- *Escolha do nome fictício da escola* (escolhido pelas professoras/com base nas características que elas consideravam as principais da escola):

Escola Refúgio	Escola da Reconstrução	Escola dos Leitores	Escola da Nova Gestão
<ul style="list-style-type: none"> • Escola Refúgio, essa denominação foi escolhida devido às crianças se sentirem seguras na escola. Há relatos de alunos que não querem passar de ano para não saírem da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola da Reconstrução, essa denominação é devida a questão física em que a escola se encontra, com telhado de zinco e paredes improvisadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola dos Leitores, essa denominação foi escolhida devido ao trabalho ao longo do ano letivo de incentivo a leitura dos discentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola Nova Gestão, essa denominação é devido ao problema com a gestão, que impede a escola, de ser uma boa escola.

Tabela 2 – Número de matriculados em 2011 e etapa do ensino atendida

Escola Refúgio	Escola da Reconstrução	Escola dos Leitores	Escola da Nova Gestão
<ul style="list-style-type: none"> • Em 2011, haviam 710 estudantes matriculados no Ensino Fundamental - Fase séries/anos Iniciais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2011, haviam 824 estudantes matriculados na Ed. Infantil e Ensino Fundamental - Fase séries/anos Iniciais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2011, haviam 1.080 estudantes matriculados no Ensino Fundamental - Fase séries/anos Iniciais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2011, haviam 1.081 estudantes matriculados na Ed. Infantil, Ensino Fundamental - Fase séries/anos Iniciais e Finais.

Tabela 3 – Profissionais da Educação, os recursos humanos da escola

Escola Refúgio	Escola da Reconstrução	Escola dos Leitores	Escola da Nova Gestão
<ul style="list-style-type: none"> Em 2011, 66 pessoas integravam a equipe da escola⁴³, sendo 50 profissionais efetivos e 16 contratados. Do corpo profissional: 11 com o curso de aperfeiçoamento, 6 de especialização e 1 em mestrado. 	<ul style="list-style-type: none"> Em 2011, 81 pessoas integravam a equipe da escola, sendo 69 efetivas e 12 contratadas. Do corpo profissional: 32 com diploma de especialização e 1 de mestrado . 	<ul style="list-style-type: none"> Em 2011, 92 pessoas integravam a equipe da escola, sendo 66 efetivas e 26 contratadas. Do corpo profissional: 32 com diploma de especialização. 	<ul style="list-style-type: none"> A escola com a equipe profissional mais qualificada. Em 2011, haviam 98 profissionais, sendo 69 efetivas e 29 contratadas Do corpo profissional: 47 com especialização e 3 delas com mestrado.

1) **Escola Refúgio** (nome fictício), localizada em uma Região Administrativa pobre do DF, a comunidade é oriunda de uma de uma ocupação irregular urbana que ocorreu próxima a um lixão a céu aberto e sofre com falta de infra-estrutura, segurança, saneamento básico e carência de escolas. A Escola Refúgio é nova, mas a sua estrutura física não é a ideal, as salas são invadidas pelo sol e ficam quentes e desconfortáveis, faltam salas de aulas, refeitório, quadra coberta, ludoteca, laboratório de informática e as paredes das salas são chapiscadas o que impede expor qualquer atividade das crianças na parede. O corpo discente dessa região, em 2009, contava com 1.238 discentes, destes 447 ou 36,1% eram beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF)⁴⁴. As crianças se identificam com a escola e preferem estar nela a estar em casa ou na rua. Muitos/as discentes enxergam a escola como um refúgio a situações de risco social como trabalho infantil e a violência doméstica. As crianças se sentem seguras para poder aprender, brincar e socializar-se. A escola possui estudantes em trabalho infantil,

⁴³ Incluído aqui a todas as pessoas que trabalham nas escolas, contemplando as seguintes categorias: Gestor (diretor/a e vice-diretor/a), Gestor de Apoio (supervisor/a pedagógico e supervisor/administrativo/a), Escrituração e Expediente Escolar (Secretário/a, apoio técnico), Coordenação Psicopedagógica (coordenador/a pedagógico/a, orientador/a educacional, psicólogo/a escolar, psicopedagogo/a, professor/a da sala de recursos, professor/a da sala de integração inversa, professor/a da classe especial TGD), Conselho de Classe (professor/a em atividade dentro e fora da sala de aula), e Apoio Técnico Pedagógico Administrativo (conservação e limpeza, serviços gerais, portaria, vigilância, copa e cozinha, assistente administrativo, monitor, bibliotecário, fonoaudiólogo, nutricionista, assistente social).

⁴⁴ Ver mais em: Duarte (2012), sobre o impacto quantitativo da população em situação de pobreza identificada como beneficiária do Programa Bolsa Família no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola em todo o Brasil, nos sistemas de ensino municipais e estaduais.

muitos trabalham como catadores de recicláveis no lixão junto com as suas famílias. E nesse sentido ONGs e instituições de caridade procuram a escola para prestar serviços voluntários e assistencialistas, e, por sua vez, a escola também busca esse auxílio para poder resolver os problemas e dificuldades sociais e materiais da escola. Esse trabalho com as ONGs encontra-se previsto no Projeto Político Pedagógico da escola.

No relato da professora/pesquisadora, reconhece a situação de pobreza na comunidade, e ao mesmo tempo ela coloca que a comunidade está habituada ao paternalismo.

“A minha escola é de muita exclusão. A pobreza lá é muito intensa e assim, há uma necessidade muito forte de fazer alguma coisa naquela comunidade, porque é sofrido. Eu percebo também o fato de não ter e não buscar, porque o paternalismo é muito forte.

2) **Escola da Reconstrução** (nome fictício), localizada há mais de 25 km do Plano Piloto em uma Região Administrativa do DF, foi criada para suprir o crescimento populacional do DF e atualmente a região conta com os serviços de saneamento básico, asfalto e comércios próximos à escola. A escola foi inaugurada em caráter provisório para atender à demanda da nova população que surgia. Após mais de vinte anos de sua construção provisória, a estrutura física da escola está em péssimas condições. A escola possui uma estrutura física inadequada, parte da sua construção edilícia é de alvenaria e parte de material provisório com telhado de zinco, fazendo com que as salas tornem-se quentes, e assim as professoras precisam direcionar/ministrar as aulas de acordo com a posição do sol. A escola não conta com parquinho, ludoteca e a quadra esportiva já sofrem com deterioração. Mas mesmo com as deficiências físicas da escola, e falta de mesas e cadeiras nas salas há uma lista de espera por abertura de novas vagas. Em 2009 a escola contava com 732 discentes matriculados na instituição, destes 140 ou 19,13% eram beneficiários do PBF. A escola aumentou em três anos o número de matriculados para 824, ou seja, cerca de 100 discentes há mais do registrado em 2009, sem, no entanto mudar a sua estrutura. .

No relato da professora/pesquisadora, o Estado deve ofertar todas as condições para o desenvolvimento da criança na escola:

“O Estado tem que dar condições iguais a todos os sujeitos, o cidadão tem que ter condições, porque se ele não tem condições, como ele vai sair da

situação de pobreza, tem que oferecer algo para eles, que a partir daí a vontade deles vai aparecer e o mérito individual.”

3) *Escola dos Leitores* (nome fictício), localizada em uma Região Administrativa do DF, o seu desenvolvimento foi ligado ao Programa de Assentamento de Famílias de Baixa Renda que distribuiu lotes para uma população em situação de pobreza. A localidade apresenta boa infraestrutura com asfalto, iluminação pública, água encanada, energia elétrica e esgoto. Também tem quadras de esporte, campo de futebol, praça com parquinho, posto de saúde e posto da Polícia Militar. A escola é constituída por sete blocos, com 17 salas de aula. Possui uma boa estrutura física, com dois pavimentos, biblioteca, sala de leitura, sala de vídeo, cantina, pátio, quadra coberta e parquinho. A sala de informática possui 30 computadores que são subutilizados por falta de servidor na área de informática. Em 2009 a escola contava com 1.152 discentes matriculados na escola, destes 197 ou 17,10% eram beneficiários do PBF. Em 2011, haviam 1.080 matriculados na instituição e 92 profissionais da educação.

No relato da professora/pesquisadora, ela se surpreendeu em saber quem eram os beneficiários do PBF:

“Surpreendentemente dos vinte e oito alunos apenas três recebiam o benefício e não eram os que eu julgava ter maior necessidade por serem crianças bem cuidadas com relação à higiene e observando também as condições de suas vestimentas, esperava que outros alunos fossem beneficiados.”

4) *Escola Nova Gestão* (nome fictício), localizada em uma região nobre no Plano Piloto do DF, a escola está inserida em uma comunidade com excelentes condições sociais, estrutura financeira elevada qualidade de vida com boas moradias e veículos automotivos. Entretanto os seus estudantes são oriundos de outra região, formada por uma comunidade pobre, sem infraestrutura, sem recursos financeiros e condições sociais desfavoráveis. Diante dessa configuração a escola

“historicamente era frequentada pela classe média da localidade, mas foi abandonada por essa classe social e “tomada” ou “ocupada” pela população mais pobre de localidade próxima. As professoras mais antigas da escola não aceitam muito bem essa mudança de população escolar” (YANNOULAS e DUARTE, 2012, p.245)

Assim, essa escola possui um perfil completamente diferente das outras escolas, pois seus estudantes em sua maioria, cerca de 65%, são de fora da comunidade. Essa escola se diferencia das outras por também ter a equipe mais qualificada. Dos 98 profissionais da educação, há 47 com especialização e 3 com mestrado. Em 2009 a escola contava com 792 discentes matriculados na escola. Destes 192 ou 24,24% eram beneficiários do PBF. Em 2011, haviam 1.081 estudantes matriculados na instituição, ou seja, em três anos a escola passou a atender 289 estudantes a mais que em 2009, conseguindo absorver fisicamente esses alunos por ter uma ampla estrutura. Desse modo, devido a sua infraestrutura, os seus alunos vêm de outra comunidade para poder preencher as vagas. A escola possui uma boa estrutura física, há duas quadras esportivas e pista de atletismo. Possui uma sala de informática bem equipada, mas não é utilizada por falta de um servidor responsável pela sala. A escola sofre com problemas de manutenção devido à falta de verbas. Nesse sentido, observa-se a égide do modelo de Estado Neoliberal nas dinâmicas escolares com políticas mínimas para o social.

No relato da professora/pesquisadora os professores que são responsáveis por desempenharem um papel de agente transformador da realidade social:

“Começa pela motivação pessoal, nós somos agentes transformadores. As pessoas estão nos cargos ganhando e não estão envolvidas na escola, não desempenham o papel que elas deveriam fazer dentro da escola. Acho que esses profissionais podem ajudar no sentido de transformar a realidade. Exemplo o professor está acomodado no sistema e o professor pode incentivar o aluno a sair dessa situação.”

No que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, segundo Veiga (1995, p.11) pode ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. O PPP importante instrumento da escola, por estes definirem a intenção de realizar planos/projetos de ações no âmbito da escola. Observou-se nas quatro escolas estudadas que a construção coletiva do PPP de ações e projetos da escola não ficou evidenciada de maneira clara a incorporação da população escolar em situação de pobreza.

3.2 ANÁLISE DOS PROGRAMAS SUPLEMENTARES DE EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS

Neste item tem-se como propósito apresentar os meandros que compõem a Política Educacional, assim objetiva-se conhecer mais profundamente os programas suplementares da Educação a partir da realidade institucional de quatro escolas públicas do Distrito Federal (Plano Piloto e Regiões Administrativas), que acenam para a promoção da qualidade da educação e pela busca da promoção da igualdade de condições de acesso e permanência dos educandos nas escolas. Tendo em vista a análise do desenvolvimento dos programas suplementares da educação, buscando-se compreender de que maneira as escolas de ensino público do DF recebem, incorporam e interpretam as iniciativas e ações do Poder Público por meio do relato das professoras/pesquisadoras contidos nos relatórios de pesquisa sobre “Política Educacional e Pobreza” do grupo TEDis.

Nesse sentido, para que a escola consiga efetivar a democratização das oportunidades escolares, por dentro de uma política neoliberal, são implementados nas escolas os programas suplementares da educação que apóiam e dão assistência aos discentes visando oferecer as condições necessárias para a permanência deles na escola, a cerca dos materiais didáticos, transporte, merenda e saúde escolar. Desse modo, os dados encontrados nos relatórios permitem caracterizar as escolas quanto ao material escolar: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), uniforme e materiais individuais; transporte: Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE); alimentação/merenda: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); e Saúde: Programa Saúde na Escola (PSE).

Conforme definido pela Constituição Federal de 1988, a educação é obrigatória e gratuita e deve ser regido pela "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (CF, Art. 206, I), por meio de programas de apoio sociais garantidos no texto legal contido no Art. 208, VIII a cerca da definição do atendimento ao educando, por meio de programas suplementares da educação de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, assim cabe a esta lei o auxílio para o acesso a educação formal, bem como proporcionar a permanência dos discentes na instituição. No entanto, a realidade encontrada nas quatro escolas do DF pesquisadas por este

estudo aponta para uma discrepância do texto legal com o que ocorre de fato no ambiente escolar.

Um dos programas suplementares da educação destacados no Art. 208, é o material didático, sobre o qual não existem leis complementares à Constituição ou LDB que especifique claramente quais ações correspondem ao material didático. Nesse sentido, com base no Art. 206 que garante o princípio a igualdade de condições, este estudo então, subdividiu os materiais didáticos em: livro didático, materiais escolares de uso coletivo e individual.

Tabela 4 - Material Escolar: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Escola Refúgio	Escola da Reconstrução	Escola dos Leitores	Escola da Nova Gestão
• Os livros didáticos mostram-se insuficientes para atender a todos os discentes da escola.	• Os livros didáticos mostram-se insuficientes para atender a todos os discentes da escola.	• Os livros didáticos conseguem atender a todos os discentes da escola.	• Os livros didáticos mostram-se insuficientes para atender a todos os discentes da escola.

Os livros didáticos são distribuídos nas escolas com base no número de estudantes matriculados no censo anterior, gerando uma contagem desatualizada do número de matriculados, nas escolas Refúgio, Reconstrução e Nova Gestão diferentemente da Escola dos Leitores, pois de 2009 a 2011 tiveram um aumento considerável no número de matriculados, gerando assim a falta de livros no atendimento de todos os discentes. Dessa maneira os estudantes precisavam dividir o livro para poder assistir as aulas.

Além da distribuição do livro didático, o FNDE executa o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), mas nas escolas pesquisadas não foram encontradas bibliotecas, mas salas de leitura, pois não se tem livros para pesquisa, apenas livros didáticos e alguns de literatura. Na escola dos Leitores há uma particularidade/contradição, pois a escola possui um projeto de incentivo a leitura prevista no PPP da instituição. No entanto, para se utilizar a sala de leitura é cobrado de seus alunos o valor de R\$ 1,00 real, para se fazer uma ficha cadastral, para se efetuar os empréstimos. De acordo com a responsável pela sala de leitura esse valor é cobrado como uma colaboração para compra de gibis, cortinas, forros de mesas para tornar a sala mais agradável. No ano de 2012, dos 1040 alunos matriculados apenas 400 dos

estudantes da Escola dos Leitores possuíam a ficha cadastral. Nesse sentido, quando os professores utilizam a sala de leitura, os alunos são constrangidos, pois só podem emprestar livros, aqueles que já efetuaram o pagamento da ficha cadastral. E aqueles que no momento do empréstimo, não possuem o dinheiro para pagar, a escola oferece no primeiro empréstimo, um “empréstimo cortesia” onde os alunos têm a oportunidade de levar o livro para suas casas, se comprometendo na devolução do livro, o pagamento da ficha cadastral, informada aos pais com um recado anexado ao livro sobre o seu pagamento. Sendo assim a cobrança de R\$ 1,00 real passa a limitar o acesso do estudante a leitura, a informação e a cultura.

Tabela 5 - Material Escolar: Material de uso coletivo

Escola Refúgio	Escola da Reconstrução	Escola dos Leitores	Escola da Nova Gestão
<ul style="list-style-type: none"> • Em todas as escolas os materiais de uso coletivo são abastecidos parte pela escola e parte pela família. No início do ano as escolas disponibilizam uma lista de materiais a ser providenciada pela família. 			

No começo do ano a escola repassa as famílias uma lista de materiais para ser usado na escola, responsabilizando assim, a família o dever de comprar materiais de uso coletivo para se deixar na escola. Nesse sentido, quando o aluno não leva o material, este é submetido a uma cobrança verbal para que os discentes tragam o material e por se sentirem pressionados por essa exigência a maioria leva pelo menos alguns dos itens. Assim, os alunos que não levam o material são colocados em situação de constrangimento e estes evitam inclusive os primeiros dias de aula por causa da lista de materiais.

Relato da professora Escola dos Leitores: “Os alunos que não trazem o material são apontados pelos colegas, por não terem levado o material”. E na Escola Refúgio a exposição de uma professora da escola trouxe à tona a questão da família no custeio do processo educacional do aluno, da qual considerou os gastos com os materiais deveriam ser custeados pela família por estes receberem o auxílio do Programa Bolsa Família (PBF).

Tabela 6 - Material Escolar: Material de uso individual

Escola Refúgio	Escola da Reconstrução	Escola dos Leitores	Escola da Nova Gestão
<ul style="list-style-type: none">• Faltam materiais básicos, como lápis, borracha e caderno. A escola vende o lápis aos alunos e para aqueles que não têm condições de comprar o lápis é emprestado.	<ul style="list-style-type: none">• Faltam materiais básicos, como lápis, borracha e caderno. A direção compra lápis e borracha para emprestá-los aos alunos.	<ul style="list-style-type: none">• À família e aos alunos em sala de aula é cobrado que cada aluno tenha os materiais de uso individual.	<ul style="list-style-type: none">• Faltam materiais básicos, como lápis, borracha e caderno. O docente provém do próprio salário os materiais individuais para poder realizar o seu trabalho.

Entre os materiais de uso individual estão: lápis, borracha, apontador, tesoura, cola, caderno e lápis de cor. Em todas as escolas é sentido a situação da pobreza e a falta da presença do Estado no material individual, alterando a organização da escola, pois para que os professores possam ministrar a aula, os alunos precisam ter o material básico para se realizar as atividades. Nesse sentido, nas quatro escolas os alunos são cobrados em sala aula para que tenham o material e como medida paliativa à falta de materiais são realizados empréstimo de lápis e borracha para ser devolvido ao final da aula.

Na Escola do Refúgio a própria escola disponibiliza a venda do material na escola, o que gera nos docentes relatos como:

“Não tem a educação como prioridade. A criança chega à escola sem material nenhum, sem nada, mas chega com lanchezinho de 3 reais, 4 reais, sendo que na escola tem merenda. Então tem que trabalhar os valores.”

Relato Escola Nova Gestão:

“Não basta só ter, adquirir o material, a escola fornecer ou algum programa, eu acho que também teria que ter uma reestruturação na família e dos valores.”

Nesse sentido, atribuindo a questão, uma responsabilização individual, ou seja, culpabilizando somente o indivíduo e a família pela falta de material escolar, sem se questionar se essa deveria ser uma obrigação do Estado.

Relato Escola Nova Gestão:

“Na escola há a falta do material escolar individual, a falta de lápis, de borracha. Há crianças que levam e outras não, estas se sentem envergonhadas

por não terem o material básico. O professor acaba se envolvendo, a maioria das professoras acaba comprando o material para o aluno.”

Assim, em relato da professora da Escola Nova Gestão os alunos se sentem envergonhados por não terem o material básico e o corpo docente dessa escola sabendo que seus alunos vêm de uma comunidade em situação de pobreza, estes fazem o papel do Estado e de forma altruísta compram o material para que seus discentes possam estudar:

Tabela 7 - Material Escolar: Uniforme

Escola Refúgio	Escola da Reconstrução	Escola dos Leitores	Escola da Nova Gestão
<ul style="list-style-type: none"> • Há a distribuição gratuita do uniforme, desde que aluno seja beneficiário de Programas Bolsa Família. • Há na escola a obrigatoriedade do uniforme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Há a distribuição gratuita do uniforme, desde que aluno seja beneficiário de Programas Bolsa Família. • Não há na escola a obrigatoriedade do uniforme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Há a distribuição gratuita do uniforme, desde que aluno seja beneficiário de Programas Bolsa Família. • Há na escola a obrigatoriedade do uniforme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Há a distribuição gratuita do uniforme, desde que aluno seja beneficiário de Programas Bolsa Família. • Há na escola a obrigatoriedade do uniforme.

Em todas as escolas estudadas, o kit escolar com uniforme, mochila, lápis, borracha e caderno são distribuídos pela Regional de Ensino do DF somente para os estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). Nesse sentido, demonstrando um equívoco da política ao utilizar o critério da assistência social na educação. O PBF é um programa focalizado e, além disso, não atende a todas as famílias que se enquadram no perfil do programa ⁴⁶. Desse modo, percebe-se que as dinâmicas escolares estão sob a égide do modelo de Estado Neoliberal com políticas mínimas para o social. Onde políticas de transferência de renda como o Programa Bolsa Família que já atende um público específico está sendo usado na educação (política universal) para selecionar e restringir o número de estudantes ao direito a igualdade de acesso e permanência na escola, bem como o acesso gratuito ao uniforme escolar.

⁴⁶ O número de famílias beneficiadas em 2011 foi de 13,2 milhões, ou seja, cerca de 59% das famílias cadastradas no CadÚnico receberam o benefício. (DUARTE, 2012, p. 99)

Diante disso, ao relacionar o PBF na distribuição dos kits escolares, gera uma contradição, pois nem todos são alcançados pela política e as autoridades das escolas mesmo assim consideram necessário que os estudantes tenham uniforme padronizado para se identificar os discentes e por isso exigem o uso do uniforme de forma obrigatória nas Escolas Refúgio, Leitores e Nova Gestão, excetuando a Escola da Reconstrução que não cobra a obrigatoriedade do uniforme.

Os discentes que não recebem o uniforme gratuitamente necessitam igualmente do uniforme. Mas em vez do Estado se responsabilizar pelo acesso a escola garantido o uniforme, o altruísmo entra em cena para dar conta do uniforme para o aluno. No relato da Escola da Reconstrução há uma secretária que resolve alguns casos individuais que chegam à escola, ela doa o uniforme com o seu próprio salário. Na Escola dos Leitores para os estudantes que não conseguem adquirir o uniforme, a escola realiza uma campanha de doação de uniformes para atender os estudantes que ficaram de fora do recebimento do kit escolar.

Na Escola dos Leitores a obrigatoriedade do uniforme é reforçada, por meio de microfone já na entrada dos alunos, nas salas e nas reuniões com os responsáveis. E ainda há o informe para aqueles que não adquirirem o uniforme, serão excluídos dos passeios com a escola. Na escola Nova Gestão os discentes que não usam o uniforme são advertidos por escrito e os pais são comunicados sobre a falta do uniforme, mais uma vez, a família, é responsabilizada por adquirir o material escolar para poder manter o filho na escola.

No relato das professoras/pesquisadoras a questão da pobreza é perceptível nas vestimentas dos educandos:

Relato Escola Refúgio – “Há alunos que trabalham no lixão e os uniformes em um mês já estão marrons”;

Relato Escola dos Leitores – “A questão da pobreza é visível nas vestimentas, geralmente, são os discentes que estão sem uniforme ou que as roupas não são do seu número”;

Relato Escola Nova Gestão – “A pobreza é percebida através da “falta”! A falta do tênis, do uniforme, e de roupas limpas”.

Tabela 8 - Alimentação/Merenda: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

Escola Refúgio	Escola da Reconstrução	Escola dos Leitores	Escola da Nova Gestão
<ul style="list-style-type: none">• Em todas as escolas a merenda escolar atende a todos os discentes.• É acompanhada pelo Núcleo de Alimentação Escolar da Secretaria de Estado de Educação do DF, por meio de nutricionistas.• Por não ter refeitório os discentes se alimentam na própria sala de aula, são as merendeiras que levam a merenda até a sala de aula.			

Nas quatro escolas estudadas, a alimentação escolar ocorre dentro da sala de aula, pois as escolas não possuem refeitório. Dentre os programas suplementares previstos na Constituição de 1988 que atingem a todos, a merenda é, segundo o relato das professoras pesquisadoras, o único programa que nunca falta no colégio, pois quando não se tem a merenda escolar é providenciada uma merenda alternativa como biscoito com leite para ser distribuídos aos alunos. Nas escolas foi constatado que a maioria dos educandos comem a merenda da escola e que muitos repetem. Também foi verificado que os alunos preferem comida, como, por exemplo, a “galinhada” ao biscoito com leite. Nos dias de “galinhada” até os estudantes que levam o lanche optam pela merenda escolar.

A Escola Nova Gestão, diferentemente das outras escolas pesquisadas lida com a falta de utensílios para servir a merenda escolar aos alunos como: pratos, copos e talheres. Desse modo, os discentes são prejudicados, pois estes precisam esperar a disponibilidade do utensílio, para poder utilizá-los. Ou seja, alguns alunos comem e outros esperam até que os utensílios sejam desocupados para poder realizar a sua merenda escolar.

Tabela 9 - Transporte: Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE)

Escola Refúgio	Escola da Reconstrução	Escola dos Leitores	Escola da Nova Gestão
<ul style="list-style-type: none"> • Em 2011, o transporte escolar gratuito foi utilizado por 36 discentes dos 710 matriculados na escola. Para se ter direito ao transporte os discentes precisa estar há 3 km de distância da escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há transporte escolar gratuito para os discentes. • Há discentes residentes longe da escola, em outra região, oposto a localidade da escola. E estes precisam de acompanhamento da família para que o aluno possa atravessar uma BR ou acompanhar o discente até uma passarela para poder chegar à escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2011, o transporte escolar gratuito foi utilizado por 19 discentes dos 1.080 matriculados na escola. • Os discentes preferem não utilizar o ônibus escolar, por faltar muito e chegar atrasado à escola. E dessa forma preferem ir de bicicleta ou mesmo a pé. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em 2011, o transporte escolar gratuito foi utilizado por 672 discentes dos 1.081 matriculados na escola. • A maioria dos discentes reside longe da escola e só frequentam ela por causa do transporte escolar gratuito.

Apesar da Constituição de 1988 garantir o transporte escolar e da LDB de 1996 reafirmar a importância do transporte escolar, nas escolas estudadas este se mostrou deficiente. De acordo, com as professoras/pesquisadoras percebe-se uma dificuldade da família para levar e buscar seus filhos na escola, principalmente os menores, que em sua maioria chegam acompanhados dos irmãos um pouco maiores, e outros com os vizinhos, dos pais e também sozinhos. Por exemplo, no caso da Escola da Reconstrução alguns discentes precisam atravessar uma importante BR, dificultando o acesso a escola, uma vez que demanda da família uma atenção maior para com o filho no caminho da escola.

Na Escola dos Leitores o transporte escolar não funciona de forma eficiente e os alunos chegam atrasados e quando o veículo quebra os alunos não são avisados, dessa maneira os estudantes no decorrer do ano desistem do transporte escolar devido a sua irregularidade e são obrigados a irem de bicicleta e até mesmo a pé para poder estudar. A Escola Nova Gestão apresenta o maior quantitativo de estudantes que necessitam do transporte escolar gratuito, justamente por possuírem mais da metade de seus alunos de

fora da comunidade da escola. Diante desse contexto, as famílias costumam não frequentar a escola, devido as suas residências serem distantes, assim gerando uma dificuldade de locomoção até a escola, pois estes precisam pagar uma condução para poderem estar na escola.

Tabela 10 - Saúde: Programa Saúde na Escola (PSE)

Escola Refúgio	Escola da Reconstrução	Escola dos Leitores	Escola da Nova Gestão
<ul style="list-style-type: none"> • Assistência oftalmológica: A Regional de Ensino do DF encaminha uma equipe à escola para realizar teste de acuidade visual, em havendo a necessidade a criança recebe os óculos em dois meses. • Assistência odontológica: uma vez no ano as crianças recebem kit de higiene bucal, com escova e pasta de dente. • Faltam psicólogos na escola. Há apenas um psicólogo itinerante para atender a toda a região. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistência oftalmológica: independentemente da renda a escola realiza testes oftalmológicos e o aluno que apresenta dificuldade é encaminhado para a Regional de Ensino e depois precisa esperar um período de até dois meses para receber os óculos. • Assistência odontológica: uma vez no ano a escola recebe uma equipe da saúde para realizar aplicação de flúor nas crianças e para receberem kit de higiene bucal, com escova e pasta de dente. • O encaminhamento da criança para um acompanhamento psicológico, dificilmente ocorre, pois raramente os psicólogos vão à escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistência oftalmológica: independentemente da renda a escola realiza testes oftalmológicos e o aluno que apresenta dificuldade é encaminhado para a Regional de Ensino e depois precisa esperar até dois meses para receber os óculos. • Assistência odontológica: uma vez no ano as crianças recebem kit de higiene bucal, com escova e pasta de dente. • O psicólogo na escola é solicitado apenas quando há um número considerável de estudantes para marcar o atendimento no mesmo dia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistência oftalmológica: independentemente da renda a escola realiza testes oftalmológicos e o aluno que apresenta dificuldade é encaminhado para a Regional de Ensino e depois precisa esperar até dois meses para receber os óculos. • Assistência odontológica: uma vez no ano as crianças recebem kit de higiene bucal, com escova e pasta de dente. • O psicólogo vai à escola uma vez por semana em um só turno. Não há possibilidade de atender a todos os estudantes encaminhados, ficando muitos de fora desse atendimento.

A questão da promoção da saúde na escola se mostrou ineficiente, quanto à assistência oftalmológica, o tempo de resposta do poder público para entregar os óculos à criança causa um comprometimento na aprendizagem do aluno. E quanto à promoção

da saúde bucal do estudante, nas quatro escolas cada aluno recebe um kit bucal com escova e pasta de dente para ser utilizado no decorrer do ano letivo. E aqueles casos em que a criança está com dor de dente os pais são chamados para que estes levem o seu filho para serem atendidos no centro de saúde.

Nas quatro escolas pesquisadas não existem psicólogos fixos para atendimento constantes, apenas itinerantes, que atendem todo um conjunto de escolas pertencentes a cada Regional de Ensino. Sendo assim, raramente o psicólogo atende na escola, pois estes profissionais não conseguem atender toda a demanda posta na escola devido ao número insuficiente de psicólogos.

Dentre os programas suplementares apresentados, o livro didático e merenda escolar foram os mais consistentes quanto a sua universalização, esses são os dois programas que atingem a todos os estudantes, apesar de falhas na sua distribuição como insuficiência de livros e a troca da alimentação escolar por biscoitos menos nutritivos. Esses dois programas também são mais claramente percebidos na escola como um dever do Estado para a manutenção e universalização da educação.

Diante do contexto educacional, trazido pelos programas de assistência social aos educando no Distrito Federal, pôde-se observar as desigualdades sociais de acesso a educação. Conforme Moreira, (2012, p. 164) “A educação conta com vários programas de caráter focalizante voltados para determinados segmentos de educandos que tem como objetivo corrigir/diminuir as discrepâncias já existentes entre os alunos da rede”. Nesse sentido, há um reforço da desigualdade devido à lógica neoliberal da qual o Brasil está inserido, de exclusão econômica e cultural, que nega os direitos sociais e garante apenas o “mínimo social”. Em outras palavras quanto à desigualdade,

“De um lado, a educação formal é analisada de maneira positiva, como motor para a ruptura da desigualdade social, propiciando a mobilidade social da população pauperizada e promovendo uma cidadania crítica. De outro lado, numa visão negativa, a educação formal pode ser considerada reforçadora da desigualdade social na sociedade capitalista” (YANNOULAS, ASSIS E FERREIRA, 2012, p. 342 e 343)

Ainda foi possível identificar no estudo quanto às dinâmicas escolas, a incorporação de uma população escolar pobre no ambiente escolar, segundo Rodrigues et al. (2011, p.109) essa mudança na composição do público escolar se iniciou com o

FUNDEB que ampliou as oportunidades de escolarização. A população historicamente excluída da educação formal vem cada vez mais adentrando nas escolas públicas, mas

Não basta que a população menos favorecida seja beneficiada da extensão do ensino obrigatório se não há, nas escolas, meios pelos que essas crianças possam superar suas deficiências cognitivas e aumentar o seu interesse pelas atividades escolares, elevando-se, assim o seu desempenho acadêmico e as suas chances de progressão entre as diversas séries que compõem os ensaios fundamentais e médios no Brasil. (RODRIGUES, GUIMARÃES e RIOS-NETO, 2011, p. 111)

Os resultados deste estudo demonstram um ambiente escolar, onde pelo menos um a cada dez educando são beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), desse modo, atingindo uma parcela significativa dos alunos, evidenciando, portanto uma desigualdade existente na origem social. As condicionalidades postas para os beneficiários do PBF são co-responsabilidade que a família precisa cumprir, causando assim, um reforço no processo de culpabilização individual e de punição da população pobre, da qual estes podem perder o benefício caso não cumpra com alguma das condicionalidade.

A execução dos programas suplementares da educação ao se atrelar ao PBF demonstrou-se claramente uma redescoberta⁴⁷ da família pelo neoliberalismo, “como um importante agente privado da proteção social” (PEREIRA, 2004, p.26), com vistas a transferir para ela, o papel do Estado, portanto, ocorrendo de forma contraditória a CF/88 que traz a família com vistas a protegê-la, e, nesse sentido, tem-se que buscar esse fortalecimento na contramão do neoliberalismo. De acordo com Miotto (2008, p.141), os programas de transferência de renda “voltam-se ao desenvolvimento das famílias mais pobres na tentativa de reduzir as desigualdades verticais em relação à renda, mas reforçam o caráter familista da política social”.

A partir da realidade institucional das quatro escolas públicas do Distrito Federal, percebeu-se neste estudo uma responsabilização maior da família nos programas suplementares, apesar da condição social desfavorável da família, estes são exigidos e cobrados pela escola para que supram os materiais escolares, assim recaindo sobre a família uma grande parte da assistência a permanência do educando na escola,

⁴⁷ A participação da família no ambiente escolar é publicamente declarada na legislação nacional e sempre esteve presente nas políticas públicas, a questão é que ela foi redescoberta no período neoliberal.

onde o “Estado exerce apenas um papel residual na proteção social das famílias empobrecidas” (CARVALHO, 2011, p.99). Mesmo diante desse contexto as famílias são exigidas, apontadas e chamadas pela escola para dar conta do material escolar de uso coletivo e individual, do uniforme e do transporte escolar, desse modo atuando de forma coercitiva, impondo as famílias deveres que lhes são alheio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Este estudo, sem nenhuma pretensão de esgotar o debate, se propôs analisar os relatórios de pesquisa realizados no âmbito do projeto de pesquisa TEDis, a cerca dos programas suplementares da educação de quatro escolas públicas do Distrito Federal que atendiam massivamente estudantes em situação de pobreza. Portanto, desse modo, objetivou-se conhecer a realidade dos programas suplementares nas quatro escolas do Ensino Fundamental, dos anos iniciais do Distrito Federal. Para tal, buscou-se compreender no primeiro capítulo as concepções sobre o debate do neoliberalismo, da pobreza, e da influencia do neoliberalismo na educação. E no segundo capítulo o processo sócio-histórico das constituições a cerca da política pública educacional no texto da lei, marcada por avanços e retrocesso ao longo de suas cartas magnas. E ainda trouxe o direito social a educação formal e os programas de apoio social ao educando.

A este estudo coube o destaque das ações que complementam o direito ao ensino público, os programas suplementares da educação, como transporte, merenda, material escolar de uso diário e vestuário que possibilitam assegurar as condições de acesso e permanência na escola. A realidade das quatro escolas do DF estudadas observou-se que a simples oferta da educação formal gratuita na rede de ensino público, não é suficiente para se garantir o princípio da igualdade de acesso e permanência. E, nesse sentido, os programas de apoio a estudante se mostraram essenciais principalmente para uma população em situação de pobreza que possui inúmeras dificuldades em manter-se no ambiente escolar

A qualidade da educação é um direito social, ou seja, é um dos atributos centrais que define o direito à educação, conquistado quando existe uma escola pública democrática e de qualidade. “A garantia constitucional destes serviços, ainda que sua formulação no texto constitucional seja incipiente, possibilita ampliar a luta pela sua efetivação, podendo, futuramente, serem ampliados” (OLIVEIRA, 1999, p.63)

O maior avanço político trazido pela Constituição Federal de 1988 foi à explicitação do “direito público e subjetivo”. A partir dessa Carta Magna, a Educação Básica correspondente a etapa do Ensino Fundamental, passou a ser um direito que deveria ser cumprido e exigido pela sociedade, sob a pena de poder incriminar as autoridades competentes pela sua não oferta, anteriormente apenas as famílias eram

penalizadas. Na CF/88 a educação foi estabelecida como um direito de todos, portanto uma política de caráter universal. Entretanto esse direito como observado neste estudo é tensionado pela política neoliberal de Estado mínimo para o social. Para RAICHELIS (2006), há um desmonte do Estado referente à universalização dos direitos de cidadania, principalmente os sociais. Nessa perspectiva, a política educacional também está tensionada pela lógica capitalista, bem como a questão da pobreza na escola que tenciona a suposta universalidade da educação.

Nesse sentido, observou-se nesse estudo uma contradição entre a Política Educacional e a Social, por exemplo, o uniforme escolar e os materiais de uso coletivo e individual, apresentam-se segmentada e focalizada, pois somente os beneficiários do Programa Bolsa Família ⁴⁸ são assegurados esses direitos, demonstrando uma omissão do Estado quanto à garantia, por direcionar o programa para apenas os estudantes cadastrados em programas de transferência de renda, conforme verificado neste estudo. O direito social a educação pública, de qualidade, obrigatória e gratuita é fundamental para o desenvolvimento humano integral dos educandos. Desse modo, é necessário garantir a criança e ao adolescente a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, para que os estudantes possam acessar ao direito educacional que foi historicamente negado durante muito tempo.

E apesar do esforço do texto legal da Constituição de 1988 em garantir a educação universal com igualdade de condições, esse direito é mitigado por políticas de apoio ao educando ineficientes e insuficientes, como é o caso constatado no estudo do livro didático, do transporte, e questão da saúde escolar, não basta apenas garantir esses direitos no texto da lei, é preciso manter e proteger os direitos já conquistados pela classe trabalhadora, bem como lutar para que sejam efetivadas. Conforme Yannoulas e Duarte (2012, p.252) “Também é necessário garantir não apenas o bom funcionamento dos programas suplementares e assistenciais no espaço escolar, como também condições objetivas mais amplas para que esse plano de ação em nível escolar funcione”.

Percebe-se, dessa forma, que a hipótese desse estudo foi confirmada; se inserindo nos marcos do neoliberalismo, localizando-se entre o texto legal, a garantia de

⁴⁸ O Programa Bolsa Família é uma política universal seletiva.

direitos e a realidade da escola. Há, portanto um distanciamento entre o ser e o dever ser, da garantia constitucional a igualdade de acesso e permanência dos educandos na escola. A política educacional vive hoje uma contradição, pois os programas direcionados a questão do uniforme e aos materiais escolares de uso coletivo e individual do aluno, são efetuados de maneira focal, apenas recebem o kit escolar com uniforme, mochila, lápis, caderno e borracha os beneficiários do Programa Bolsa Família, assim, a educação, uma política universal convive com programas suplementares que se utilizam de uma política focal dirigida há um determinado segmento da população para limitar e restringir as condições de acesso e permanência na escola.

Outro achado da pesquisa relaciona-se a ampliação do papel da família, locus de atenção, frente à política educacional que com a condicionalidade da frequência escolar de programas de transferência de renda trouxe um ordenamento punitivo do Estado para com as famílias, pois o recebimento do benefício está atrelado há propósitos educativos, mas a realidade escolar, nas escolas estudadas demonstrou que a família é cada vez mais exigida e cobrada para que dêem as condições necessárias para a permanência do estudante na escola em lugar do Estado.

Nesse contexto, é visível a ausência do Estado e a presença da seletividade em uma política universal. Nesse sentido, há uma contradição do capital ao não se assegurar o direito a educação. Deste modo, o Estado acaba exercendo apenas um papel residual em uma política que deveria ser uma política universal, democrática, gratuita, obrigatória, de qualidade, pública e inalienável. Afinal, a educação não pode se apropriar dos mesmos critérios utilizados pelo PBF da política de assistência social que não é para todos, mas para quem dela precisa. À vista disso, é preciso insistir na universalidade da Política da Educação, da qual, não se pode abrir mão dos direitos sociais conquistados historicamente pela classe trabalhadora, especialmente o direito de cidadania que impõem limite ao capital.

Isto posto, identificamos que os docentes não possuem a formação necessária, e que há um desconhecimento por parte da escola, sobre os prejuízos que a questão social, traz a escolaridade, na qual, influencia diretamente no trabalho pedagógico da escola. Diante desse contexto escolar, este estudo, aponta para a necessidade da inserção de assistentes sociais no campo da Educação, para assim, se reconhecer as demandas

sociais dos discentes e das suas famílias. Assim, proporcionando uma maior qualidade no ensino, na aprendizagem e na efetivação dos direitos sociais de crianças e adolescentes no interior dos espaços escolares de educação básica. “A função educativa, pedagógica do Serviço Social contribui para a consolidação dos direitos sociais em rede cujos valores são a democracia, a cidadania, a participação e a autonomia” (SILVA, 2012, p.112)

A realidade institucional das quatro escolas estudadas do DF sinaliza para uma necessidade da práxis, nesse espaço sócio-ocupacional, do profissional do Serviço Social. Dessa maneira, para poder intervir nessa realidade com base em seu domínio técnico e teórico junto ao campo educacional, para o atendimento das demandas sociais escolares e para o fortalecimento do acesso aos serviços sociais, no que se refere aos direitos dos sujeitos. Segundo (MARTINS, 2012, p. 65), “considera-se que o conhecimento das políticas sociais e, especificamente, da política da educação qualifica a prática profissional do assistente social.” E, nesse sentido, é preciso que ocorra uma contribuição do assistente social na construção conjunta e multiprofissional das ações do Projeto Político Pedagógico da escola ao se implementar projetos e programas que vão de encontro com as necessidades do educando. Para MARTINS (2012, p. 72) a outra contribuição do assistente social seria a de motivar e mobilizar a participação da comunidade escolar nos instrumentos legais de controle social relativos à política de educação.

“A escola também tem o dever de atender o aluno em sua integralidade. Isto significa dar respostas às multifaces da questão social apresentadas no cotidiano da educação. E para tal propósito, é indubitável não considerar a presença do Serviço Social no ambiente escolar” (SANTOS, 2012, p. 79)

Diante disso, Silva (2012, p.114) expõe a cerca da invisibilidade dada às expressões da questão social no cotidiano escolar. “Como foi possível dissociar, durante tantos anos, a relação entre as condições de vida da população entorno das escolas do fator dificultador de ingresso e de permanência de crianças e adolescentes no sistema oficial de educação?”. Nesse sentido, a autora expôs que a escola não poderia se reduzir a função única de ensinar, mas que seria preciso pensar a escola em uma função social mais ampla.

Conforme, Silva (2012), a colocação de assistente social na educação seria uma forma de justiça social, de correção de práticas de injustiça, de ampliação da proteção social e dos direitos sociais. Para que isso se torne uma realidade, está em tramitação o Projeto de Lei 3688/2000 que dispõem sobre a introdução de assistente social e também de psicólogos no quadro de profissionais da educação nas escolas públicas de educação básica. Portanto, uma intervenção multiprofissional e multidisciplinar comprometida com a defesa do direito obrigatório, gratuito e de qualidade, que possibilite a igualdade de condições de acesso e permanência do estudante, norteado pelos princípios e diretrizes do projeto ético político profissional do Serviço Social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABREU, Haroldo de. *Para além dos direitos. Cidadania e hegemonia no mundo moderno*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. *De Educação e Infância na cidade: dimensões instituintes da experiência de intersectorialidade em Niterói*. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2010

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-Neoliberalismo: As Políticas Sociais e o Estado Democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. Disponibilizado em: <<http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/anderson.doc>>. Acessado em 10/05/2013

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

BARBOSA, Joaquim G. *O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu processo formativo*. Brasília: LiberLivro, 2010.

BARDIN, Laurence. *L'Analyse de Contenu*. Presses Univerisitaires de France, 1977. In: RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto (trad) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda 1995.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: SOBRINHO, Barbosa Lima et al. *Em Defesa do Interesse Nacional: Desinformação e Alienação do Patrimônio Público*, São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 58 p.

BEHRING, Elaine Rossetti. *Política Social no contexto da crise capitalista In: Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola PASQUINO, Gianfranco (1909) - *Dicionário de política*. (Trad.) VARRIALE, Carmen C; FERREIRA, João; CACAIS, Luis G. P. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Vol. 1, Ed. 11ª, 1998. (p.687)

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil de 1824* (De 25 de março de 1824)

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891* (De 24 de fevereiro de 1891)

_____. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934* (De 16 de julho de 1934)

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937* (De 10 de novembro de 1937)

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946* (De 18 de setembro de 1946)

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967* (De 15 de março de 1967)

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* (De 5 de outubro de 1988)

_____. *Lei N. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

_____. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. MEC. FUNDEB - *Manual de orientação*, 2008

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. *A Educação nas Constituições Brasileiras*. Lex Humana, Petrópolis, nº 1, 2009, p. 179 -188.

CAREGNATO, Rita C. A.; MUTTI, Regina. *Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo*. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

- CARTAXO, Ana Maria Baima; CABRAL, Maria do Socorro Reis. O processo de desconstrução e reconstrução do Serviço Social na Previdência: um registro de resistência e luta dos assistentes sociais. In: *Serviço Social na Previdência: trajetória, projetos profissionais e saberes*. Cortez: 3 ed. São Paulo, 2008
- CARVALHO, M. C. B. *A priorização da família na agenda da política social*. In: *Família Brasileira a Base de Tudo*. SP, Cortez: Brasília, 2011.
- COHN, Amélia; A questão social no Brasil: a difícil construção da cidadania. In: *Viagem Incompleta. A experiência brasileira (1500 – 2000): a grande transação*. (org) MOTA, Carlos Guilherme. Editora SENAC, 2ª Ed. São Paulo, 2000.
- COHN, Amélia. As políticas sociais no governo FHC. *Tempo Social*, USP, São Paulo, (editado em fev. 2000) *Rev. Social*. 11(2), pp. 183-197, out.1999.
- COSTA, Eliane Oliveira da. *Relatório Final Individual. Análise da relação entre pobreza e educação básica nas sete escolas públicas do DF e Entorno*. Brasília/DF: Relatório da Pesquisa 3, Universidade de Brasília, Departamento de Serviço Social, Grupo de Pesquisa TEDis, julho de 2012.
- CURY, Carlos R. J. HORTA, José S. B. FÁVERO, Osmar. A Relação Educação-Sociedade-Estado pela mediação Jurídico-Constitucional. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 2º Ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 5 – 30.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 116, p.245-262, jul.2002.
- _____. *A Educação Básica como direito*. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994, 11ª edição, 2007. 163p.
- DUARTE, Janaína Lopes do Nascimento. *O Serviço Social nas organizações não governamentais: tendências e particularidades*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

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

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. En publicación: *Neoliberalismo y sectores dominantes*. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006.

FREITAS, Henrique M. R. de; JANISSEK, Raquel. *Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos*. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto, 2000. (p. 37 -62)

GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o Fundef e o Fundeb. *SER Social*, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, jul./dez. 2011

GENTLI, Pablo. O Direito à Educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: *Educação e Sociedade*, São Paulo: Cortez, vol. 30, nº 109. p. 1059 – 1079, set./dez. 2009.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. *Revista Brasileira de Educação*, Maio 2012, vol.17, nº. 50, p.329-351.

YANNOULAS, Silvia Cristina; DUARTE, Natalia de Souza. Cotidiano escolar e situação de pobreza – cinco dinâmicas ou micropolíticas diferenciadas. In: YANNOULAS, S. C. (coord.). *Política Educacional e Pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 235-254

HÖFLING; Eloisa de Mattos; *Estado e políticas (públicas) sociais*. In: Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático*. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril, 2000.

IAMAMOTO, Marilda Vilela; CARVALHO, Raul. *Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: escopo de uma interpretação histórico-metodológica*. São Paulo, Cortez, 1983

INEP/MEC. *Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2* / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

LAVINAS, Lena. *Pobreza: métricas e evolução recente no Brasil e no Nordeste*. Este artigo é integral do Seminário Internacional desenvolvimento Regional do Nordeste Centro de convenções da Universidade Federal de Pernambuco, 13 a 16 de outubro de 2009. In: *Cadernos do Desenvolvimento vol. 5 (7)*, outubro 2010 (p. 126 – 148)

MARSHALL. T. H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Clélia. *O que é política educacional*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. *Educação e Serviço Social: elo para a construção da cidadania*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. (1848). *Manifesto Comunista*. (Trad.) PINA, Álvaro. (Org.) COGGIOLA, Osvaldo. São Paulo: Ed. Boitempo Editorial. 5ª Reimpressão: novembro de 2007

MAURIEL, Ana Paula Ornellas. Pobreza, seguridade e assistência social: desafios da política social brasileira. In: *Rev. Katál*. Florianópolis v. 13 n. 2 p. 173-180 jul./dez. 2010

MÉSZÁROS, István. (1930). *A Educação para além do capital*. (trad. TAVARES, Isa. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2008

MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. *Marcos históricos da descentralização pela via da municipalização na educação brasileira*. Ver a educação, Belém, v. 11, n. 1 e 2, p. 75-96, jan./dez., 2005

MINAYO, Maria C. de S. & SANCHES, Odécio. *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* In: *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, V.9. (3): 239-262, jul/set, 1993.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Família e política sociais*. In: *BOSCHETTI, I. et. al. (orgs). Política Social no Capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2008.

MONTAÑO, Carlos. E. *O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”*. In: *Revista Lutas Sociais*, NEILS/PUC-SP, São Paulo: Ed. Pulsar, n. 8, p. 53-64, 2002.

MOREIRA, Carlos Felipe Nunes. Serviço Social na Educação Básica: particularidades do trabalho do assistente social no atual cenário carioca. In.: ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; PEREIRA, Larissa Dahmer (Org). *Serviço Social e Educação*. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2012. p. 153 a 171

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte : Autêntica Editora , 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, Nº11 Mai/Jun/Jul/Ago 1999 (Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998)

NETTO, José Paulo. Em busca da contemporaneidade perdida: a esquerda brasileira pós-64. In: *Viagem Incompleta. A experiência brasileira (1500 – 2000): a grande transação*. (org) MOTA, Carlos Guilherme. Editora SENAC, 2ª Ed. São Paulo, 2000.

NETTO, José Paulo. *Desigualdade, pobreza e Serviço Social*. Este é o texto integral da conferência (intitulada originalmente “A ordem social contemporânea é o desafio central”) com que o autor abriu a 33ª Conferência Mundial de Escolas de Serviço Social, realizada em Santiago (Chile) em 28-31/08/2006. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nº 19, 2007

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. In: *Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009

PEREIRA, Potyara Amazoneida P. Utopias desenvolvimentistas e política social. In.: *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, nº 112, out./dez 2012. p. 729-753

_____. Mudanças estruturais, política social e papel da família: crítica ao pluralismo de bem-estar. In: *Política Social, família e juventude: uma questão de direitos*. SP, Cortez, 2004.

- PEREIRA, Camila Potyara. A pobreza, suas causas e interpretações: destaque ao caso brasileiro. In: *Ser Social*, Brasília, nº18, p.229-252, jan/jun. 2006
- PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: *ANPED SUL* 22, 23, 24, 25 de junho Itajaí, Santa Catarina. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2008
- RODRIGUES, Clarissa G.; GUIMARÃES, Raquel R. de M.; RIOS-NETO, Eduardo L. G. O papel das origens sociais sobre a proficiência escolar e a probabilidade de progressão por série no Brasil: evidência de persistência. In: *RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Educação Básica: Políticas Públicas e Diversidade Cultural*. Supl. 1, v. 8, Brasília, dezembro de 2011, p.87 - 116.
- SANTOS, André Michel dos. As práticas socioeducativas do assistente social inserido na política de educação. In.: SILVA, M. M. J. da (org.) *Serviço Social na Educação: teoria e prática*. Campinas, SP: Papel Social, 2012. p. 73 - 85.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.
- SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional*. 2ª Ed. ver. Ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b
- SCHEINVAR, Estela. *El derecho a la educación en Brasil*. 1ª Ed. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007
- SCHWARTZMAN, Simon. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. 208p.
- SILVA, Marcela Mary José da. Mobilização social, articulação e intencionalidade política: as ações do grupo de trabalho de Serviço Social na educação da UFRB na Bahia. In: SILVA, M. M. J. da (org.) *Serviço Social na Educação: teoria e prática*. Campinas, SP: Papel Social, 2012. p.111 – 125.
- SOARES, Kelma Jaqueline. *Pobreza e Educação Formal: a relação entre Pobreza e Política Educacional no Distrito Federal*. Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Política Social do departamento de Serviço Social. Brasília, 2011.

SOARES, Laura Tavares Ribeiro. Os custos sociais do ajuste neoliberal no Brasil. *In: El ajuste estructural en América Latina. Costos sociales y alternativas*. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2001.

SOUZA, Ezerral Bueno de; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. A Educação dos Anos 1990 e o Contexto da Avaliação Institucional. *In: Intermeio: revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, p. 52-63, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *In: VEIGA, I. P. A. (org). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas – SP: Papirus, 1995.

VÁRNAGY, Tomás. *O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo*. En publicacion: Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx Boron, Atilio A. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; USP, Universidade de Sao Paulo. 2006. ISBN: 978-987-1183-47-0. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/filopolmpt/04_varnagy.pdf>

Acessado em 05/05/2013

VIEIRA, Marta N. C. M.; FERRIANI, Maria G. C.; GOMES, Romeu; SANTOS, Graziela V. B. dos; MARCHI, Eliana M. M. *Gestão de um Programa de Alimentação Escolar em um Município Paulista*. Segurança Alimentar e Nutricional, Campinas, 15(1): 29-48, 2008

ZANTEN, Agnes van (coord.), *Dicionário de Educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

DOCUMENTOS:

ARAUJO, Vanessa S. *Relatório de pesquisa do 2º Encontro do Grupo das Professoras*. Brasília, 2011.

COSTA, Eliane O. *Relatório de pesquisa do 3º Encontro do Grupo das Professoras*. Brasília, 2011.

ARAUJO, Vanessa S. *Relatório de pesquisa do 4º Encontro do Grupo das Professoras*. Brasília, 2011.

COSTA, Eliane O. *Relatório de pesquisa do 5º Encontro do Grupo das Professoras*. Brasília, 2011.

ARAUJO, Vanessa S. *Relatório de pesquisa do 6º Encontro do Grupo das Professoras*. Brasília, 2011.

COSTA, Eliane O. *Relatório de pesquisa do 7º Encontro do Grupo das Professoras*. Brasília, 2011.

ARAUJO, Vanessa S. *Relatório de pesquisa do 8º Encontro do Grupo das Professoras*. Brasília, 2011.

ARAUJO, Vanessa S. *Relatório de pesquisa do 9º Encontro do Grupo das Professoras*. Brasília, 2011.

COSTA, Eliane O. *Relatório de pesquisa do 10º Encontro do Grupo das Professoras*. Brasília, 2012.

ARAUJO, Vanessa S. *Relatório de pesquisa do 11º Encontro do Grupo das Professoras*. Brasília, 2011.

COSTA, Eliane O. *Relatório de pesquisa do 13º Encontro do Grupo das Professoras*. Brasília, 2012.

Quadro de Recursos Humanos das escolas. Brasília, 2011.

Quadro dos Programas Suplementares das escolas. Brasília, 2011.

Diários de Pesquisa das professoras. Brasília, 2012