



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CINTHYA CRISTIANE GALVÃO DOS SANTOS BARBOSA

**EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL:
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NAS FAMÍLIAS DE BAIXA
RENDA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESEMPENHO ESCOLAR**

RECIFE - PE
2020

CINTHYA CRISTIANE GALVÃO DOS SANTOS BARBOSA

**EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL:
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NAS FAMÍLIAS DE BAIXA
RENDA E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESEMPENHO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação (Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação)

Orientador (a): Professor Dr Alfredo Macedo Gomes

Recife – PE

2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

B238e Barbosa, Cinthya Cristiane Galvão dos Santos.
Educação, pobreza e desigualdade social: o processo de escolarização nas famílias de baixa renda e suas implicações no desempenho escolar. / Cinthya Cristiane Galvão dos Santos Barbosa. – Recife, 2020.
172 f.
Orientador: Alfredo Macedo Gomes.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

Inclui Referências.

1. Ensino Fundamental - Pernambuco. 2. Rendimento Escolar. 3. Relação Escola-Família. 4. Escolarização. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Gomes, Alfredo Macedo. (Orientador). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2021-044)

CINTHYA CRISTIANE GALVÃO DOS SANTOS BARBOSA

**EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL:
O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NAS FAMÍLIAS DE BAIXA RENDA
E SUAS IMPLICAÇÕES NO DESEMPENHO ESCOLAR**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor/a em Educação.

Aprovada em: 28/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Dr. Alfredo Macedo Gomes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.ª Dr.ª Ana Sousa Abranches (Examinadora Externa)
Fundação Joaquim Nabuco

Prof. Dr. Alcivam Paulo de Oliveira (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Janete Maria Lins de Azevedo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

*Dedico esse trabalho à minha filha Heloísa, luz da
minha vida!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jesus, meu Senhor e Salvador, por ter me dado força, coragem e sabedoria para seguir em frente e para não desistir diante das dificuldades ao longo desta jornada. À minha mãe, minha amiga, meu anjo da guarda, meu braço direito e, também, esquerdo. Minha maior incentivadora, nunca deixou de me dar forças, principalmente nessa reta final, quando pensei que não conseguiria finalizar este trabalho. Obrigada, mainha, por cuidar da minha boneca para que eu me dedicasse à conclusão desse sonho. Tenho certeza de que, sem a senhora, eu não teria conseguido! Pode acreditar que este trabalho é mais seu do que meu. Ao meu pai, que mesmo nos momentos de pouca lucidez sempre me deu apoio, incentivo e amor. Ao meu marido, amigo e companheiro Joel pela partilha diária, pela paciência, pela compreensão e pelo amor a mim dedicado, não só durante a realização deste trabalho, mas durante todo esse tempo em que dividimos as nossas vidas. Obrigada por tudo! Ao meu irmão e meu amigo César, por compartilhar comigo desse sonho e por acreditar em mim mais do que eu mesma. À minha cunhada Hamyela, por toda ajuda, tanto nos cuidados com a minha pequena como também com as transcrições das entrevistas. Nem se eu viver mil anos terei como te agradecer! À minha linda, querida e amada família por ser minha base, meu ponto de apoio e aconchego. À minha comadre Edna, pela preocupação, pelo carinho, mas, principalmente, por oferecer suporte à mainha nos cuidados com Helô. Aos amigos da turma 14, pela partilha de experiências e de conhecimentos durante a realização do curso, em especial a Nathy, Lau, Ju e Ângela. À amiga Hercília, pela ajuda nos momentos de desespero e finalização de prazos. Aos professores da EMPSB, por me emprestarem as suas falas e por compartilharem comigo as suas experiências diárias. Aos familiares, que tão gentilmente aceitaram o convite para participar desta pesquisa e sem os quais não conseguiria finalizar este trabalho. Às equipes técnicas dos CRAS do Ibura de Baixo e CRAS do Ibura do Alto, nas pessoas de Patrícia e Rosângela, pelo suporte, pela acolhida e pela contribuição dada neste trabalho. Ao meu orientador e amigo Professor Alfredo Gomes, pela partilha, pela troca de conhecimentos, pela paciência durante a realização deste trabalho, mas, sobretudo, durante a minha gestação. Obrigada por compreender de forma tão humana as minhas limitações! E, por fim, agradeço ao amor da minha vida, minha filha Heloísa, a quem dedico este trabalho. Filha, você é razão pela qual estou aqui. Foi por você que eu venci o cansaço e

aprendi a conciliar a árdua jornada de ser mãe, mulher, trabalhadora, dona de casa e estudante de doutorado. Mesmo com toda limitação me mantive de pé porque seu sorriso me deu e me dá forças. Saiba que você é e sempre será minha maior inspiração. Eu te amo meu pedacinho de céu!

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre!

Paulo Freire

RESUMO

Esta tese tem por objetivo analisar o processo de escolarização dos alunos matriculados nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino do Recife que se encontram em condição de vulnerabilidade social, buscando identificar as implicações desse processo no desempenho escolar e quais os fatores influenciadores. Inicialmente realizou-se o aprofundamento das categorias teóricas centrais do estudo – a saber: pobreza, proteção social, família, escolarização e desempenho escolar –, essenciais para a compreensão e a análise dos dados coletados. Na discussão buscou-se aprofundar as dimensões política, econômica e social que permeiam a trajetória histórica das políticas públicas brasileiras, em especial as políticas de enfrentamento à pobreza, bem como as configurações assumidas por elas ao longo dos anos. Para responder aos objetivos da pesquisa, foi utilizada uma metodologia quanti-qualitativa, bem como a combinação de dados de diferentes naturezas com a finalidade de se cercar a maior quantidade de variáveis possíveis acerca do objeto de estudo. Inicialmente se recorreu ao uso de documentos normativos e oficiais e dos dados do Cadastro Único de Programas Sociais (CadÚnico). Selecionou-se, através de levantamento no CadÚnico, o bairro do Recife com maior índice de vulnerabilidade social e, posteriormente, foi selecionada uma escola fazendo-se uso do critério de maior proximidade com o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do bairro. Na sequência, foram realizadas entrevistas com as professoras e grupo focal com as famílias acompanhadas pelo CRAS. O tratamento das informações obtidas por meio das entrevistas e do grupo focal foi feito com base na Teoria Social do Discurso elaborada por Fairclough (2008). Dentre outros aspectos, a análise feita evidenciou que o processo de escolarização dos alunos é diretamente permeado pela influência do contexto social, econômico, político e cultural em que vivem. Também foi visto que a incidência de fatores internos e externos à escola repercutem positiva ou negativamente na aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho escolar. Com base nos discursos de professores e familiares e nas avaliações analisadas, observou-se que a participação familiar nas atividades escolares e o engajamento da escola nas questões familiares e comunitárias repercutem positivamente no processo de escolarização das crianças, promovendo um desempenho escolar satisfatório.

Palavras-chave: Pobreza. Proteção Social. Família. Escolarização. Desempenho Escolar.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the schooling process of students in the early years of the municipal education network in the city of Recife in a condition of social vulnerability, identifying what the implications of this process are for their performance and seeking to understand which factors influence this process. We initially carried out a deepening of the central theoretical categories of the study, Poverty, Social Protection, Family, Schooling and School Performance, which are essential for understanding and analyzing the collected data. In the discussion, we seek to deepen the political, economic and social dimensions that permeate the historical trajectory of Brazilian public policies, especially the policies to confront poverty and the configurations that they have assumed over the years. To answer our research objectives we use a quantitative and qualitative methodology, as well as the combination of data of different natures in order to surround the largest possible number of variables about our object of study. Initially we made use of normative and official documents and data from the Single Registry of Social Programs (Cadúnico). Through the Cadúnico survey, we selected the neighborhood in the city with the highest social vulnerability index and subsequently selected a school using the criterion of closest proximity to the neighborhood's Social Assistance Reference Center (CRAS). Subsequently, we conducted interviews with the teachers and the focus group with the families monitored by CRAS. The treatment of the information obtained through the interviews and the focus group was based on the Social Theory of Discourse developed by Fairclough (2008). Among other aspects, our analysis showed that the students' schooling process is directly permeated by the direct influence of the social, economic, political and cultural context in which they live. We have also seen that the incidence of factors internal and external to the school has a positive or negative impact on learning and, consequently, on school performance. We also observed, based on the speeches of teachers, family members and the evaluations analyzed, that family participation in school activities and school engagement in family and community issues have a positive impact on the schooling process of children, promoting, therefore, a performance satisfactory.

Keywords: Poverty. Social Protection. Family. Schooling. School Performance.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS PESQUISADAS ATENDIDAS PELO CRAS IBURA DE BAIXO.....	110
Quadro 2 - CARACTERIZAÇÃO DAS FAMÍLIAS PESQUISADAS ATENDIDAS PELO CRAS IBURA DO ALTO.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela1 - TRABALHO REMUNERADO.....	89
Tabela2 - FAIXA DE RENDA.....	90
Tabela3 - BENEFICIÁRIOS E NÃO BENEFICIÁRIOS DO PBF NA RPA 6.....	91
Tabela4 - ESPÉCIE DE DOMICÍLIO.....	92
Tabela5 - TIPOS DE CONSTRUÇÃO COM MAIOR PREDOMINÂNCIA.....	94
Tabela6 - TIPOS DE CONSTRUÇÃO COM MENOR PREDOMINÂNCIA.....	94
Tabela 7 - DOMICÍLIO COM BANHEIRO.....	95
Tabela 8 - DOMICÍLIO COM ESCOAMENTO SANITÁRIO.....	97
Tabela 9 - ABASTECIMENTO DE ÁGUA.....	98
Tabela 10 - TIPO DE ILUMINAÇÃO.....	98
Tabela 11- CALÇAMENTO EM FRENTE AO DOMICÍLIO.....	100
Tabela 12 - COLETA DE LIXO.....	101
Tabela 13 - ANO E SÉRIE (ENSINO FUNDAMENTAL I E II).....	104
Tabela 14 - GRAU DE INSTRUÇÃO DOS REPRESENTANTES FAMILIARES.....	106

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ACD – ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO
ADF – ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA
ADTO – TEORIA SOCIAL DO DISCURSO
BPC – BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA
CADÚNICO – CADASTRO ÚNICO DE PROGRAMAS SOCIAIS
CEPAL – COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE
CF – CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CRAS – CENTRO DE REFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
CREAS – CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
CUT – CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES
EF – ENSINO FUNDAMENTAL
EFC – ENSINO FUNDAMENTAL COMPLETO
EFI – ENSINO FUNDAMENTAL INCOMPLETO
EMC – ENSINO MÉDIO COMPLETO
EMI – ENSINO MÉDIO INCOMPLETO
EMPSB – ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR SIMÕES BARBOSA
FHC – FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
FMI – FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
GF – GRUPO FOCAL
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
IN – INSTRUÇÃO NORMATIVA
IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA
IVS – ÍNDICE DE VULNERABILIDADE SOCIAL
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
LOAS – LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL
MDS – MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME
MDSA – MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AGRÁRIO
MESA – MINISTÉRIO EXTRAORDINÁRIO PARA A SEGURANÇA ALIMENTAR
MSE – MEDIDA SOCIOEDUCATIVA
OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

ECONÔMICO

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

PAIF – PROGRAMA DE ATENÇÃO INTEGRAL À FAMÍLIA

PBF – PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

PCR – PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE

PETI – PROGRAMA DE ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL

PNAD – PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS

PNAS – POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

RF – REPRESENTANTE FAMILIAR

RPA – REGIÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA

SAEB – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SAEPE – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PERNAMBUCO

SM – SALÁRIO MINÍMO

SUAS – SISTEMA ÚNICO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

TCH – TEORIA DO CAPITAL HUMANO

TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UR – UNIDADE RESIDENCIAL

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1. POBREZA, DESIGUALDADE SOCIAL E OS SISTEMAS DE PROTEÇÃO SOCIAL.....	27
1.1 Pobreza e a “Questão Social” no modo de produção capitalista: aspectos históricos e conceituais.....	27
1.2 Políticas sociais e os Sistemas de Proteção Social nas sociedades capitalistas	34
1.3 O Sistema de Proteção Social brasileiro e as ações de combate à pobreza.....	38
1.4 Pobreza, desigualdade social e desigualdade de renda.....	44
2 A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E O SEU LUGAR NO SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL BRASILEIRO.....	48
2.1 O lugar da família na Política de Assistência Social.....	52
2.2 O Programa Bolsa Família: características gerais.....	57
2.3 A política educacional no Programa Bolsa Família.....	63
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	72
3.1 Análise documental.....	74
3.2 Entrevistas e observação não estruturada.....	75
3.3 Questionário.....	76
3.4 Grupo focal.....	77
3.5 Análise do discurso.....	78
3.6 A escolha do campo e sujeitos da pesquisa.....	81
4. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CAMPO E DAS FAMÍLIAS.....	84
4.1 Perfil renda e trabalho.....	88
4.2 Infraestrutura.....	92
4.3 Capital humano.....	102
4.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	108
5. A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO ENTRE AS FAMÍLIAS DE BAIXA RENDA 114	
5.1 O papel da família e da escola.....	114
5.2 A relação família-escola e o processo de escolarização sob a ótica das famílias.....	118

6. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O ACOMPANHAMENTO ESCOLAR PELOS FAMILIARES SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICES.....	163

INTRODUÇÃO

Conceituar a pobreza tem sido um exercício bastante desafiador enfrentado pelos estudiosos da área de políticas públicas. Em virtude das diferentes abordagens teóricas existentes sobre a temática e da diversidade dos campos de pesquisa nos quais a categoria pobreza se insere, não é possível se chegar a um conceito universal que se aplique a todas as áreas de estudo.

Considerando-se a diversidade de análises teóricas, a pobreza pode ser compreendida a partir de duas visões: a perspectiva econômica e a perspectiva multidimensional. A primeira limita a compreensão da pobreza à renda, isto é, dos recursos monetários que o indivíduo dispõe para se reproduzir em sociedade (SALAMA, 2013). A segunda compreende a pobreza como um fenômeno complexo associado diretamente à satisfação das necessidades sociais humanas (DEMO, 1994), caracterizada pela limitação do acesso aos bens materiais e sociais, ou, ainda segundo Yazbek (2012, p. 289),

como uma das manifestações da questão social, e dessa forma como expressão direta das relações vigentes na sociedade, localizando a questão no âmbito de relações constitutivas de um padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação e miséria.

Para realizar o enfrentamento à pobreza e às suas consequências é fundamental que se considere a complexidade que a caracteriza, o momento histórico no qual se situa, bem como o entendimento de que ela não se reduz à carência de recursos materiais, embora, na maioria das vezes, se materialize nela. Rosanali et al. (2015) consideram reducionista a conceituação da pobreza como insuficiência de renda pessoal, pois ela vai além da condição de privação. Segundo o entendimento dos autores, a pobreza incide sobre a existência humana e a dignidade pessoal, portanto, apresenta um caráter multidimensional. E mesmo que a renda se configure como elemento fundamental para se identificar a pobreza, não podemos deixar de considerar que o acesso a bens, recursos e serviços sociais também são fundamentais no processo. Netto (2012, p. 98) acrescenta que:

A pobreza não é exclusivamente um fenômeno de natureza econômica. Ela tem dimensões culturais, ela tem dimensões de sociabilidade, ela tem dimensões ligadas ao lazer, à saúde, à estrutura familiar, mas não se pode afastar de cena a sua elementariedade econômica [...] Está mais do que provado, seja pela experiência histórica, seja pela análise teórica, que cres-

cimento econômico não significa imediatamente redução de pobreza, nem absoluta, nem relativa.

Concordando com Yazbek (2012) e com Netto (2012), compreendemos a pobreza como expressão da questão social, reflexo direto do modo de produção capitalista, cujo padrão de acumulação é centrado na expropriação e na exploração da força do trabalho, e na distribuição injusta e desigual da renda nacionalmente produzida entre as classes sociais. Trata-se de um fenômeno complexo, multidimensional e, assim como a desigualdade social, não se limita à carência material (SANTOS, 2014). Neste sentido, abordaremos a pobreza como uma categoria histórica, socialmente construída no âmbito das relações sociais de poder e como componente ineliminável da dinâmica do capital.

Com efeito, mesmo tendo sido acentuada pelas sociedades capitalistas emergentes, a pobreza por muitos anos foi interpretada como o resultado de uma falha moral dos indivíduos. Prevalecia, segundo Montaña (2012), uma perspectiva positivista, na qual a questão social, em suas diversas manifestações, era compreendida não como o resultado da exploração econômica, mas como um fenômeno natural produzido pelo comportamento dos sujeitos. Nessa perspectiva, o enfrentamento dado a essas questões era segmentado, obedecendo ao caráter moralizador, filantrópico e comportamental.

No Brasil, até o final do século XVIII, as primeiras experiências de enfrentamento à pobreza se apoiavam em obras sociais e filantrópicas, ações religiosas e redes de solidariedade. De acordo com Yazbek (2012), esse modelo filantrópico de enfrentamento à pobreza se amplia ao longo do século, tendo a Igreja Católica um papel bastante expressivo na oferta de refeições, abrigo, ajuda material e espiritual a pobres, órfãos, loucos e enfermos.

Com o advento da urbanização e da luta dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho no início do século XIX, o Estado passa a assumir, mais extensivamente, a provisão direta da educação, saúde, previdência, dentre outras políticas, a fim de garantir a emergência e a consolidação da classe trabalhadora, necessária ao desenvolvimento industrial do país (SILVA; YAZBEK; GIOVANNI, 2012, p. 25).

Mesmo que tenha havido um incremento na implantação de políticas sociais na época, não podemos deixar de citar que elas estavam voltadas, em sua maioria,

à classe trabalhadora formal. Segundo Yazbek (2012), foi durante o Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945) que a questão social assumiu visibilidade e legitimidade no âmbito das relações trabalhistas, tornando-se o caminho para a implementação da proteção estatal ao trabalhador e à sua família, enquanto que os trabalhadores inseridos no mercado informal, desempregados ou em condição de pobreza eram contemplados pelas obras sociais e filantrópicas. Sobre tal aspecto, Montañó (2012) acrescenta que se produzia uma separação entre o “pobre”, objeto de ações assistenciais, por mendicância e vadiagem, e o “trabalhador”, objeto de serviços de Saúde e Previdência Social.

Diante deste cenário e do crescimento da população urbana, inicia-se uma pressão sobre o Estado para que os serviços sociais até então implantados ampliassem sua rede de cobertura para além da classe trabalhadora formal. Essa ampliação ganha corpo no final da década de 1970, a partir da emergência dos movimentos sociais. Percebe-se, naquele período, um fortalecimento do movimento sindical e das organizações populares e comunitárias em torno da luta pela redemocratização do país e pela retomada do Estado Democrático de Direito, o qual seria reinstaurado na década seguinte com a Constituição de 1988.

Apesar de a Carta Magna de 1988 ter sido um marco histórico no campo dos direitos sociais ao instituir o Sistema de Proteção Social no Brasil, não podemos deixar de ressaltar que a conjuntura política e econômica direcionada pela perspectiva neoliberal impactou diretamente na formulação e implantação das políticas públicas na década de 1990, reduzindo, focalizando e selecionando cada vez mais a população usuária. Com efeito, Silva (2016, p. 66-67) complementa que:

Tinha-se de um lado, o avanço no plano político-institucional, definido na CF de 1988, que estabeleceu a Seguridade Social e instituiu os princípios de descentralização e de participação social e de outro, a intervenção estatal no campo social marcada por um movimento restritivo em direção à privatização e à mercantilização de serviços sociais básicos como alguns dos princípios orientadores da Reforma do Estado, em um contexto marcado pelo crescimento da pobreza e maior demanda dirigida ao estado por serviços e atendimentos às necessidades coletivas da população trabalhadora.

Nesse sentido, as grandes transformações societárias ocorridas nessa década no campo social, político e econômico, impuseram a adoção de novas medidas, sobretudo por parte dos países periféricos, sob a orientação dos países centrais e de agências multilaterais como o Banco Mundial (Bird), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE). Após as deliberações do Consenso de Washington, essas agências “aconselharam” os países da América Latina a adotarem a disciplina fiscal, a privatização, a redução dos gastos públicos, a flexibilização das relações trabalhistas, a liberalização comercial e a desregulamentação da economia como estratégias de enfrentamento à crise do capital (SILVA, 2003).

O aumento das desigualdades sociais fruto da crise econômica mundial e das políticas neoliberais demandou cada vez mais a busca por políticas, programas e projetos sociais voltados para o combate à pobreza e o atendimento às necessidades básicas da população. Se, nos anos 1990, as agências multilaterais demarcavam como prioridade as políticas de ajuste fiscal focadas na redução dos gastos, nos anos 2000 deliberaram um conjunto de intervenções, ações e programas voltados para os segmentos mais pobres da população com o intuito de atenuar os efeitos das políticas restritivas implantadas na década anterior.

Mesmo diante de um cenário adverso, no qual as reformas estruturais de ajuste econômico ainda se encontram em curso, e da grande visibilidade do aumento no número de indivíduos pobres, sobretudo nos países periféricos, a pobreza se converte em tema central na agenda social mundial. Entretanto, percebe-se que as ações de combate à pobreza desenvolvidas através das orientações das agências multilaterais não se distanciam do padrão de regulação econômica e social vigente (SILVA, 2016).

Desta forma, a fim de manter a coesão e a reprodução hegemônica do capital financeiro, tais agências, especialmente o Banco Mundial, passam a investir em políticas e programas de combate à pobreza. Contudo, o que percebemos é que atreladas à política de desenvolvimento econômico, acabam atuando de maneira pontual, com ações cada vez mais focalizadas e fragmentadas. A respeito dessas políticas, Netto (2012, p. 100) acrescenta que:

Primeiro, estão centradas sobre a indigência, elas não estão centradas sobre a pobreza, estão centradas sobre a indigência. Segundo, elas operam com, simultaneamente, a minimização do Estado e o seu papel interventivo. Terceiro, elas são extremamente focalizadas. Elas operam segundo as recomendações dessas agências internacionais. Aos extremamente pauperizados e indigentes, a assistência do Estado. Àqueles que podem solucionar minimamente suas carências, quaisquer que sejam elas, pela via do mercado; mercantilização de todos os serviços! E, sobretudo, elas operam nesse enfrentamento, ao que é mais evidente da Questão Social, que é o pauperismo, elas operam descoladas de políticas que ampliem garantias sociais e distensão de direitos.

O autor pontua ainda que quando os padrões de indigência estão profundamente acentuados, a política de enfrentamento à questão social, na sua manifestação mais imediata, como é o caso dos programas de transferência de renda, oferecem, embora residualmente, bons resultados do ponto de vista econômico, pois garantem as condições necessárias à produção e à reprodução do capital. Porém, ao direcionar as ações no atendimento emergencial das necessidades sociais básicas da população, tende a fracassar do ponto de vista social (NETTO, 2012).

Com o incentivo financeiro proveniente das agências multilaterais, os programas de garantia de renda, geralmente vinculados ao cumprimento de contrapartidas no campo da educação, assistência social e saúde, assumem posição de destaque no campo da seguridade social não contributiva, especialmente na América Latina e no Caribe. No Brasil, há uma ampliação do debate acerca da implantação de programas de garantia de renda nos anos 1990 a partir dos trabalhos publicados por Silveira (1975), Bacha & Unger (1978) e Suplicy (1991).

O artigo *Redistribuição de Renda* publicado por Silveira em 1975 trazia uma reflexão sobre os programas de transferência monetária na qual o autor defendia a implantação desses programas como caminho para a superação da condição de pobreza. Para ele, esta estava associada à má redistribuição da renda socialmente produzida (SILVEIRA, 1975).

Em 1978, concordando com a proposta de Silveira, Edmar Bacha e Roberto Mangabeira Unger também problematizaram a importância da redistribuição de renda, defendendo a criação de um imposto de renda negativo como alternativa a uma melhor redistribuição de renda entre aqueles que estivessem em condição de pobreza. Entretanto, mesmo que a discussão tenha tomado corpo nesse período, só ganhou visibilidade no cenário brasileiro após a elaboração do Projeto de Lei nº 80/91 do senador Eduardo Suplicy (PT). Segundo sua proposta, os programas de transferência de renda seriam uma possibilidade de garantia de uma vida digna, tendo em vista que, se levando em conta a participação de todos na riqueza socialmente produzida, os índices de desigualdade social tenderiam a diminuir (SUP LICY, 2010).

De acordo com Linhares (2005), o economista José Márcio Camargo, em 1991, discordou da proposta elaborada por Suplicy alegando que apenas o repasse monetário às famílias consideradas pobres não era suficiente para romper com o ciclo de pobreza e de desigualdades sociais. Para ele, a proposta de Suplicy não

atendia aos segmentos mais jovens da população. Portanto, defendia que, além da complementação de renda, as famílias participantes do programa deveriam ser obrigadas a manter seus filhos na escola. Nascimento (2009, p. 26) complementa que seria necessária

[...] à adoção de complementação de renda familiar atrelada à escolarização dos dependentes em idade escolar com a implantação de um benefício no valor equivalente a um salário-mínimo a toda família (independente da renda familiar) com dependentes com idade entre 7 e 14 anos, desde que os mesmos estivessem matriculados e frequentando de forma regular uma escola pública.

Diante da proposta inovadora trazida por Camargo, em 1995 foram implantadas as primeiras experiências de repasse monetário associado ao cumprimento da frequência escolar no país – inicialmente nos municípios de Campinas e Ribeirão Preto (SP) com a criação do Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima, e posteriormente em Brasília (DF) com a criação do Bolsa-Escola e Poupança-Escola. Aos poucos, as iniciativas municipais foram incorporadas pelo Governo Federal, impulsionando a criação de vários programas, dentre os quais o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no ano de 1996, e o Programa Bolsa-Escola em 2001, o único na federação que apresentou a condicionalidade da frequência escolar como requisito para o repasse do benefício.

Conforme as considerações de Silva (2016), até o ano de 2003 o desenvolvimento dos programas de transferência de renda no Brasil foi marcado por uma gama diversa de experiências municipal, estadual e federal, as quais, mesmo apresentando critério de acesso e público-alvo idênticos, atuavam de maneira independente. Assim, com o intuito de otimizar o gasto dos recursos públicos, facilitar a interlocução do Governo Federal com os estados e municípios, e ainda atender a população com maior eficiência (BRASIL, 2004), em 2003 o governo Luiz Inácio Lula da Silva unifica todos os programas que já haviam sido criados no governo anterior (o Bolsa-Escola, o Programa Bolsa-Alimentação, o Programa Cartão-Alimentação, o Auxílio-Gás e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil) e dá origem ao maior programa de transferência de renda direta do país: o Programa Bolsa Família (PBF). Criado pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004, atualmente alterado pelo Decreto nº 7.758, de 15 de junho de 2012, o PBF surgiu para integrar a rede de proteção social

brasileira, objetivando atuar como mecanismo de combate à fome, à pobreza e às desigualdades sociais através da promoção do acesso à educação, saúde, assistência social e segurança alimentar por meio de políticas públicas intersetoriais. Penna (2010, p.48) considera que o PBF

Articula as dimensões de alívio imediato da pobreza, por meio da transferência direta de renda à família; contribuição para o rompimento do ciclo de pobreza geracional, mediante o reforço ao exercício dos direitos sociais básicos, nas áreas de saúde e educação, assegurados por meio do cumprimento das condicionalidades e da coordenação de programas complementares, voltados ao desenvolvimento das famílias, na vertente de superação da situação de vulnerabilidade e de pobreza.

Com efeito, mesmo que os programas de transferência de renda até então implantados no Brasil considerassem a intersetorialidade como princípio norteador das políticas públicas, eles tinham o discurso educacional como fio condutor de combate às desigualdades sociais e à pobreza, colocando-se como condição essencial para a inclusão social.

Nesse sentido, a Portaria MEC/MDS nº 3.789/04 (BRASIL, 2004), a qual estabelece as atribuições e as normas para o cumprimento da condicionalidade da frequência escolar no Programa Bolsa Família, prevê a educação como elemento fundamental à concretização da cidadania, como um espaço primordial de construção de conhecimento, de formação humana e de proteção social a crianças e a adolescentes. Dentro desta perspectiva, o objetivo da contrapartida da educação no PBF é possibilitar a emancipação das famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, oferecendo meios para que crianças e adolescentes beneficiários tenham condições de obter bons resultados escolares e, conseqüentemente, garantir o direito ao acesso e à permanência no sistema educacional.

Embora o reconhecimento do papel da educação no combate à pobreza esteja presente nos discursos governamentais, percebemos que, ao vincular uma contrapartida para o recebimento do benefício, garante-se o acesso da população pobre à escola, sem, no entanto, garantir-se a oferta plena das condições necessárias para essa permanência e para um aprendizado de qualidade.

Compreendemos que a interface entre a política de transferência de renda e a política educacional sinaliza um novo paradigma para o Sistema de Proteção Social, isto se considerarmos o curso histórico das políticas sociais no Brasil. Ao vincular a política educacional à política de transferência de renda, conforme mencionado aci-

ma, percebe-se que há uma interlocução direta entre pobreza, desigualdade, exclusão social e baixa escolaridade.

Essa relação foi identificada nos resultados do estudo realizado para construção da dissertação de Santos (2014). Neste estudo, o objetivo geral era analisar o impacto gerado pela frequência obrigatória do PBF no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental I e II da Rede Municipal de Ensino do município do Recife. Partindo da relação entre Política de Transferência de Renda e Política Educacional, mais especificamente entre pobreza e escolarização, escolheu-se como campo de estudo a quinta Região Político-Administrativa (RPA 5) do Recife não somente devido ao conhecimento prévio acerca da área geográfica, mas, principalmente, pelo elevado índice de vulnerabilidade social das localidades ali situadas e, sobretudo, das famílias residentes.

Para delimitar o campo de pesquisa, foram selecionadas três escolas com o maior quantitativo de alunos beneficiários e realizadas entrevistas semiestruturadas com uma amostra de docentes delas. Além disso, para aprofundar a análise dos dados obtidos nas entrevistas, fez-se uso dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), das avaliações da Prova Brasil/SAEB e do Sistema de Avaliação da Educação em Pernambuco (SAEPE).

Com base nos resultados da análise das entrevistas, de uma forma geral foi identificado que a contrapartida educacional do PBF pouco tem contribuído no processo de aprendizagem dos alunos. O discurso dominante acerca da influência dessa contrapartida no desempenho dos alunos beneficiários, sob a ótica dos professores entrevistados, foi negativa. Ou seja, a maioria declarou que a condição de beneficiário compromete o rendimento, uma vez que boa parte dos alunos nessa condição não demonstravam interesse nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, percebemos nos discursos a emergência de aspectos os quais consideramos fundamentais para a compreensão do nosso objeto de estudo. Contudo, devido ao espaço temporal para a realização da pesquisa, não se conseguiu aprofundá-los; dentre eles, como se dá o processo de escolarização nas famílias em condição de vulnerabilidade social (SANTOS, 2014).

Como já fora mencionado, as três escolas pesquisadas por Santos (2014) se situavam em bairros de elevado risco social, ou seja, bairros pobres com grande índice de vulnerabilidade social. Consequentemente, as famílias que residem nessas localidades tendem a vivenciar a mesma condição social do território. A insuficiência

de renda se faz presente no cotidiano dessas famílias, que, para sobreviver, recorrem ao trabalho irregular, em sua maioria desprotegido. A precariedade de vida associada à privação material e à baixa escolarização dessas famílias as deixam mais suscetíveis e expostas às diversas formas de violência. Tal contexto, segundo os relatos dos sujeitos entrevistados, reflete diretamente no processo de aprendizagem, na formação pessoal e psicossocial das crianças e no acompanhamento educativo por parte das famílias.

No que se refere à escolaridade, a maior parte dos entrevistados informou que ela exerce uma influência muito grande na vida educacional dos filhos, uma vez que pais com baixa escolaridade tendem a encontrar dificuldades para realizar o acompanhamento da vida escolar deles, tanto no ambiente doméstico quanto no escolar. Essa assertiva sinaliza que a dificuldade no acompanhamento dos filhos pode estar associada diretamente ao contexto de privação social e material no qual essas famílias se inserem, bem como ao capital cultural herdado e transmitido (BOURDIEU, 2011).

Nesse sentido, diante da condição de vulnerabilidade social na qual os alunos e suas famílias estão inseridos, a qual se associa à baixa escolarização dos pais, surgiram questões relativas ao processo de aprendizagem e ao desempenho escolar que merecem ser exploradas mais a fundo.

Ao considerar-se que a contrapartida educacional do PBF não exerce influência positiva no que se refere ao desempenho dos alunos beneficiários, conforme relatos dos professores, então quais fatores interferem no processo de aprendizagem dos mesmos? Quais as implicações da condição social dos alunos no processo de aprendizagem? Como se dá o processo de escolarização nas famílias e qual a repercussão dessa escolarização na vida escolar das crianças?

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o processo de escolarização dos alunos dos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino do Recife em condição de vulnerabilidade social, identificando quais as implicações desse processo no desempenho deles, visando especificamente:

- 1 - Caracterizar o perfil socioeconômico das famílias a partir dos dados do Cadastro Único de Programas Sociais (CadÚnico) e do registro de acompanhamento familiar realizado pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) do território;

- 2 - Analisar a relação entre família e escola a partir do olhar dos pais e dos docentes;
- 3 - Analisar e caracterizar como se constitui o processo de acompanhamento escolar pelos familiares dos alunos sob a ótica dos professores.

Embora exista uma gama de pesquisas publicadas em torno da relação entre a pobreza, a educação e os programas de transferência de renda, tais quais os estudos desenvolvidos por Pires (2008), Nascimento (2009), Paiva (2010), Motta (2011), Santos (2014), Oliveira (2014), Aizza (2014), Galvão (2016), dentre outros, foi identificada a existência de uma lacuna na literatura no que se refere a estudos voltados para os processos de escolarização entre famílias em condição de vulnerabilidade social, sobretudo de estudos no campo educacional que foquem a relação desse processo com a aprendizagem e o desempenho escolar.

Desta forma, diante da lacuna de estudos com essa especificidade e das limitações metodológicas encontradas no decorrer da realização da pesquisa iniciada durante a escrita da dissertação (SANTOS, 2014) observou-se a necessidade de aprofundar certos aspectos. Assim, para responder as nossas questões de pesquisas, buscar-se-á ampliar o campo de estudo com o intuito de compreender melhor a dinâmica dos processos de escolarização entre as famílias em condição de vulnerabilidade social, de modo a identificar quais as implicações desses aspectos na vida escolar dos alunos.

Nessa entoad, além de contribuir com a discussão acadêmica, este estudo oferecerá uma análise que possibilitará conhecer e avaliar as potencialidades e as fragilidades das políticas públicas – neste caso, as políticas de enfrentamento à pobreza e as políticas educacionais –, trazendo subsídios para que o poder público debata possíveis melhorias, sobretudo com relação ao acesso e à permanência de crianças e adolescentes na escola. Espera-se, também, que as considerações teóricas e analíticas e os dados aqui reunidos contribuam como fonte de referência para pesquisas futuras em torno da temática.

Além da introdução, a tese encontra-se organizada em seis capítulos e a parte das considerações finais. Na primeira sessão o objetivo é fazer uma discussão acerca dos aspectos históricos e conceituais da pobreza no capitalismo, partindo do entendimento de que a mesma se configura como uma consequência desse modo

de produção e reprodução. Também é feita uma discussão sobre as Políticas Sociais e os Sistemas de Proteção Social e, por fim, é traçado o perfil da pobreza e da desigualdade social no Brasil e na América Latina e suas formas de enfrentamento na contemporaneidade.

Na segunda sessão faz-se uma breve discussão acerca do papel da Política de Assistência Social no Sistema de Proteção Social brasileiro, buscando, dentre outros aspectos, compreender de que forma a família é percebida dentro dessa Política. Para tanto, aborda-se qual concepção de família é adotada pela Política de Assistência Social e quais ações vêm sendo desenvolvidas para esse público, uma vez que se trata de uma categoria central no estudo. Posteriormente, contextualiza-se um pouco sobre o Programa Bolsa Família, abordando as suas características gerais e o situando dentro do Sistema de Proteção brasileiro.

O terceiro capítulo é dedicado aos procedimentos metodológicos da pesquisa, onde se aborda todos os métodos de coleta e análise de dados utilizados, identificando o campo e os sujeitos de pesquisa, bem como o percurso realizado ao longo da pesquisa até a obtenção dos dados e, ainda, os entraves encontrados durante a imersão no campo.

As sessões quatro, cinco e seis se debruçam sobre os dados obtidos mediante a análise dos dados do Cadúnico, dos documentos, das entrevistas com as professoras e das falas levantadas no grupo focal realizado junto às famílias. As análises trazem a compreensão dos discursos acerca do processo de escolarização e suas implicações no desempenho dos alunos. Por fim, nas considerações finais, são retomados alguns aspectos centrais da discussão e, como se faz relevante, apresentam-se as impressões formadas ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

1. POBREZA, DESIGUALDADE SOCIAL E OS SISTEMAS DE PROTEÇÃO SOCIAL

Este capítulo inicial tem por objetivo fazer uma discussão acerca dos aspectos históricos e conceituais da pobreza no capitalismo, partindo do entendimento de que a mesma se configura como uma consequência desse modo de produção e reprodução. Desta forma, conforme já mencionado anteriormente, o ponto de partida será a concepção da pobreza como expressão da Questão Social, em seu caráter multidimensional, associada à privação material, mas, sobretudo, à limitação do acesso às políticas públicas.

Longe de esgotar o debate sobre a temática, pretende-se, aqui, inicialmente fazer um resgate histórico acerca do surgimento do modo de produção capitalista, uma vez que ele se trata do *locus* de surgimento do pauperismo e da Questão Social. Em seguida, terá vez uma discussão sobre as Políticas Sociais e os Sistemas de Proteção Social, com ênfase no Sistema de Proteção brasileiro, e a inserção da Política de Transferência de Renda como estratégia de combate à pobreza. Por fim, será apresentado o perfil da pobreza e da desigualdade social no Brasil e na América Latina e suas formas de enfrentamento na contemporaneidade.

1.1 Pobreza e a “Questão Social” no modo de produção capitalista: aspectos históricos e conceituais

A pobreza como fenômeno social e político se encontra disseminada nas sociedades desde o século XVIII, sobretudo após a eclosão da Revolução Industrial na Inglaterra. As transformações produtivas baseadas no acúmulo de riquezas, na divisão em classes sociais e no monopólio dos meios de produção trazem uma nova forma de conceber a vida em sociedade. Embora a força de trabalho assalariada, ainda que precarizada, já estivesse presente nos regimes de cooperação e manufatura, nota-se que a inserção da maquinaria nos processos de produção forneceu o alicerce necessário para a instauração do novo projeto de modernidade que se caracterizou como o momento histórico de ruptura da relação entre o trabalhador e os

seus meios de produção, tendo o trabalho sido incorporado como um insumo necessário à produtividade. Destaque-se o seguinte:

Aqui, trata-se de uma produção determinada historicamente: a produção capitalista, em que o processo de trabalho é o meio do processo de valorização. Desta forma, a reprodução torna-se simplesmente um meio de reproduzir o capital, de produzir a mais-valia, a qual aparece como forma de rendimento produzido pelo próprio capital e não pelo trabalho (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 46).

De acordo com esses autores, a produção é uma atividade eminentemente social, pois emerge das relações sociais estabelecidas entre os homens; e é essencialmente histórica, por se expressar nas determinações das formas de produção e reprodução das condições materiais da existência humana. Portanto, todo o processo da vida social é determinado pela inteligibilidade do capital.

Segundo Karl Marx (2013) em *O capital*, as bases primitivas do capitalismo se instauraram no último terço do século XV e nas primeiras décadas do século XVI, a partir da retirada dos camponeses de suas terras, da destituição dos seus meios de produção e da inserção da maquinaria no processo produtivo. O trabalho, que até então era voltado para a subsistência mediante sua venda, passa a ser incorporado como um insumo necessário à produtividade, ou seja, como um meio de reprodução do capital, sendo este “socialmente necessário, indiferenciável na sua qualidade, mas diferenciável na sua quantidade” (IAMAMOTO; CARVALHO, 2006, p. 40). Carvalho acrescenta que:

O processo de acumulação primitiva do capital forneceu força de trabalho para a cooperação, a manufatura, assim como para a grande indústria. Mas é neste último momento que surge a maquinaria, dando corpo a base técnica própria do capital (CARVALHO, 2014, p. 15).

Com a implantação da maquinaria, a satisfação das necessidades sociais passa a ser mediada pelo processo produtivo. Os camponeses, que até então eram detentores dos seus meios de produção, se deparam com uma nova realidade: aceitar vender precariamente a sua mão-de-obra e submeter-se a um ritmo de trabalho totalmente adverso, ou viver na mendicância. Carvalho (2014) chama a atenção para a contradição presente nesse modelo de produção: o alcance do crescimento econômico, através da expansão do excedente de horas trabalhadas, concomitante à ampliação do número de trabalhadores vivendo em condições sub-humanas. Pani - ago (2007, p. 11) acrescenta que:

Se na primeira fase de constituição do capitalismo, este ainda podia abrir, de algum modo, horizontes para a maioria da humanidade, nestes últimos tempos fica cada vez mais clara a dissociação entre os fins da humanidade e os fins da reprodução do capital. Pois este, ao mesmo tempo que produz, imensa quantidade de riquezas também produz desigualdades sociais, miséria, pobreza e destruição em níveis nunca vistos na história da humanidade.

Naquele contexto, as tensões sociais decorrentes desse processo de industrialização impulsionaram a busca por intervenções públicas que tivessem a capacidade de dar enfrentamento à questão. Castels (2015) revela que o hiato estabelecido entre a organização política e o sistema econômico permitiu assinalar pela primeira vez o lugar do “social”; entretanto, embora tal momento tenha sido o marco, já existiam outras formas de intervenções sociais. Conforme o autor:

É o caso das múltiplas formas institucionalizadas de relações não mercantis referentes a distintas categorias de indigentes (as práticas e as instituições de assistência). Mas também os modos sistemáticos de intervenção em relação a algumas populações: repressão da vagabundagem, obrigação do trabalho, controle da circulação da mão de obra. Havia pois, então, não só o que chamarei de social-assistencial, mas também intervenções públicas através das quais o Estado desempenhava o papel de fiador da manutenção da organização do trabalho e de regulador da mobilidade de trabalhadores (CASTELS, 2015, p. 31).

Diante da crescente da miséria que se configurava, ocasionada pelo desemprego em massa, a partir da década de 1350 várias legislações voltadas para o atendimento à população pobre passam a ser criadas em toda extensão da Inglaterra. Essas medidas constituíam um conjunto de regulações sociais assumidas pelo Estado, mediante o entendimento de que a caridade cristã não estava sendo suficiente para conter as possíveis desordens causadas pela expansão da classe marginalizada. Diante desse cenário, o governo inglês cria, em 1388, a *Poor Law Act* (Lei dos Pobres) com o objetivo de controlar as relações de trabalho (AIZZA, 2014). Pereira (2011, p.61) destaca que:

Essa Lei, conforme Fraser (1984), não apenas procurava fixar salários, mas também evitar que a mobilidade dos trabalhadores entre Paróquias propiciasse a elevação dos mesmos. Dessa forma, as regulamentações contra a perambulância de pessoas em busca de melhores ocupações, ou a chamada “vagabundagem”, constituíram a origem dessa assistência social institucional. Esta, por seu turno, funcionava simultaneamente, como controle sobre o trabalho e sobre possíveis consequências negativas, para a ordem prevalecente, de uma pobreza não confinada territorialmente. Sua índole era mais punitiva que protetora, mas não muito eficiente e eficaz no alcance dos seus objetivos. As temidas “vagabundagem” e mendicância não foram debeladas por essa forma de controle social que incluía surras, mutilações e queimaduras com ferro a brasa nos andarilhos, embora estes, àquela época, não fossem tão numerosos como se fazia crer.

Frente ao aumento expressivo da população pobre e com medo de que a desordem social se ampliasse ainda mais, o governo inglês cria, em 1601, uma nova edição da *Poor Laws Act* com o estabelecimento de novas estratégias de contenção dessa população. Pereira (2011) revela que essa nova legislação esboçava, de forma planejada, uma tipologia de regulação social, em que os pobres deveriam ser atendidos a partir do critério de classificação estabelecido.

Os *pobres impotentes* (idosos, enfermos crônicos, cegos e doentes mentais), que deveriam ser alojados nas *Poor-houses* ou *Almshouses* (asilos ou hospícios); *pobres capazes para o trabalho, ou mendigos fortes*, que deveriam ser postos para trabalhar nas chamadas *Workhouses*; e os *capazes para o trabalho, mas que se recusavam a fazê-lo* (os corruptos), que deveriam ser encaminhados para reformatórios ou casas de correção. Além destes, havia crianças dependentes (órfãs ou abandonadas), que eram entregues a qualquer habitante que quisesse empregá-las em serviços domésticos ou não cobrasse nada (muito pouco) pelo seu sustento (PEREIRA, 2011, p. 64, grifo do autor).

Além do critério classificatório, a nova legislação enfatizou a descentralização político-administrativa paroquial, limitando, ainda mais, o atendimento dado à população pobre, haja vista que ao confirmar a responsabilidade da paróquia pela ajuda aos necessitados da sua localidade, a prestação dos serviços se restringia aos nativos e àqueles que residissem no local há no mínimo três anos. Com o intuito de reforçar esses critérios (residência e naturalidade), mas, sobretudo o esquema *antivagabundagem*, foi promulgada em 1662 a *Settlement Act* (Lei de Residência) na tentativa de impedir o deslocamento dos pobres para Paróquias que dispusessem de melhores condições de oferta de trabalho e remuneração.

Pereira (2016a) destaca que a Nova Lei dos Pobres foi considerada a mais dura das legislações de alívio à pobreza implementadas na Inglaterra, uma vez que, além do exposto, defendia a premissa de que os pobres considerados aptos a trabalhar não deveriam receber nenhum tipo de assistência por parte do poder público. Neste sentido, observa-se que:

Para que o indivíduo se torne merecedor de um mínimo de proteção social pública precisará provar a sua derrota e incapacidade de superá-la voa empenho próprio. E, ao proceder dessa maneira, os direitos sociais arduamente conquistados perdem seu caráter civilizador, transformando-se em ajuda ou favor ofertado não aos que têm acesso à cidadania, mas aos que provam estar à margem dela. Nesse caso, o mérito é o da necessidade, da privação (PEREIRA, 2016, p. 69).

Percebe-se nesse cenário que a concepção de pobreza é fundada na ideia da subsistência, ou seja, no fornecimento dos mínimos sociais necessários à manuten-

ção dos aspectos físicos e biológicos do indivíduo (OLIVEIRA, 2014). Observa-se, aqui, que o enfrentamento à pobreza se assentava numa perspectiva naturalista, na qual as manifestações da “questão social” não eram compreendidas como fruto da exploração econômica, mas como um fenômeno natural, cuja origem estava atrelada ao comportamento e ao caráter dos sujeitos (OLIVEIRA, 2014). Com efeito, embora direcionada por essa perspectiva que culpa o pobre pela sua própria condição, não podemos deixar de sinalizar que a *Poor Laws* foi considerada a primeira iniciativa governamental de combate à pobreza.

Ao invés de possibilitar a superação da condição da pobreza, a beneficência e a ação filantrópica desenvolvidas pelas Paróquias estavam “estimulando os costumes e hábitos dos pobres, isto é, as (supostas) causas da pobreza” (MONTAÑO, 2012, p. 273), e, diante do aumento expressivo da população pobre, em 1834 o Parlamento inglês anula a *Poor Laws* e cria a *Poor Laws Amendment Act*, implantando a política social liberal.

A Revolução Industrial forneceu as bases técnicas, econômicas e ideológicas para a implantação do sistema capitalista; todavia, o aparato ideológico foi ganhando corpo com a emergência da Revolução Francesa de 1789. Conforme Netto e Braz (2008), o movimento foi conduzido pela burguesia revolucionária com os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, mas longe de se tratar de uma preocupação humanista diante da situação de miserabilidade dos trabalhadores ocasionada pela Revolução Industrial, a Revolução Francesa foi, na verdade, segundo Castelo (2010, p. 89) “uma reação conservadora ao despertar político da classe trabalhadora inglesa”.

A *Poor Laws Amendment Act*, pautada pelos ideais *laissezfairianos*, prometia, segundo Pereira (2011), o atendimento a um número maior de pessoas através da oferta de trabalho, autoajuda e diminuição da carga tributária comprometida com a ajuda aos necessitados. Na prática, entretanto, o que se via era a permanência da compreensão da pobreza como fruto da fraqueza moral e, portanto, o atendimento que lhe era dado continuava voltado minimamente para os considerados incapacitados para o trabalho, quais sejam; enfermos, idosos, inválidos e viúvas com filhos pequenos.

Em 1886, com a publicação dos estudos de Charles Booth e Seebohm Rowntree, a concepção reducionista da pobreza começa a ser desmistificada. Tais estudos revelaram que a pobreza não era fruto da escassez de recursos, mas do cresci-

mento de riquezas acumuladas decorrentes da exploração do trabalho pelo capital. Frente a esse cenário, a luta operária se fortalece, ganhando visibilidade no cenário político. A categoria trabalhista, agora coletiva, se apresenta como sujeito histórico e independente e passa a lutar não mais por demandas individuais, e sim por demandas políticas coletivas.

Netto e Braz (2008) acrescentam que o regime burguês implantado com a Revolução Industrial levou à instauração de uma ordem social mais livre se comparada com o feudalismo. Contudo, tal ordem impôs limites insuperáveis à emancipação humana, uma vez que a burguesia renunciara aos seus ideais emancipadores para se converter em classe, cujo interesse principal era conservar o regime por ela própria estabelecido.

É, portanto, a partir desse movimento histórico de lutas sociais e políticas do proletariado no século XIX que a “questão social” começa a alcançar uma dimensão política. A expressão “questão social”, segundo Castels (2015, p. 30), foi “suscitada pela tomada de consciência das condições de existência das populações que são, ao mesmo tempo, os agentes e as vítimas da Revolução Industrial. É a questão do pauperismo”. Trata-se de

[...] uma aporia fundamental sobre a qual uma sociedade experimenta o enigma de sua coesão e tenta conjurar o risco de sua fratura. É um desafio que interroga, põe em questão a capacidade de uma sociedade (o que, em termos políticos, se chama de nação) para existir como conjunto ligado por relações de interdependência (CASTELS, 2015, p. 30).

Montaño (2012, p. 280) acrescenta que a “questão social” no modo de produção capitalista se caracteriza como fenômeno próprio ao sistema e “constitui-se da relação capital trabalho a partir do processo produtivo, suas contradições de interesses e suas formas de enfrentamento e lutas de classes”. Guerra (2007) destaca que devido à sua dimensão estrutural, a “Questão Social” se faz presente no cotidiano dos sujeitos, se expressando, sobretudo, nas requisições pela garantia de direitos civis, políticos e sociais, ou seja, na luta pela cidadania. Deste modo, ela se apresenta como centro da luta de classe ou, dito de outra forma, como a conscientização política da classe trabalhadora.

Sua relação com a pobreza se assenta nas contradições presentes entre o capital e o trabalho, sendo a mesma, pois, definida como uma de suas manifestações. Nesse aspecto, Yazbek (2001, p. 33) complementa que a “questão social”, como categoria histórica, “se reformula e se redefine, mas permanece substantiva-

mente a mesma por se tratar de uma questão estrutural, que não se resolve numa formação econômico-social por natureza excludente”.

Castels (2015) argumenta que, na contemporaneidade, assistimos à emergência de uma “Nova Questão Social”, posto que a “velha”, fruto do processo de industrialização, foi suprimida. No entendimento do autor, o sistema de proteção social implantado a partir do Estado de Bem-estar traz uma nova condição à classe trabalhadora ao possibilitar o atendimento às necessidades sociais básicas, condição essa diferente daquela vivenciada na Inglaterra do século XIV. Isto é, “a pobreza em tempos anteriores se apresentava de maneira totalmente adversa de como ela se coloca após a emergência do capital” (CARVALHO, 2014, p. 65). Pereira (2011) diverge do pensamento de Castels ao afirmar que a “questão social” à qual assistimos na atualidade é a expressão da contradição do mesmo sistema capitalista do século XIX, contudo, com novas configurações. Essa discussão é complementada por Netto (2013, p. 92), que problematiza o seguinte:

O que nós temos hoje é um profundo agravamento e aguçamento da Questão Social que apresenta um conjunto inédito de manifestações. Há fenômenos profundamente novos e originais na sociedade que nós estamos vivendo; negar isso me parece uma tolice absoluta, como é tolice absoluta edificá-los e postasiá-los. Nós não temos hoje uma nova Questão Social. Nós temos novas expressões da Questão Social (até porque a velha expressão da Questão Social, para dois terços da humanidade, não está equacionada).

Desta feita, considerando o exposto e concordando com Guerra (2007), compreende-se aqui que o enfrentamento à “questão social” e suas novas configurações pressupõe a eliminação dos parâmetros estruturais da ordem vigente e a distribuição desigual da renda socialmente produzida. Entretanto, o que temos visualizado é que as respostas dadas às manifestações da “questão social” na contemporaneidade, via políticas e programas sociais, embora apresentem perspectiva universal, na prática são focalizadas, pontuais e fragmentadas. Assim, para se compreender melhor as estratégias de enfrentamento às manifestações da “questão social” nos dias atuais, sobretudo no Brasil, faz-se necessário uma breve discussão acerca da implantação dos Sistemas de Proteção Social nas sociedades capitalistas.

1.2 Políticas sociais e os Sistemas de Proteção Social nas sociedades capitalistas

A sociedade tem passado por transformações estruturais, sobretudo nos aspectos econômicos, políticos e sociais. As transformações mais recentes ocorreram a partir dos anos 1990 e tiveram implicações consideráveis nos princípios, conteúdos e formatos das políticas públicas. Mesmo que essas transformações tenham deslanchado com o crescimento do processo de transnacionalização no mundo das finanças e com as reformas do Estado orientadas para o mercado, seus reflexos já podiam ser sentidos no final dos anos 1970, antes mesmo do início dos governos de Margaret Thatcher e Ronald Reagan em 1979 e 1980, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, respectivamente (ANDERSON, 2007). Pereira (2016, p. 122) acrescenta:

A prevalência dessa tendência, que foi politicamente impulsionada pelos governos liberais-conservadores de Margareth Thatcher, a partir da Grã-Bretanha, em 1979; Ronald Reagan, dos Estados Unidos, nos anos 1980; Helmut Kohl, da Alemanha, em 1982; e Poul Schüter, na Dinamarca, no mesmo ano – após um insólito começo no Chile, durante o governo ditatorial de Pinochet, segundo Perry Anderson (1995) –, possui determinações estruturais e históricas: o fim da prosperidade econômica do segundo pós-guerra, que durou trinta anos nas sociedades industrializadas do Ocidente.

Segundo Anderson (2007), embora já houvesse registros dessa orientação político-ideológica em torno de 1947, o governo de Thatcher foi o primeiro a colocar em prática as propostas e programas neoliberais. A partir da iniciativa da Grã-Bretanha, o neoliberalismo foi ganhando espaço em quase todos os países da Europa Ocidental, gerando uma onda de “direitização” que impulsionou a instauração de uma nova fase do capitalismo mundial, cuja finalidade a princípio era dar enfrentamento à crise inflacionária e recuperar as taxas de lucro enfraquecidas com a crise econômica dos anos 1970 – crise esta que fora atribuída, segundo Silva (2003), ao caráter intervencionista e ao modelo de proteção social criado pelo Estado de Bem-estar Social.

Pereira (2016a) destaca que o Estado de Bem-Estar se consolidou nos anos 1940 em alguns países da Europa e teve como base uma forma de organização sociopolítica gerada no compromisso público com o pleno emprego, com a cobertura universal dos serviços sociais e com a garantia mínima de uma renda aos cidadãos. Segundo Boschetti et al (2010), em 1936, o economista John Keynes propôs em sua

obra *Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda* que o Estado deveria intervir na economia desenvolvendo, simultaneamente, o papel de produtor e interventor. Ou seja, na concepção keynesiana, o Estado deveria defender a liberdade individual e a economia de mercado como saídas democráticas à superação da crise do pós-guerra, intervir na área econômica para garantir a produção e investir minimamente na área social.

Sobre esse aspecto, Yazbek (2010) acrescenta que o *Welfare State*, vinculado à Matriz Social-Democrata, caracterizou-se, de um modo geral, pela responsabilidade do Estado em prover o bem-estar aos membros de uma determinada sociedade, intervindo nas desigualdades sociais, garantindo aos cidadãos o pleno emprego e a oportunidade de acesso a bens e serviços. Contudo, Pereira (2016, p. 77) chama a atenção para a contradição presente no Estado de Bem-estar keynesiano destacando que:

[...] ele tem sido um meio institucional e histórico de combinar a melhoria do *status* de cidadania de grande parte da população com a economia de mercado. Em essência, seu objetivo não é abolir o capitalismo, mas evitar que este se torne autofágico e, consequentemente, possa progredir graças à associação virtuosa de medidas monetárias e fiscais capazes de assegurar a demanda propiciada pelo aumento do consumo das camadas pobres, inclusive dos que não estão inseridos no mercado de trabalho. Com esse objetivo, ele desenvolve atividades que reproduzem a força de trabalho empregada e mantém no circuito da sociedade capitalista os impedidos de trabalhar, visando à coesão social.

A autora acrescenta que apesar da ampliação da proteção social no Estado de Bem-estar Social, sobretudo através da implantação de políticas públicas estatais, não se pode esquecer que a sua real finalidade no capitalismo é mascarada, qual seja, a reprodução expansiva do sistema. Se, no passado, as Poor Laws tiveram o papel de assegurar o mínimo necessário à sobrevivência da população pobre, no século XX, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), os países do capitalismo central ampliaram os sistemas de proteção social para os indivíduos em condição de vulnerabilidade social; todavia, a regulamentação estatal que estava sendo implantada buscava, antes de tudo, manter as relações capitalistas de produção (OLIVEIRA, 2014).

De acordo com Frigotto (2010), os limites do Estado de Bem-estar entre os países que o adotaram começaram a ser sentidos ainda no final dos anos 1960: a saturação dos mercados, o gasto excessivo, as inúmeras dificuldades em atender aos interesses do capital e às demandas da população e o aumento da crise inflacio

nária e fiscal que culminou com a retração dos investimentos. Tais limites mostravam a enorme necessidade de o Estado buscar novos padrões de acumulação compatíveis com a nova ordem mundial que então se instalava.

Assim, a crise do Estado de Bem-estar reduziu a intervenção estatal e fortaleceu a atuação das leis do mercado, que agora se apresentava com uma “nova” roupagem, tendo o neoliberalismo surgido como uma reação teórica, política e econômica contra a política de intervenção e do pleno emprego vigente (DRAIBE, 2007).

Conforme já sinalizado, o novo modelo socioeconômico instaurado após a crise do capital na década de 1970 se configurou nitidamente como o responsável pela ruptura com o pacto keynesiano implantado nos anos 1940 e, consequentemente, com a relação entre capital e trabalho estabelecida por ele. Para Pereira (2016), foi a partir dessa ruptura que o Estado foi perdendo o seu protagonismo como regulador social, abrindo espaço, assim, para a regulação do mercado e a implantação de outras formas de proteção social. A autora revela que:

De fato, a busca coletiva por soluções à suposta crise do Estado de Bem-Estar forneceu os subsídios necessários para a construção de uma variedade de ideologias contrárias à equidade e à universalidade na proteção social que, a despeito de suas oposições e variações teóricas, se uniram em torno de um ideal comum: a crítica ao modelo intervencionista posto em prática nas democracias capitalistas a partir do segundo pós-guerra (PEREIRA, 2016, p. 119).

É neste cenário de acumulação e dissipação de riquezas que as políticas neoliberais de proteção social se amparam; no entanto, tais políticas não se deram de maneira unívoca em todo o mundo capitalista. Ao passo que se ampliava a cobertura neoliberal em alguns países, aqueles ligados à social-democracia procuravam resistir a essa ofensiva. Esses países reconheciam a essencialidade do sistema de proteção social no âmbito do sistema capitalista, defendendo a importância do Estado de Bem-estar como agente provedor:

Os países escandinavos, internacionalmente reconhecidos pela oferta universal de proteção social pública e estatal baseada em direito de cidadania, sobrevivem à crise estrutural do capital, embora venham sofrendo duros golpes durante suas eclosões sucessivas, experimentadas a partir do início dos anos 70. A redução gradual no valor e na cobertura de benefícios assistenciais e previdenciários, os cortes de políticas sociais, as privatizações e o Welfare pluralismo são exemplos da ingerência do neoliberalismo na Escandinávia (PEREIRA, 2016, p. 29).

Percebe-se, pois, que embora a ideologia neoliberal tenha ganhado força em quase todos os países regidos pelo modelo de produção capitalista, há uma coexis-

tência de outros paradigmas sociais, políticos e econômicos, sobretudo no que se refere à implantação dos sistemas de proteção social. Nos Estados Unidos, por exemplo, assistimos à expansão da ideologia neoconservadora, cujos pressupostos se amparavam na ideia de que os problemas sociais deveriam ser analisados cientificamente. Entretanto, ao passo que identificavam as problemáticas sociais como passíveis de ser diminuídas, consideravam a desigualdade social e econômica como algo natural e insuperável. Pereira (2016) destaca que a estratégia da ideologia neoconservadora era

Melhorar as políticas existentes, tornando-as efetivas, e maximizar as opções para os indivíduos, incentivando-os a fazerem escolhas que estimulem a competição entre proteção pública e proteção privada. A proteção social estatal, embora aceita, deve ser focalizada nos mais necessitados, temporária e comprometida com o mínimo, permitindo, segundo eles, que os beneficiários possam reerguer-se com suas próprias forças (PEREIRA, 2016, p. 133).

Em contraponto a Matriz Social-democrata e a Matriz Residual, a Matriz Socialista defende a superação do sistema capitalista e a construção de uma nova ordem mundial equânime e humana. Para os adeptos dessa matriz, os fins a serem alcançados através das suas ações devem ser a eliminação da pobreza e a redução das desigualdades sociais, bem como a melhoria da qualidade de vida da população através da oferta pública, universal e gratuita de bens e serviços tais quais saúde, habitação, assistência social, dentre outros. Porém, ainda que os países ligados à social-democracia e ao socialismo venham se comprometendo ao longo da história com a defesa e garantia de bem-estar, a proteção social tem sofrido retrocessos, sobretudo com a ampliação da hegemonização neodireitista.

Visualiza-se, pois, que a trajetória dos sistemas de proteção social é irregular e composta por diferentes modalidades de intervenção. Para Mauriel (2008), há vários tipos de *welfare states* que se constituíram e amadureceram em função das variações na estrutura do Estado, no sistema e regime político, das mobilizações dos trabalhadores, das ideologias políticas, dentre outros aspectos. Assim, considerando o exposto, a depender das correlações de forças políticas e das mudanças societárias, os sistemas de proteção social podem se caracterizar como universais ou focais, estar comprometidos com os direitos sociais ou com os princípios da competitividade econômica, atender às demandas sociais ou às demandas do capital. Portan-

to, não se constituem como sistemas de proteção social puros. Conforme Mattei (2019, p. 58, grifo do autor):

A trajetória desses sistemas é extremamente complexa, uma vez que incorporam ações e políticas nem sempre idênticas ao longo do tempo. Historicamente, pode-se mencionar as iniciativas inglesas das *Poor Laws* e os seguros sociais alemães do tempo de Bismarck até o moderno *Estado de Bem-Estar Europeu* do pós-guerra que, de uma maneira geral, explicitam mais amplamente um conjunto de políticas públicas de proteção social. Isso significa a existência de diversas formas de construção e expansão de políticas, em sua maioria de cunhos sociais, e que pretendiam e buscavam ser universalizantes.

Inicialmente implantados nos países europeus, os sistemas de proteção social surgem com a finalidade de atender às demandas sociais através da oferta de um conjunto de serviços públicos, cuja função seria propor melhorias na condição social das pessoas. A ampliação desses sistemas, a nível mundial, passa a sedimentar a ideia da proteção social como direito do cidadão e rompe com a lógica assistencialista da prestação de serviços, dominante entre os séculos XVII e XIX.

Percebe-se, ao longo da história, que independentemente das formas de intervenção utilizadas, o ponto de partida para a implantação desses sistemas foi a adoção de medidas voltadas para o enfrentamento da pobreza. No Brasil, isso não foi diferente. Muitas das ações que hoje fazem parte do sistema de proteção social ao brasileiro já existiam desde a fundação da República, ainda que em formatos distintos. Deste modo, para compreender-se o Sistema de Proteção brasileiro, bem como as ações de combate à pobreza desenvolvidas atualmente, se faz necessário, ainda que de forma breve, um resgate sobre o curso histórico das políticas sociais que vêm sendo implantadas até então.

1.3 O Sistema de Proteção Social brasileiro e as ações de combate à pobreza

As primeiras formas de enfrentamento à pobreza no Brasil, assim como em muitos países, estavam atreladas às práticas de caridade e filantropia, desenvolvidas em sua maioria por instituições religiosas e redes de solidariedade. Em 1560, na vila de São Paulo, surgiu a primeira instituição de atendimento à pobreza do país, conhecida como Irmandade de Misericórdia, a qual, apoiada em práticas de esmola, de inspiração portuguesa, ofertava dotes para órfãos e providenciava caixões para os mortos.

Segundo Martins (2017), aos poucos esse modelo foi se ampliando e incorporando ações de outras ordens religiosas ligadas à Igreja Católica como franciscanos, beneditinos, carmelitas e vicentinos, que ofereciam refeições, abrigo, ajuda material e espiritual a pobres, órfãos, loucos e enfermos. As esmolas, que eram oficialmente recolhidas, bem como as ações de caridade, culminaram com a criação um modelo caritativo de assistência, cujas obras buscavam recolher dos ricos para distribuir aos pobres. Nesse sentido, a esmola se caracteriza como a primeira modalidade de assistência social aos pobres desenvolvidas no Brasil Colonial, seguida, posteriormente, da criação de instituições asilares e tutelares:

A Santa Casa, que inicia sua ação com serviços ambulatoriais e hospitalares, gradativamente cria novos serviços, com destaque para a solução asilar, entre os quais se destacam o lazareto (hospital para hansenianos) em 1802, a roda dos expostos em 1825; o asilo para inválidos e assistência a alienados e inválidos. Crianças órfãs, leprosos, alienados, doentes e inválidos foram os primeiros segmentos que receberam uma forma assistencial institucionalizada [...]. Essas ações serão a base para a caracterização de um atendimento aos pobres filantropizado e higienista na cidade em seu período colonial e imperial. Esse modelo vai sofrer alterações com a expansão da economia pela exportação do café, configurando a passagem da economia mercantil escravista para a economia exportadora capitalista, que caracteriza o Brasil no final do Império e nos primeiros anos da Velha República (SPOSATI, 1988, p. 78-79).

No Brasil, no início do século XX, a pobreza era percebida como uma incapacidade individual, e suas formas de enfrentamento também estavam ligadas à caridade e à benemerência. Contudo, com o advento da urbanização e da industrialização, essa concepção aos poucos foi se modificando. A emergência da classe operária na década de 1930, por meio de reivindicações e mobilizações, impulsionou o Estado a desenvolver ações de proteção para o trabalhador e sua família.

A questão social naquele período passou a ser vista como questão política, sendo incluída na agenda governamental; entretanto, o padrão de cidadania adotado nessa conjuntura era bastante reducionista, uma vez que limitava o campo de atuação estatal àqueles que estavam vinculados ao mercado de trabalho, e o atendimento às demandas, com relação à cobertura e à disponibilidade dos serviços, se dava de forma diferenciada, conforme a categoria profissional (MATTEI, 2019).

A década de 1950, segundo Iamamoto & Carvalho (2006), caracterizou-se pelo investimento estatal em políticas de desenvolvimento, cujo objetivo era a busca do crescimento econômico através da implantação da integração participativa. A po-

breza, nesse contexto, era compreendida como um fenômeno não estrutural associado a um desenvolvimento econômico insuficiente.

A ideologia desenvolvimentista apoiava-se na tese de que o atraso dos países do Terceiro Mundo era consequência de seu precário sistema industrial e de suas insuficiências tecnológicas. No contexto desenvolvimentista, as instituições sociais direcionavam seus programas para uma política de integração participativa dos mais pobres no processo de desenvolvimento nacional (MARTINS, 2017, p. 37).

O Sistema de Proteção Social brasileiro, com características universalizantes, começou a ser esboçado entre o final da década de 1950 e início dos anos 1960 com a transição de uma economia agroexportadora para uma economia urbano-industrial. A compreensão da pobreza como manifestação da questão social se amplia no contexto da expansão populacional nos centros urbanos; porém, o enfrentamento dado à questão na época se atrelava à lógica da política macroeconômica geral (MATTEI, 2019).

Marcada pelo golpe militar e pela instauração de um Estado autoritário, a década de 1960 se caracterizou pela abertura do Brasil ao capital monopolista. O incentivo dado ao crescimento econômico, mediante fontes de investimento externas, impactou diretamente no Sistema de Proteção Social, haja vista que toda atenção se voltava para a implantação de novas estratégias de desenvolvimento.

O incentivo dado à expansão do crescimento econômico na década de 1960 intensificou a exploração da classe operária e, conseqüentemente, o aumento da miserabilidade e da desigualdade social. Essa conjuntura possibilitou a retomada do movimento sindical, fortemente reprimido durante o regime militar, bem como o renascimento de organizações populares e associações comunitárias vinculadas a setores progressistas da Igreja Católica (MARTINS, 2017). Amplia-se, pois, o poder organizativo da sociedade civil, sobretudo dos movimentos sociais que lutavam pelo processo de redemocratização. Conforme Martins (2017, p. 39):

Esses movimentos sociais demonstravam um nível de consciência e capacidade de organização em Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), sindicatos, organizações profissionais liberais, meios universitários, Igreja e imprensa. Expressavam-se em greves, reivindicações coletivas, movimentos contra a carestia, movimento por eleição direta para a Presidência da República, pelo respeito a direitos humanos, entre vários outros.

Conhecida como a “década perdida” do ponto de vista econômico, a década de 1980 foi considerada um marco na história, pois mesmo enfrentando uma crise

econômica assolada pelo endividamento externo, foi nesse período que o Estado potencializou sua capacidade de intervenção na área social, promovendo reformas institucionais e burocráticas com vista à ampliação do alcance da gestão governamental, à criação de novos mecanismos de financiamento e, conseqüentemente, ao aumento do gasto público (MARTINS, 2017). Foi também nessa década, através das lutas sociais, que o povo brasileiro garantiu o reconhecimento dos direitos sociais mediante a implantação do Sistema de Seguridade Social por intermédio Constituição de 1988.

Embora a Constituição tenha sido um divisor de águas no campo dos direitos sociais, não podemos deixar de ressaltar que a conjuntura política e econômica marcada pela ideologia neoliberal e neoconservadora impactou diretamente na formulação e implantação das políticas públicas. Ao invés de haver a ampliação da oferta dos serviços públicos, estes foram cada vez mais sendo reduzidos, focalizados e seletivos. Conforme Boschetti et al (2010, p. 158), os princípios norteadores da estrutura da seguridade social estabelecida pela Carta Magna deveriam

Provocar mudanças profundas na saúde, previdência e assistência social, no sentido de articulá-las e formar uma rede de proteção ampliada, coerente e consistente. Tinham o objetivo de, enfim, permitir a transição de ações fragmentadas, desarticuladas e pulverizadas [...]. Apesar de tais indicações, não foram essas as orientações que sustentaram a implementação das políticas que compõem a seguridade social na década de 1990.

Essa conjuntura, orientada pela ideologia da “Nova Direita”, se consolidou na década de 1990, sobretudo no decorrer do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002). Em 1995, ao encaminhar o Projeto de Emenda Constitucional nº 173/95 ao Congresso Nacional, o presidente eleito iniciou o mandato anunciando um pacote de reformas no aparelho estatal a fim de solucionar a crise na economia brasileira e inserir o país no contexto da globalização mundial (SILVA, 2003).

Para tanto, FHC criou o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado para introduzir as transformações requeridas pelas organizações multilaterais. As opções do governo FHC ultrapassaram o prisma econômico, sendo, antes de tudo, decisões políticas de apoio às mudanças e orientações implementadas por tais instituições.

Como ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira se encarregou de elaborar o Plano Diretor da Reforma, mas ao invés de defender a instauração de um Estado Mínimo conforme propagava o ideário neoliberal, defendia a

criação de um Estado Gerencial cujos pressupostos eram estimular o desenvolvimento da economia através da abertura *do e para* o mercado, promover a governabilidade e fortalecer a democracia. Conforme o texto do Plano Diretor da Reforma, a administração pública gerencial baseava-se em:

Conceitos atuais de administração e eficiência, voltada ao controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p. 7).

Nessa ótica, embora a proposta de Bresser Pereira sinalizasse a eficiência na prestação dos serviços sociais, havia uma limitação aparente na atuação do Estado como regulador social, o que nos leva a inferir a influência das teorias ligadas à “Nova Direita” no seu pensamento. Percebe-se, contudo, que o aparato ideológico utilizado estrategicamente para justificar a Reforma enfatizava que tais medidas de ajuste possibilitariam a universalização no acesso aos serviços sociais; entretanto, tratava-se de uma estratégia política para promover condições de reprodução das relações capitalistas, na qual o “social” viria para encobrir as ações do Estado Mínimo.

Desta forma, as mudanças trazidas pelo novo “projeto da modernidade capitalista” (AFONSO, 2001), além de reordenar as funções do Estado, impactaram fortemente na formulação, implementação e execução das políticas públicas. Silva (2003b) refere que assistimos a um processo de “corrosão da cidadania” em que as mudanças ocorridas no campo político, econômico e ideológico colocam em risco os interesses da população. Para a autora, a conjuntura que ora presenciamos difere daquela que configurou o Estado-Providência, no qual os direitos sociais eram considerados elementos constitutivos à dignidade humana.

O aumento da pobreza e das desigualdades sociais fruto da crise econômica mundial e das políticas guiadas pela ideologia da “Nova Direita” demandou cada vez mais a busca por políticas, programas e projetos sociais que fossem capazes de responder às necessidades básicas da população. Felicetti (2010) revela que é nesse cenário de restrição de gastos e de desmonte da oferta de serviços que o debate sobre a política de transferência de renda se consolida e se afirma como parte integrante do Sistema de Proteção Social brasileiro:

Pode-se dizer que a pobreza se configura no contexto brasileiro como um produto das relações sociais construídas e permeadas por valores e princípios que produzem e reproduzem no plano econômico, político e nos aspec-

tos culturais, contradições e mecanismos que perpetuam e naturalizam os pobres nessa condição de verdadeira – apartação social, uma vez que esses são excluídos não só do acesso a patamares mínimos de renda para sua reprodução, mas também dos direitos legalmente constituídos que asseguram a condição de cidadania (MARTINS, 2017, p._).

Nessa perspectiva, a proteção social enquanto intervenção pública deve estar direcionada para todos os indivíduos que se encontrem em situação de pobreza, não só atendendo às suas necessidades imediatas, mas lhes oferecendo meios de superação de tal condição. No entanto, o que se visualiza é que mesmo defendendo a implantação de políticas de combate à pobreza, a correlação com as políticas voltadas para o crescimento econômico permanece na agenda das agências multilaterais, uma vez que, além das políticas serem pensadas como canais de enfrentamento às necessidades sociais da população, possuem também a função tática de controle por parte do Estado (DEMO, 1994).

Partindo de tal compreensão, a defesa da articulação entre a política de transferência de renda e a política de desenvolvimento econômico gira em torno da ideia de que as ações voltadas para as classes sociais mais vulneráveis da população, além de oferecer meios de subsistência capazes de atender às necessidades sociais básicas, estimula a produtividade dessas classes e, conseqüentemente, aumenta o crescimento econômico (VAITSMAN; ANDRADE; FARIAS, 2009).

Deste modo, os programas de transferência de renda condicionados e focalizados nos indivíduos em situação de vulnerabilidade social passam a ser defendidos como canal estratégico de redistribuição de renda, combate às desigualdades sociais e de alívio imediato da pobreza. O “incentivo” dado pelas agências multilaterais para o enfrentamento da pobreza vislumbra mais amplitude para a atuação do mercado, uma vez que focalizando-se as ações estatais no indivíduo pobre, os demais segmentos da população ficariam a cargo da “mão invisível” do mercado.

Assim, através das políticas públicas de proteção social, o Estado vai introduzir “instrumentos concretos de distribuição de renda e inclusão social, cuja finalidade principal é de combater à pobreza, reduzir as desigualdades e estimular os grupos excluídos a melhorarem suas condições de vida” (FELICETTI, 2010, p. 17). Todavia, o que se vê é que as medidas restritivas adotadas pelo governo no que refere aos gastos públicos têm incidido fortemente sobre as políticas e programas sociais que compõem o nosso Sistema de Proteção Social.

1.4 Pobreza, desigualdade social e desigualdade de renda

Nas sessões anteriores foi visto que a pobreza só veio a ser concebida como questão política no final do século XIX, e, a partir de então, o seu enfrentamento ao longo dos anos tem sido foco de atuação da maioria das políticas sociais em todo o mundo, sobretudo entre os países periféricos. Desde que as agências multilaterais sinalizaram a “preocupação” com os efeitos da pobreza, diversas ações voltadas para o seu enfrentamento começaram a ser implantadas, dentre as quais destacamos a política de transferência de renda, principal integrante do Sistema de Proteção Social em muitos países.

Com efeito, desde o final da década de 1990, países latino-americanos têm implantado Programas de Transferência de Renda condicionados, com foco em famílias em situação de vulnerabilidade social, objetivando, dentre outros aspectos, diminuir os índices de pobreza e combater a sua transmissão às futuras gerações (DRIUSSO, 2010). Embora tenham apresentado melhoras nos últimos anos, os índices de pobreza nesses países, segundo dados da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2016), continuam alarmantes.

O relatório do Panorama Social da América Latina referente ao ano de 2006, publicado pela CEPAL (2007), revela que 36,5% da população da região naquele ano, o equivalente a 194 milhões de pessoas, se encontravam em situação de pobreza, e 13,4% da população, o equivalente a 71 milhões de pessoas, se encontravam em situação de extrema pobreza.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2013), referentes à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada entre os anos de 2011 e 2012, revelam que, em 2012, houve um crescimento na renda média dos brasileiros de 8% acima da inflação, e que as políticas econômicas e de transferência de renda geraram impacto tanto na renda da população mais pobre quanto na renda da população mais rica. Entre 2011 e 2012, os 25% mais pobres tiveram um crescimento maior que os 5% mais ricos e os 10% mais pobres apresentaram um crescimento de 14% na renda real. Porém, ao mesmo tempo em que houve crescimento na renda média da população pobre, os 20% mais ricos acumularam um aumento de 9,4% nos seus rendimentos médios. Ou seja, houve uma redução no número de pessoas situadas abaixo da linha da pobreza, contudo, o índice de desigualdade continuou evidente.

Em 2014, o número de pessoas em situação de pobreza em toda a América Latina era de 168 milhões, o que representava 28,2% dos habitantes. Já o número de pessoas em situação de indigência, ou extrema pobreza, era de 70 milhões, o equivalente a 11,8%. Em 2015, segundo o mesmo relatório, houve um aumento no número de pessoas em situação de pobreza na região em torno de 175 milhões, o equivalente a 29,2% da população, e 75 milhões de pessoas, o equivalente a 12,4% da população, se situavam na linha da extrema pobreza (CEPAL, 2016).

Esses dados, de um modo geral, mostram que houve uma redução das taxas de pobreza e extrema pobreza na maioria dos países latino-americanos entre os anos de 2010 e 2014. Dentre eles, os que apresentaram as maiores variações foram Uruguai (-14,9%), Peru (-9,8%), Chile (-9,1%) e Brasil (-7,9%). Em Honduras e México, a taxa de pobreza cresceu a um ritmo anual entre 2% e 3% (CEPAL, 2016).

O documento *La matriz de la desigualdad social en America Latina*, fruto da I Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de America Latina y Caribe (CEPAL, 2016), relata que apesar dos avanços no que se refere à redução dos níveis de pobreza e extrema pobreza, os altos níveis de desigualdade social na América Latina ainda são bastante visíveis:

En el período reciente, la desigualdad se ha reducido en un contexto político en el cual los gobiernos de los países de la región dieron una alta prioridad a los objetivos de desarrollo social y promovieron políticas activas de carácter redistributivo e incluyente. A pesar de estos avances, persisten altos niveles de desigualdad, que conspiran contra el desarrollo y son una poderosa barrera para la erradicación de la pobreza, la ampliación de la ciudadanía y el ejercicio de los derechos, así como para la gobernabilidad democrática (CEPAL, 2016, p. 15).

Embora tenha havido investimentos por parte dos países latino-americanos com relação à adoção de políticas redistributivas, sobretudo em políticas de transferência de renda, a desigualdade persiste e reflete a sua injustiça quando as oportunidades se apresentam de maneira diferenciada entre aqueles que desejam modificar sua condição socioeconômica. Para Driusso (2010), em países como o Brasil, a desigualdade se perpetua prioritariamente pela má distribuição dos recursos e de oportunidades para a população.

Percebe-se que há uma naturalização da “cultura do privilégio” (CEPAL, 2016) permeada pela divisão social de classes, e que esta tem historicamente contribuído para a reprodução e a permanência tanto da pobreza quanto da desigualdade social. Nesse sentido, a desigualdade social se traduz como sendo uma condição de

acesso desproporcional aos recursos, materiais ou simbólicos, fruto das divisões sociais de classe.

Bastos (2015) identifica que a desigualdade social e a pobreza se caracterizam como fenômenos distintos, porém complementares. A desigualdade se configura na concentração de riquezas e bens socialmente produzidos pela sociedade, seja ela no campo social, econômico, cultural ou político, enquanto a pobreza, segundo Demo (1994), se constitui no processo de repressão do acesso às vantagens sociais. Portanto, é considerado pobre aquele que, por determinadas circunstâncias, é obrigado a passar por privações, sejam elas quais forem:

A pobreza é um fenômeno multidimensional, cujas causas estão associadas a diversos fatores: econômicos, sociais e políticos, e sua expressão extrapola a insuficiência de renda, estando associada a baixos níveis de escolaridade, desnutrição, inadequadas condições de moradia, dificuldades em acessar bens e serviços públicos e escassas oportunidades de emprego e rendimentos. Em condição de pobreza, os recursos materiais, culturais e sociais são limitados de tal forma que excluem as famílias e os grupos pobres dos meios mínimos aceitáveis para se viver em determinada sociedade (MARTINS, 2017, p.47).

Silva (2006, p. 3) corrobora com a discussão apontando que a pobreza é também “desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é o não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é a não participação social e política”. Observa-se, assim, que a má distribuição da renda, associada à limitação de acesso aos serviços básicos, são as principais causadoras da pobreza, ou, dito de outra forma, é a partir da desigualdade social que a pobreza se processa.

No campo das políticas sociais, a desigualdade social tem sido mensurada a partir do nível de pobreza, ou seja, mediante os rendimentos que o sujeito possui. Para Dirusso (2010), apesar das críticas no que se refere à unidimensionalidade da renda como indicador para fenômenos tão complexos como a pobreza e a desigualdade, a sua análise por esse critério, além de ser operacionalmente viável, sinaliza a manifestação das privações de capacidades, tais como níveis de empregabilidade, incidência de trabalho infantil, níveis de escolaridade etc. Portanto, ainda que abstratamente, retrata quantitativamente a desigualdade social.

Em linhas gerais, é importante destacar que a desigualdade de renda é fruto de um conjunto de fatores históricos, políticos e sociais. Logo, sua expressão maior, a pobreza, continua sendo produzida e reproduzida pelas classes sociais. Como já

sinalizado outrora, em muitos países da América Latina as políticas de combate à pobreza e às desigualdades têm sido operacionalizadas através da transferência de renda condicionada, e não é diferente no Brasil. Os pressupostos que sustentaram a formulação e a implantação dos programas de transferência de renda no país como alternativa à superação da pobreza se amparam em dois fatores fundamentais para a reprodução do ciclo da pobreza: a instabilidade da renda das famílias pobres para manterem seus filhos na escola e a baixa formação educacional dessas famílias como fator determinante no processo de elevação da renda (SILVA, 2006). Sobre isso, Hoffman (2002) destaca que a desigualdade de renda está diretamente associada à desigualdade educacional; assim, o investimento em educação se constituiu na melhor maneira de reduzir a desigualdade de renda, ainda que esta não seja um fim em si mesma.

Nessa entoad, na tentativa de minimizar os efeitos da pobreza e das desigualdades sociais, o governo brasileiro alia a política educacional e outras políticas setoriais à política de transferência de renda, criando condições para que o indivíduo e seu grupo familiar possam romper com o seu ciclo reprodutor, ainda que sejam medidas compensatórias.

2. A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E O SEU LUGAR NO SISTEMA DE PROTEÇÃO SOCIAL BRASILEIRO

No Brasil, o sistema de proteção social não contributivo emergiu a partir de mudanças expressivas trazidas com a promulgação da Constituição Federal em 1988, e tem avançado com a criação de políticas públicas, sobretudo na área da Assistência Social. Com a Carta Magna, a política de assistência assume caráter de política pública de direito, ganhando visibilidade e tornando-se reconhecida como tal. As concepções de universalidade, descentralização, direitos e equidade passam a ser utilizadas como norteadoras para a construção de um novo padrão de política e de proteção social. Conforme o seu artigo 203:

Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e adolescentes carentes; III – a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V – a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (BRASIL, 1988).

Ao se inserir no campo dos direitos sociais, a Assistência Social assume características que nunca lhes haviam sido atribuídas, avançando, pois, no sentido da superação dos conceitos de assistencialismo, filantropia e benemerência até então associados a ela. Ademais, a CF inova, ainda, ao direcionar para o Estado a responsabilidade em assegurar o exercício dos direitos sociais como um de seus valores supremos e ao criar o Sistema da Seguridade Social para este fim. Em seu artigo 194, a Seguridade Social é definida como um “conjunto integrado de ações de iniciativa dos poderes públicos e da sociedade destinado a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”.

Sendo assim, integrando o tripé da seguridade social, a política de assistência passou a ser responsabilidade do Estado, compreendida como um direito social, cujo atendimento deve ser priorizado a todos que dela necessitam, ou seja, àqueles que não possuem condições de satisfazer suas necessidades básicas nem as da sua família. Mesmo reconhecida pela Constituição Federal como um direito, a Assis-

tência Social só foi regulamentada em 1993 com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) – Lei nº 8.742, de 07 de dezembro de 1993.

A LOAS determina que as provisões assistenciais sejam pensadas no âmbito da garantia da cidadania e sob a vigilância do Estado, cabendo a este a universalização da cobertura e a garantia de direitos quanto ao acesso aos serviços, programas e projetos sob sua responsabilidade (BRASIL, 2004). Destarte, compreendida como

direito do cidadão e dever do Estado, política de Seguridade Social não contributiva, que prover os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (BRASIL, 2004),

a Assistência Social assume uma maior visibilidade, tornando-se um mecanismo estratégico de acesso a bens e serviços sociais aos sujeitos. Contudo, o debate sobre os seus serviços e ações só se consolida no cenário político e social do país com a aprovação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), em 2004.

A inserção da Política de Assistência no rol da Seguridade Social traz à tona o seu caráter de proteção social, sobretudo ao se articular com outras políticas voltadas para a garantia de direitos. Sobre esse aspecto, a PNAS define a proteção social como

Formas institucionalizadas que as sociedades constituem para proteger parte ou um conjunto de seus membros. Tais sistemas decorrem de certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como a velhice, a doença, o infortúnio, as privações. (...) Neste conceito também, tanto as formas seletivas de distribuição e redistribuição de bens materiais (como a comida e o dinheiro), quanto os bens culturais (como os saberes), que permitirão a sobrevivência e a integração sob várias formas na vida social (BRASIL, 2004 apud DI GIOVANNI, p. 32).

Tal concepção é considerada um avanço na trajetória das políticas sociais brasileiras, pois sinaliza a ruptura com as práticas assistencialistas de prestação de serviços evidenciadas outrora. Sobre esse aspecto, Sposati (2011) chama a atenção para o olhar crítico que é preciso ter em relação a essa política, dada a sua trajetória histórica e a sua inserção em uma conjuntura marcada pelo fortalecimento de um Estado Mínimo, em que há uma sobreposição de políticas voltadas para o crescimento econômico em detrimento das políticas voltadas para o social. Silva (2007, p. 17) afirma:

A construção da proteção social estatal, que remota aos anos 1930, mostra que a regulação do estado brasileiro, no campo das políticas sociais, tem

historicamente, se efetivado mediante programas e ações fragmentadas, eventuais, portanto descontínuas. A histórica e profunda concentração de renda decorrente dos modelos de desenvolvimento econômico adotados ao longo da construção do capitalismo industrial no Brasil e a sobre-exploração da força de trabalho vêm se aprofundando apesar da adoção de um conjunto amplo de programas sociais que são marcados por um caráter essencialmente compensatório, pouco contribuindo para amenizar as condições de pobreza de largo contingente da população brasileira.

Lavinas (2005, p. 5) complementa dizendo que:

O que está em jogo hoje no Brasil é justamente a natureza do seu sistema de proteção social que se configura, na prática, cada vez mais residual, num misto de condicionalidades e acesso fortemente restritivo, na direção oposta ao espírito universalista-redistributivo da reforma social que levou à constituição da Seguridade Social em 1988 e que inspira e legitima a renda básica de cidadania.

Haja vista o exposto, Silva et al (2008), destaca que o nosso Sistema de Proteção Social tem se mostrado incapaz de dar um enfrentamento efetivo às demandas sociais da população, vide o aumento crescente de indivíduos vivendo em condição de vulnerabilidade social, tanto pela privação de renda como também pela privação de acesso aos serviços públicos. Tal condição vai de encontro ao objetivo central da PNAS, qual seja: o de garantir os mínimos sociais através da provisão de “serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e, ou, especial para as famílias, indivíduos e grupos que deles necessitarem” (PNAS, 2004, p. 34). Cavalcanti (2017, p. 80) acrescenta ainda:

A existência de vulnerabilidade, neste caso, é entendida como o risco permanente da família ou de seus indivíduos em cair em estado de necessidade quando da ocorrência de riscos sociais como o desemprego, a doença ou a velhice, entre outros contextos. Uma maior vulnerabilidade pode estar associada à inexistência ou à escassez de ativos que possibilitem resguardar as seguranças individuais e familiares.

Deste modo, ainda que os serviços, programas, projetos e benefícios sejam providos de maneira residual, dada a inserção conjuntural marcada pela priorização do crescimento econômico, não podemos deixar de ressaltar que a PNAS é considerada um marco no percurso histórico das políticas sociais brasileiras. Ela inova ao criar o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), consolidando o modo de gestão compartilhada, o cofinanciamento e a cooperação técnica entre os três entes federativos que, de modo articulado e complementar, operam a proteção social não contributiva de seguridade social no campo da Assistência Social (CAVALCANTI, 2017).

Embora tenha sido criado em 2005, o SUAS só foi regulamentado em 2011 pela Lei nº 12.435. Além da organização da gestão operacional, o SUAS organiza as ações da política de assistência social em dois tipos de proteção: a proteção social especial e a proteção social básica. A primeira é destinada a populações em situação de risco social, ou seja, àquelas que além das privações em decorrência da pobreza e da desigualdade de acesso a bens e serviços, encontra-se em condição de exclusão social. Esse tipo de proteção é caracterizado segundo dois níveis de complexidade: a média e a alta. Os serviços prestados variam conforme tais níveis. Importa ressaltar que a proteção social especial não será abordada neste estudo, porquanto a mesma não integra o contexto da investigação em curso.¹

Voltar-se-á, pois, o olhar para a proteção social básica, uma vez que nela se concentram os sujeitos e o objeto de estudo do trabalho. Sendo assim, a proteção social básica destina-se à população que vive em situação de vulnerabilidade social em decorrência da pobreza, da privação de renda ou do acesso aos serviços públicos básicos, ou, ainda, que se encontre com os vínculos familiares fragilizados. De acordo com Cavalcanti (2017, p. 88):

O SUAS reafirma essas garantias contidas na proteção social da assistência social: a segurança da acolhida; a segurança social de renda; a segurança do convívio ou convivência familiar, comunitária e social; a segurança de desenvolvimento da autonomia individual, familiar e social; segurança de sobrevivência a riscos circunstanciais. A indicação do SUAS é de que as ações socioassistenciais de proteção social básica sejam desenvolvidas, prioritariamente, pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS).

Posto isso, diga-se que a PNAS (2004) determina que os serviços da proteção social básica serão executados prioritariamente pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), em unidades públicas da assistência social e de forma indireta pelas instituições e organizações de assistência social inseridas na área de abrangência dos CRAS. O CRAS é definido como uma unidade pública estatal de base territorial, localizado em áreas de vulnerabilidade social, cuja função é executar os serviços da proteção social básica e coordenar a rede de serviços socioassistenciais dentro da sua área de abrangência.

¹ São considerados serviços de média complexidade aqueles que oferecem atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitários não foram rompidos [...] e os serviços de proteção especial de alta complexidade são aqueles que garantem proteção integral – moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para as famílias e indivíduos que se encontrem sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados do seu núcleo familiar e, ou, comunitário (BRASIL, 2004).

Além disso, atua com indivíduos e famílias na promoção do convívio sociofamiliar e comunitário, prevenindo situações de risco e desenvolvendo potencialidades através do Programa de Atenção Integral à Família (PAIF).² A PNAS preconiza ainda o seguinte:

O trabalho com famílias deve considerar novas referências para a compreensão dos diferentes arranjos familiares, superando o reconhecimento de um modelo único baseado na família nuclear, e partido do suposto de que são as funções básicas da família: prover a proteção e a socialização dos seus membros; constitui-se como referências morais, de vínculos afetivos e sociais; de identidade grupal, além de ser mediadora das relações dos seus membros com outras instituições sociais e com o Estado (BRASIL, 2004, p.35).

Nesse sentido, são considerados serviços de proteção básica aqueles que potencializam a família como unidade de referência, buscando, através da oferta de um conjunto de serviços locais, o fortalecimento de vínculos, a convivência, o acolhimento, bem como a promoção da integração ao mercado de trabalho. Assim, sendo a família o eixo central de intervenção da PNAS e da proteção social básica, faz-se mister compreender como ela é vista dentro dessa política, ainda que de maneira breve.

2.1 O lugar da família na Política de Assistência Social

Para a PNAS, a família é tida como “um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e, ou, de solidariedade” (BRASIL, 2004, p. 41) e caracteriza-se por um espaço contraditório, cuja dinâmica de convivência é marcada por conflitos e desigualdades. Tal conceito inova ao considerar os diferentes arranjos familiares para fins da prestação dos serviços socioassistenciais, superando, portanto, o reconhecimento de um modelo único baseado na família nuclear formada por pai, mãe e filhos. Percebe-se, pois, que a família se traduz como um grupo histórico e socialmente construído ou, como declara Bruschini (2000), como criação humana mutável.

Para a autora, a tendência a naturalização da família leva à identificação do grupo conjugal como unidade básica e elementar de toda família. Esse modelo se

² Consiste no trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva da família, prevenir a ruptura de seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo.

consolidou por volta do século XVIII e sua formação se caracterizava pela presença do pai, da mãe e dos filhos. Valorizado sobretudo pela Igreja, esse modelo era dotado de uma complexa combinação entre autoridade e amor parental. Prevalencia a concepção de família como uma unidade de reprodução associada à transmissão da vida e à manutenção da descendência. Esse conceito começa a perder espaço com a ascensão da burguesia no final do século XVIII. A privatização da estrutura familiar, bem como a incorporação da função socializadora, ainda que restrita ao lar burguês, constituíram-se como elementos fundamentais para a consolidação da chamada família moderna:

Na aristocracia dos séculos XVI e XVII não havia separação rigorosa entre o público e o privado, as famílias viviam nas ruas, nas festas, não se isolavam. A família não tinha as funções afetiva e socializadora, mas era constituída visando apenas à transmissão a vida, a conservação dos bens, a prática de um ofício, a ajuda mútua e a proteção da honra e da vida em caso de crise (BRUSCHINI, 2000, p. 51).

A consolidação da família moderna trouxe ainda um novo conjunto de atitudes com relação aos filhos. Percebe-se, segundo a autora, que houve um avanço no campo da afetividade, haja vista que se ampliaram as relações de intimidade entre pais e filhos, sobretudo com a valorização do amor materno. Sendo assim, a família deixa de ser uma unidade econômica para se tornar um lugar de refúgio, onde os membros se acolhem mutuamente e o pai assume posição de destaque tornando-se uma figura de respeito perante a sociedade. Deste modo, o padrão emocional na família burguesa passa a ser regido “pela autoridade restringida aos pais, profundo amor parental pelos filhos, uso de ameaças de retirada de amor, a título de punição, em vez de castigos físicos” (BRUSCHINI, 2000, p. 52).

Embasado nos estudos do sociólogo Gilberto Freire, Alves (2009) revela que, no contexto brasileiro, a família se formou a partir do regime patriarcal. Esse modelo de família era constituído por dois grupos: o primário formado pelo chefe (patriarca), sua mulher, filhos e netos; e o secundário formado pelos filhos ilegítimos ou de criação, parentes, serviçais, afilhados, agregados, amigos e escravos. Ambos os grupos eram comandados pelo patriarca, sendo este o responsável por defender a honra da família e cuidar dos negócios.

Para Samara (2002), a família brasileira seria fruto da adaptação da família portuguesa ao nosso ambiente colonial, com suas normas, costumes e tradições familiares influenciados, por sua vez, pela sociedade europeia. Assim como na socie -

dade portuguesa, até o século XIX, no Brasil, o pátrio poder se constituía como a pedra angular da família. O gênero exercia forte influência nas relações jurídicas e com relação à autoridade do chefe da família. O matrimônio exercia um papel importante nessa sociedade, sendo comum, entretanto, as relações de concubinato.

Alves (2009) acrescenta que o início das transformações da configuração da família patriarcal clássica para a versão mais moderna, chamada de nuclear, emergiu com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil em 1808. Conforme o autor, com o desenvolvimento econômico, sobretudo no sul do país, o sistema patriarcal brasileiro foi enfraquecendo e abrindo espaço para a geração de novos papéis para os homens e as mulheres. Samara (2002) destaca que essas mudanças foram fundamentais para se avançar no conceito em relação à família, dentre as quais temos a inserção da mulher no universo fabril. A autora destaca que:

A política desenvolvida pela elite cafeeira paulista estimulando e promovendo intensamente a imigração, em proporções superiores às possibilidades de emprego no campo, favoreceram o crescimento da população urbana. A presença de trabalhadores pobres, imigrantes e nacionais, excedia as necessidades do mercado ocasionando, portanto, formas múltiplas de trabalho domiciliar e temporário [...]. Essas formas de organização foram também alternativas importantes de emprego para as mulheres por permitir a combinação das atividades domésticas com o mercado de trabalho (SAMARA, 2002, p.35).

Embora se tenha avançado no sentido de incorporar as mulheres no universo laboral, prevalecia a concepção de família tal qual reforçada na legislação da época, na qual o homem era designado como o chefe da família. Porém, não é possível deixar de destacar que a expansão do mercado de trabalho no Brasil contou com a participação significativa da mulher, a ponto de a maior parte da mão-de-obra na indústria têxtil ser feminina. Nota-se, pois, que foi a partir da Revolução Industrial que a mulher começou a ganhar independência do ponto de vista social, cultural e econômico; todavia, as conquistas sociais e o reconhecimento do seu papel na sociedade perdurou ao longo do século XX. De acordo com Moraes (2013, p. 4):

As mulheres aos poucos foram abrindo espaço na sociedade patriarcal no comando de suas vidas, gerenciando seus sonhos e buscando espaços para concretizá-los efetivamente, sem ter que viver a vida do marido, sob suas ordens, submissas a esse poder. Conquistaram o mercado de trabalho, ampliaram sua autonomia, inclusive decidem se querem ou não ter filhos e outras questões no campo dos direitos, da liberdade e da justiça social.

A saída da mulher da vida privada impulsionou o surgimento de mudanças significativas na estrutura do modelo tradicional de família, as quais se consolidaram na década de 1960. Alves (2009, p.10) revela que nessa década “cresceu o número

de separações e divórcios e a religião foi perdendo a sua força, não mais conseguindo segurar casamentos com relações insatisfatórias. A igualdade passou a ser um pressuposto em muitas relações matrimoniais". Diante do exposto, Romanelli, Nogueira & Zago (2013 apud SILVA et al, 2016, p. 69) identifica diferentes tipos de famílias:

Aquelas com relações de parentesco bastante variadas entre os membros: pais, filhos, avós, tios, sobrinhos, primos etc.; famílias ampliadas ou consanguíneas composta pelo casal, filhos e outros parentes; famílias matrifocais formadas por uma mulher, seus filhos, resultantes de uma ou mais uniões e um companheiro; e famílias monoparentais compostas por pessoas que vivem sem cônjuge com um ou vários filhos, que podem ser chefiadas por mulheres ou por homens. Podemos ainda acrescentar a esses tipos de famílias, as famílias homossexuais (homoafetivas), nas quais existe uma ligação conjugal entre duas pessoas do mesmo sexo, que podem incluir crianças adotadas ou filhos biológicos de um ou ambos parceiros, recentemente legitimadas legalmente.

A passagem do foco biológico para o de parentesco, no qual o vínculo afetivo assume papel de destaque, se caracteriza pela desnaturalização da família nuclear. Prevalece, pois, a compreensão da família como instituição social que pode assumir diferentes estruturas e composições de acordo com o conjunto dos seus membros, do espaço ocupacional e das relações estabelecidas em seu interior e no ambiente externo.

Moraes (2003) complementa, ainda, que a instituição familiar tende a se reduzir à medida que o sistema capitalista se desenvolve e as relações sociais se ampliam. A autora chama a atenção para a importância da afirmação da individualidade, gerada pelos questionamentos em torno das definições de papéis entre homens e mulheres, sobretudo após a inserção da mulher no mercado de trabalho. Destaca, ainda, a liberdade de decisão sobre o papel reprodutor da mulher para a compreensão da família na contemporaneidade. Conforme seus escritos:

No atual século XXI, a nova postura do direito sexual e reprodutivo alcança a mulher, quando da humanização do parto, das escolhas quanto à gestação e ao parir, o que proporciona um novo olhar sobre a sua participação nas esferas privada e pública. Tal afirmação gera conflitos, o que desencadeia novos arranjos familiares (é o questionamento do tradicional). Portanto, família é diferença complementar (somos diferentes, porém iguais). O seu caráter relacional se dá a partir de sua própria constituição, o que significa dizer que há autoridade, porém não hierarquia (baseada na autoridade tradicional) (MORAES, 2003, p. 67).

Diante do exposto, percebe-se que o novo projeto de igualdade entre os sexos, mediante mudança de papéis entre homens e mulheres, associado às condições culturais, sociais, históricas e econômicas, tais quais o desemprego estrutural,

o aumento expressivo do trabalho informalizado, a precarização quanto à contratação, a desqualificação profissional, dentre outros aspectos, rebatem diretamente na estrutura familiar, especialmente na das famílias pobres. Silva et al (2016, p. 69) revela que a impossibilidade de superação da condição de privação, gerada pela escassez material tende a fragilizar as relações das famílias pobres, posto que “a situação de privação, que repercute na dinâmica das relações familiares, não reúne condições necessárias para a manutenção dos vínculos no âmbito familiar”.

Nessa perspectiva, frente à possibilidade de enfrentamento a essas questões, a família assume a centralidade nas políticas sociais, especialmente da Política de Assistência Social. Mito (apud SILVA et al, 2016) sinaliza que o debate acerca da centralidade da família nas políticas sociais se direciona mediante duas perspectivas: a familista e a família como objeto de proteção. A primeira se funda na premissa da existência de dois canais de satisfação das necessidades sociais, quais sejam: o mercado (através do trabalho) e a própria família, considerando-se a sua capacidade de cuidado e proteção. A segunda compreende que a capacidade da família como protetora dos seus membros decorre do cuidado e da proteção do Estado para com ela. Assim, quanto menor for a condição da família, no sentido de dar respostas às demandas dos seus membros, maior será a necessidade de acionar a sua capacidade protetiva.

Portanto, na perspectiva familista, há uma intensificação na responsabilização da família quanto à proteção dos seus membros. Vinculada à expansão do ideário neoliberal, a tendência dessa corrente é transformar a unidade familiar em solução para a racionalidade gerada por ela mesma. Já sob a ótica da segunda perspectiva, não é possível exigir que a família se responsabilize pela proteção dos seus membros, posto que é necessário o fornecimento de condições suficientes para tal (SILVA et al, 2016).

No âmbito da PNAS (2004) e do SUAS (2005) prevalece a concepção da matricialidade familiar³, a qual compreende a família como espaço de vida e de proteção social, como núcleo básico de acolhida, afetividade, convívio e protagonismo social. Esse princípio reforça que “o fortalecimento de possibilidades de convívio, educação, proteção social na própria família não restringe as responsabilidades públicas de proteção social para com os indivíduos e a sociedade” (BRASIL, 2005, p. 17).

³ A matricialidade familiar se refere à centralidade da família como núcleo social para efetivação das ações e serviços da Política de Assistência Social (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, a partir dessa contextualização, percebe-se que o enfoque dado às políticas sociais na contemporaneidade está atrelado à implantação de programas, projetos e serviços que tenham por finalidade valorizar e despertar o desenvolvimento das potencialidades e das redes de solidariedades comunitárias, estimulando a família a participar ativamente das ações, como é o caso do Programa Bolsa Família (PBF).

2.2 O Programa Bolsa Família: características gerais

Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva, candidato à Presidência da República pelo Partido dos Trabalhadores (PT), foi eleito. A eleição de Lula para chefe de governo foi um marco na política brasileira, pois, pela primeira vez na história do Brasil, um trabalhador de origem nordestina, com trajetória de militância sindical e sem Ensino Superior, chegava ao topo do poder no país. A expectativa em torno do governo Lula era bastante grande e recheada de expectativas positivas.

No âmbito da proteção social, as expectativas também foram muitas. Esperava-se que o governo ampliasse o investimento em políticas sociais, promovendo o acesso aos serviços públicos de modo a garantir o atendimento às necessidades sociais e humanas da população brasileira. Freitas (2007, p. 66) diz:

Também havia a esperança de que o governo Lula se comprometesse com um amplo e consistente sistema de atenção e proteção, no âmbito das necessidades humanas e sociais; de que contemplasse todas as áreas sociais, educacionais e político-culturais; e de que promovesse, enfim, o incentivo e o protagonismo dos indivíduos e grupos sociais para o encaminhamento de soluções dos problemas brasileiros.

No primeiro ano do seu mandato, Lula avançou nas reformas governamentais com o intuito de estabilizar a economia brasileira, cuja credibilidade havia sido ameaçada no cenário internacional, dando continuidade à política de corte neoliberal assumida pelo governo FHC. Conforme Freitas (2007), a opção do governo Lula pela política neoliberal durante o seu mandato foi motivo de muitas críticas, uma vez que a vulnerabilidade externa do Brasil permaneceu alta, principalmente porque o país escolheu não estabelecer o controle dos fluxos de capital. Nesse sentido, as comparações entre os governos Lula e FHC foram inevitáveis.

No âmbito das políticas voltadas para o combate à pobreza, o governo Lula se destacou pela criação de vários programas assistenciais, sobretudo ao priorizar o

direcionamento dos mesmos para a população pobre e extremamente pobre. Desta forma, durante o seu primeiro pronunciamento como presidente eleito, Lula endossou a sua proposta de combater a fome no país, já sinalizada durante a campanha eleitoral, criando em 2003 o Programa Fome Zero.

Na ocasião, foi criado também o Ministério Extraordinário para a Segurança Alimentar e o Combate à Fome do Brasil (MESA). Essa iniciativa articulava todos os ministérios e as três esferas governamentais em prol de um único objetivo: executar a Política de Segurança Alimentar no Brasil e, conseqüentemente, combater a fome (FREITAS, 2007). Além dessas ações, o governo Lula criou um programa que foi considerado o principal instrumento de combate à fome e às desigualdades sociais do seu governo: o Programa Bolsa Família (PBF), criado pela Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, regulamentado pelo Decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004 e atualmente alterado pelo Decreto nº 7.758, de 15 de junho de 2012.

O PBF é destinado a famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, sendo esta compreendida sob uma perspectiva estrutural e totalizante, como uma “expressão direta das relações vigentes na sociedade, localizando-se no âmbito de um padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação da miséria” (SILVA et al, 2016, p. 40). A autora acrescenta:

Análises desenvolvidas evidenciam que a pobreza é considerada, no âmbito do PBF por meio de uma concepção que pode ser qualificada como multidimensional, encontrando-se evidências dessa perspectiva tanto na formulação como na implementação do programa. Na formulação, merece menção inicial os próprios objetivos que destacam o combate à fome, à pobreza, e à desigualdade, com promoção da inclusão social, entendida como emancipação das famílias beneficiárias com a saída da situação de vulnerabilidade (SILVA et al, 2016, p. 40).

Penna (2010, p.48), por sua vez, considera que o PBF

Articula as dimensões de alívio imediato da pobreza, por meio da transferência direta de renda à família; contribuição para o rompimento do ciclo de pobreza geracional, mediante o reforço ao exercício dos direitos sociais básicos, nas áreas de saúde e educação, assegurados por meio do cumprimento das condicionalidades e da coordenação de programas complementares, voltados ao desenvolvimento das famílias, na vertente de superação da situação de vulnerabilidade e de pobreza.

Embora o PBF compreenda a pobreza em seu caráter multidimensional, constata-se que ao imprimir o critério da renda como elegibilidade para a seleção das famílias consideradas pobres e extremamente pobres, a pobreza passa a ser considerada apenas na sua dimensão monetária, imprimindo, pois, as “marcas do

componente ideológico que conduz à fragmentação, categorização do público-alvo e consequente desuniversalização dos serviços ofertados, inclusive no campo da educação e da saúde” (SILVA et al, 2016, p, 49).

Segundo seus critérios de elegibilidade, o PBF preconiza que o recebimento mensal de renda pelas famílias está vinculado ao cumprimento de compromissos com as agendas da Assistência Social, Segurança Alimentar, Saúde e Educação. Ao ser beneficiária, a família, sobretudo a mulher/mãe, assume a responsabilidade de cumprir as contrapartidas estabelecidas pelo Programa.

Sobre esse aspecto, mesmo com a intencionalidade em garantir o acesso aos serviços sociais básicos, potencializando os impactos positivos acerca da autonomização das famílias através das condicionalidades, não se pode desconsiderar os entraves que permeiam a estrutura organizacional do Programa. Em estudo realizado no ano de 2013, Silva et al (2016) classifica as condicionalidades do PBF em três eixos: condicionalidades enquanto acesso e ampliação de direitos; condicionalidades enquanto negação de direitos; e condicionalidades enquanto questão política e imposição moralista conservadora.

Conforme esse estudo, o primeiro eixo representa a versão oficial do PBF, em que as condicionalidades são consideradas como mecanismos de combate à transmissão intergeracional da pobreza, enquanto inversão em capital humano ao articular o objetivo imediato de alívio à pobreza, dimensão compensatória de transferência monetária para as famílias pobres e extremamente pobres, com políticas estruturantes, com destaque para as áreas de Educação, Saúde e Assistência Social. O segundo eixo se contrapõe ao primeiro ao considerar as condicionalidades como uma infração a um direito essencial à sobrevivência, partindo do entendimento de que não se deve impor contrapartidas a um direito garantido. Por fim, o terceiro eixo refere-se à concepção que defende o entendimento de que ninguém, sobretudo os pobres, pode receber um benefício sem contrapartida direta, ou seja, ele se ampara na ideia do pobre merecedor.

Ao atribuir critérios de inclusão e contemplação, o PBF acaba negando o princípio da universalidade presente nas políticas sociais brasileiras e o direito que todo cidadão possui de ter acesso a um programa social que garanta o mínimo necessário à sua sobrevivência, independente de renda ou composição familiar. Destarte, o PBF trouxe novos rumos para o Sistema de Proteção Social ao proporcionar mudanças significativas na condição de vida de milhões de brasileiros, especialmente no

que se refere ao acesso à alimentação. Embora o valor transferido não seja o mais adequado frente às necessidades básicas da população, não podemos deixar de ressaltar a importância que o Programa teve, e ainda tem, na vida das famílias consideradas pobres.

Nessa perspectiva, na tentativa de dar continuidade às ações desenvolvidas no campo social pelo governo Lula, a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) instituiu o Plano Brasil sem Miséria (PBSM) por meio do Decreto nº 7.492, de 02 de junho de 2011, com o propósito de superar a situação de extrema pobreza da população brasileira, através da integração e articulação de políticas, programas e ações, conforme estabelecido em seu artigo primeiro. Percebe-se que esse plano apresenta os mesmos objetivos do Programa Fome Zero criado no governo Lula.

Destinado à população pobre, o PBSM apresentava como propostas a elevação da renda das famílias inseridas em um contexto de extrema pobreza, a ampliação do acesso dessas famílias aos serviços públicos e visava, também, propiciar oportunidades de ocupação e renda para as famílias. As famílias beneficiadas pelas ações do plano são identificadas a partir da base cadastral do CadÚnico (artigo 4º do Decreto nº 7.492/11), o mesmo que identifica as famílias com perfil para o PBF. É importante ressaltar que, na maioria dos casos, as famílias beneficiadas pelo PBSM também são beneficiárias do PBF.

Deste modo, considerando-se a articulação existente entre o PBSM e o PBF, três medidas foram implantadas na estrutura do PBF em 2011. Essas alterações foram realizadas com o intuito de alcançar os objetivos centrais do PBSM, bem como dar maior visibilidade social, econômica e política às ações do PBF. Conforme informações do portal do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), essa medida provocou impacto social sobre as famílias, sobretudo naquelas com mais de três crianças e/ou adolescentes (de 0 a 15 anos), uma vez que houve um aumento real no valor do benefício do PBF.

Já o governo Michel Temer (2016-2018), ao contrário dos discursos prevalentes nos dois últimos governos, admitiu que um dos objetivos da sua gestão seria evitar que programas assistencialistas continuassem em pauta nos anos seguintes, defendendo a ideia da evolução do programa até sua futura eliminação. Conforme sinaliza matéria publicada na página da Central Única dos Trabalhadores (CUT):

[...] cortou quase um milhão de famílias beneficiárias do PBF. Nas justificativas fornecidas pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) as exclusões estavam relacionadas aos procedimentos de averiguação ca-

dastral, fiscalização, desligamento voluntário, descumprimento das condicionalidades e superação da pobreza.

Dentre as contrapartidas estabelecidas como critérios para o repasse mensal do benefício, já mencionadas, destacamos a frequência escolar como sendo a de maior visibilidade na estrutura do PBF. Conforme as diretrizes do PBF (MEC, 2010), a condicionalidade associada à transferência de renda tem a finalidade precípua de garantir que toda criança e adolescente em idade escolar tenha acesso ao sistema educacional e, através disso, tenha oportunidade futura de ingressar no mercado de trabalho.

Essa contrapartida objetiva, ainda, reduzir os níveis de evasão escolar e melhorar as condições sociais dessas famílias. Todavia, o que se observa no campo educacional é que embora o Estado garanta o acesso e a permanência ao sistema educacional através da frequência obrigatória do PBF, pressupõe-se que há diversos fatores e processos vinculados à gestão do sistema e da escola, assim como dos processos pedagógicos e curriculares, que se colocam como entraves à qualidade da educação e, por conseguinte, dos serviços públicos providos.

Dentre as modificações ocorridas nesse campo, situem-se as parcerias socioeducativas com instituições do Terceiro Setor para a realização de projetos educacionais, ausência de autonomia gerencial das escolas em defesa da qualidade, exigência de novas competências aos professores, os quais muitas vezes ultrapassam o ambiente de ensino, como superlotação das salas de aulas, dificultando o trabalho do docente.

No que se refere à frequência escolar, Silva (2010) destaca que, no ano de 2009, a taxa de frequência escolar das crianças e adolescentes do Brasil, beneficiados ou não pelo PBF, era de 94% na faixa etária de 7 a 14 anos e de 90,8% na faixa de 15 a 17 anos. Ressalta, ainda, que 97,5% dos alunos beneficiários do Brasil estavam matriculados em escolas públicas. No que concerne à defasagem escolar, a autora destaca que 33,9% dos alunos de 7 a 14 anos e 55,1% dos alunos de 15 a 17 anos apresentavam uma defasagem de mais de dois anos nos estudos, cujos índices se apresentavam em maior grau nas regiões Norte e Nordeste.

Desta forma, tendo em vista o número de alunos beneficiários, o Boletim 368 do MDS (2011) afirmou que no último bimestre (entre os meses de junho e julho) de 2011, 14,3 milhões de alunos beneficiados pelo PBF estavam frequentando a escola.

A magnitude do PBF é inegável: de um total de 50,9 milhões de matrículas⁴ na educação básica em 2011, 14,3 milhões equivale a 28% da população estudantil da educação básica. Observou-se um alto grau de cumprimento da contrapartida de educação pelas famílias, já que “96% do público de 6 a 15 anos acompanhado frequentaram pelo menos 85% das aulas no bimestre e 95% dos adolescentes de 16 e 17 anos, com informação registrada, atingiram o mínimo de 75% de presença escolar”. No mesmo período, foram cancelados 20,3 mil benefícios, dos quais 15 mil foram referentes ao descumprimento da frequência escolar (MDS, 2011)

Segundo informações do mesmo Boletim do MDS (2012), no último bimestre (entre os meses de junho e julho) de 2012, 95%, o equivalente a 18,11 milhões de crianças e adolescentes contemplados pelo PBF, superou o mínimo da frequência escolar exigida, ou seja, mais de um terço das matrículas da educação básica está coberto pelo PBF. Os dados revelam que, na faixa etária de 6 a 15 anos, foi informada a frequência de 89,2%, na faixa etária 16 a 17 anos a frequência foi de 95,5%, e que o Nordeste apareceu entre as três regiões que apresentaram um dos melhores percentuais de alunos acompanhados na faixa etária de 6 a 17 anos.

O Boletim 531 informa que o acompanhamento da frequência escolar referente aos meses de agosto e setembro de 2016 indicou que 91,8%, o equivalente a 14,9 milhões de estudantes beneficiários, estavam frequentando a escola (MDSA, 2016). Em 2017, o Boletim 565 registra que entre os meses de abril e maio, o acompanhamento da frequência escolar alcançou a média 87,16%, o equivalente a 13,2 milhões de estudantes de 6 a 17 anos. Essa queda no número de alunos beneficiários frequentando a escola, entre os anos de 2016 a 2017, indica que, por algum motivo, as famílias têm encontrado dificuldade em acessar ou manter as crianças beneficiárias do PBF na escola, sinalizando situações que podem ser de vulnerabilidade ou risco social.

Já em 2019, o Boletim 676 assinala que entre os meses de junho e julho, dos 13,76 milhões de estudantes beneficiários do programa, foi registrado o acompanhamento de 12,55 milhões, representando um total de 91,18% de alunos na faixa etária de 6 a 17 anos acompanhados. Entre os meses de agosto e setembro, o monitoramento da frequência escolar alcançou o seu melhor resultado do ano. Segundo o Boletim 689, dos 13,64 milhões de estudantes, 12,56 milhões foram acompanhados.

⁴ Censo da Educação Básica de 2011 e 2012 (INEP, 2012,2013).

Isso significa dizer que 94,24% dos alunos de 6 a 17 anos cumpriram a condicionalidade de educação (MDSA, 2019).

Neste sentido, observa-se que mesmo diante do monitoramento periódico da condicionalidade de frequência escolar do PBF pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA), os dados não se mostram suficientes para mensurar as condições de permanência na sala de aula, a qualidade da educação, o processo de aprendizagem e o desempenho desses alunos.

2.3 A política educacional no Programa Bolsa Família

Conforme as diretrizes do PBF (MEC, 2010), a contrapartida educacional associada à transferência de renda busca garantir que toda criança e adolescente em idade escolar tenha acesso ao sistema educacional e, por meio disso, tenha futuramente a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. Assim, tem-se o entendimento de que a frequência escolar de crianças e jovens de famílias pobres “promove melhores condições para que essas pessoas ingressem no mercado de trabalho, quando adultas, aumentando a renda e, conseqüentemente, saiam da condição de pobreza em relação à geração de seus pais” (PIRES, 2013).

Sabe-se que a Educação é um direito social garantido e regulamentado pela Constituição de 1988. Conforme descrito no seu capítulo II, artigo 6º, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Desde a sua regulamentação como política pública, direito do cidadão e dever do Estado, a política educacional no Brasil vem se tornando um canal estratégico de desenvolvimento, de integração social e de combate às desigualdades (CASASSUS, 2012).

Nessa concepção, ainda que o objetivo central do PBF seja combater a pobreza e a extrema pobreza, não se pode deixar de ressaltar o papel que a política educacional exerce dentro da sua estrutura. Sabe-se que, a rigor, o Programa não se constitui como um programa educacional; contudo, ao estabelecer a frequência escolar no Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) como uma contrapartida, o programa traz implicações para as famílias (em caso de descumprimento), para o poder público e, conseqüentemente, para a própria política educacional (SILVEIRA; SCHNEIDER, 2017). Segundo estes autores, o sentido dado pela política

educacional às contrapartidas possibilita a compreensão de que há uma relação estabelecida entre a família e o poder público, em que cabe à primeira o compromisso em matricular e garantir a frequência dos filhos, e ao segundo a oferta do serviço educacional em condições que garantam a permanência.

Com relação à frequência e permanência escolar, ressalta-se que a Constituição, em seu artigo 205, determina que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, objetivando o desenvolvimento pleno da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse sentido, podemos dizer que o Estado, por meio da contrapartida educacional do PBF, procura garantir o direito à educação básica compulsória e, sobretudo, assegurar as condições de oferta e permanência para um contingente expressivo da população escolar cujas condições sociais e econômicas não são suficientes para a garantir a permanência na escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), especificamente em sua meta número dois, faz referência à responsabilidade do poder público com as crianças e adolescentes beneficiárias do PBF:

2.4) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos(as) alunos(as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude (BRASIL, 2014).

Ao sinalizar que cabe ao poder público estabelecer “condições adequadas para o sucesso escolar dos estudantes”, visualiza-se que há o entendimento de que a escola, bem como os currículos escolares, se constituem em instrumentos que possibilitam a obtenção de um conjunto de habilidades com as quais os filhos das famílias consideradas pobres e extremamente pobres ampliariam o seu Capital Humano e, desta forma, teriam mais condições de superar o quadro de vulnerabilidade no qual se inserem.

De acordo com a Teoria do Capital Humano (TCH) formalizada por Theodore Schultz (1971), a educação é valorizada como um elemento de investimento e necessária para o processo de desenvolvimento da nação, ou seja, é vista como algo imprescindível no contexto econômico. Para o autor, o investimento na

capacidade humana, além de implicar no desenvolvimento da área econômica, provoca também uma modificação social, uma vez que ao investirem em si mesmos, os sujeitos podem aumentar os seus ganhos produtivos e, conseqüentemente, sociais. Nesse escopo, ao contemplar os investimentos na área educacional, a TCH relaciona o aumento da renda ao grau de escolarização, entendendo que através da melhoria da qualificação profissional e dos níveis de escolarização, haveria também a melhoria da condição social. Sobre essa ótica, Pires (2013, p. 516-517) diz:

A incorporação da Teoria do Capital Humano (TCH) nos programas de transferência de renda condicionadas compreende que o Estado deve ser o agente financiador do investimento em educação, sobretudo para crianças e jovens de famílias pobres. O retorno deste investimento será dado pelo incremento da renda dessas pessoas quando estas estiverem aptas para venderem sua força de trabalho mais valorizada.

Oliveira (2015, p. 81) compreende que:

[...] à educação é delegada a solução de um problema que não cabe somente a ela no atual contexto da sociedade capitalista e, assim, cumpre apenas a função de moldar mentes conformadas com a realidade concreta. Essa situação retrata uma sobreposição de objetivos, ao remeter às políticas educacionais problemas considerados do cunho socioeconômico.

Diante do exposto, a educação vista como um investimento se atrela à lógica do mercado, no qual a valorização dela dependerá da concentração de forças nesse campo. A demanda por aquisição de novas competências e habilidades se tornou o objetivo principal das políticas educacionais, sobretudo a partir dos anos 1990. O enfoque em conteúdos específicos da aprendizagem valorizado pela Teoria do Capital Humano vai se transformando e acompanhando as mudanças históricas de flexibilização do trabalho e suas relações (MATA, 2017).

Nessa perspectiva, deixa de ser central nos processos educativos a formação pessoal em seu caráter mais amplo e abre-se espaço para uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento de habilidades propulsoras de geração de renda futura. Oliveira (2015, p. 45) argumenta que a educação

[...] entendida sob o prisma capitalista, ou seja, atrelada à lógica do mercado, no campo da regulação por parte do Estado, não se restringe tão somente à escolarização. Sobretudo, é importante salientar que a relação entre política e educação advém da perspectiva que dimensiona a última como processo formativo dos indivíduos na vida em sociedade.

De acordo com Cabral et al (2016), a partir da metade do século XX as políticas educacionais foram concebidas dentro da lógica capitalista, tendo a Teoria

do Capital Humano como conceito básico. Para os autores, essa teoria considera que as habilidades inatas ou adquiridas devem ser aperfeiçoadas através de um conjunto de ações que objetivem o enriquecimento do capital intelectual, e conforme essas habilidades vão se desenvolvendo os indivíduos auferirão mais vantagens, tornando-se, pois, mais produtivos. A teoria em questão compreende, pois, a pobreza como consequência da falta de habilidades e competências para galgar êxito, sobretudo no mercado de trabalho (YANNOULAS, 2013).

Mata (2017) acrescenta que a educação, sob a ótica da Teoria do Capital Humano, tem por propósito a esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro, escondendo as relações capitalistas efetivas de produção, cuja lógica é, ao mesmo tempo, de acumulação, concentração e exclusão. Assim, além de responder às demandas do mercado, a escola usa a ideologia neoliberal para transmitir os ideais e valores necessários para a manutenção do sistema vigente. Nesse aspecto, a autora identifica pontos de convergência entre o discurso neoliberal e o discurso presente na Teoria do Capital Humano, acatado e consolidado no âmbito da esfera educacional:

Seguindo essa linha, no quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, cujas palavras de ordem seguem a lógica da teoria do capital humano: qualidade total, empregabilidade, eficiência, eficácia, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional; a educação constitui-se em elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica (MATA, 2017, p. 53).

A discussão é complementada por Cabral et al (2016), que argumentam que, do ponto de vista da Teoria do Capital humano, a educação é compreendida como um investimento básico, sendo concebida também como produtora da capacidade de trabalho, ou seja, do ponto de vista macroeconômico, as diferenças relativas à produtividade, à renda e à mobilidade social são explicadas a partir do investimento educacional.

Em contraponto ao exposto, Bourdieu (2010) argumenta sobre a necessidade de se romper com o entendimento de que a escola é fator de mobilidade social. Para o autor, a escola se traduz em um instrumento eficaz de conservação da desigualdade social, uma vez que tal instituição trata como iguais os desiguais e, desta forma, contribui para a legitimação da reprodução social. Sendo assim, ao

reforçar as estruturas sociais responsáveis pela manutenção da desigualdade social, a escola não se apresenta como instrumento de mobilidade e ascensão social. Pires (2013, p. 518) acrescenta:

É preciso ter em mente que para além de uma dominação econômica, *stricto sensu*, existe também uma dominação simbólica em que os detentores do chamado Capital Cultural estabelecem estratégias para que este seja distribuído de forma desigual. A posse do Capital Cultural implica ganhos de distinção que conferem prestígio àqueles que, por exemplo, dominam a utilização da linguagem (escrita e falada) de maneira ‘correta’, possuem um conjunto de gostos e preferências culturais tidos como elevado, utilizam o corpo e as emoções de forma considerada apropriada, entre outros. O domínio destes saberes, atitudes e gostos, que compõem um ‘habitus’ de classe, possibilita a acumulação do capital cultural que é distribuído de maneira desigual, endogamicamente, seja pelas estratégias de casamento, seja pelas de herança.

Nesse escopo, Oliveira (2015) acrescenta que a lógica do capital presente nas sociedades contemporâneas implica em modificações pelo acirramento das expressões da questão social, ou, dito em outras palavras, as modificações no campo econômico, político e social ocasionadas pelos ideários neoliberal e neoconservador incidem também na política educacional em suas diferentes etapas de ensino, inclusive nas escolas. A autora chama a atenção para a prioridade dada à política educacional brasileira pelos organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial. Segundo o relatório do Desenvolvimento Mundial emitido pela instituição, “se um país em desenvolvimento possui um programa de redução da pobreza coerente e eficaz, deve receber forte apoio para que proporcione saúde e educação à sua população e elimine as carências e a vulnerabilidade” (BIRD, 2000, p. 12).

Para o Banco Mundial, os pobres são aqueles que vivem em condições inadequadas de sobrevivência, ou seja, aqueles que passam por privações nas áreas primordiais da vida como alimentação, saúde e educação. Nesse sentido, as políticas públicas compensatórias, que utilizam o discurso da educação para a superação da condição de pobreza e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida, ganham centralidade, sobretudo nos países em desenvolvimento. Através do investimento em capital humano, especificamente em educação, os indivíduos teriam maiores chances de obter qualificação profissional, deixando, assim, a categoria de pobres. Oliveira (2015) acrescenta que:

A proposta de desenvolvimento das nações, a partir do investimento em

capital social, fundamenta-se pela criação de programas e projetos voltados à população mais vulnerável, tendo como fator primordial o investimento na elevação dos níveis educacionais da população (OLIVEIRA, 2015, p. 47).

Castels (2015), por sua vez, defende que as políticas públicas com ênfase na qualificação profissional, enquanto estratégia para ingresso no mercado de trabalho, devem ser repensadas, uma vez que as mesmas não são garantia de empregabilidade. Considerando-se a precarização crescente nas relações de trabalho, o autor compreende que, na atual conjuntura, os que se encontram empregados podem a qualquer momento vir a compor o quadro de desemprego, pois esse cenário não atinge apenas à população mais vulnerável.

Quanto a isso, Pires (2013) acrescenta que se coloca em discussão a exigência da contrapartida educacional do PBF como caminho determinante para a superação do ciclo intergeracional da pobreza, visto que além da frequência obrigatória não garantir o aumento nos níveis de escolaridade, ela não garante também o acesso ao mercado de trabalho. A efetividade dessa contrapartida deve, pois, levar em consideração a questão da disponibilidade e da qualidade do serviço que é oferecido, neste caso, a educação. Sobre esse aspecto, Yannoulas (2013, p. 204) acrescenta que:

Ao se colocar a frequência escolar como condicionalidade do PBF, para alavancar o investimento em capital humano, o legislador acaba por promover o controle social sobre os pobres, uma estratégia que parece não mais do que conseguir manter a ordem social vigente, afastando-se da preocupação central de um governo que afirma aspirar melhorias nas condições de pobreza em seu caráter amplo – ausência de renda e dificuldades no acesso aos direitos. Educação é um direito incondicional, não devendo, portanto, ser tratado como uma condição para que milhões de pobres tenham acesso a um determinado programa social.

Amparado nos estudos de Raimers et al (2006), Pires (2013) evidencia que os programas de transferência de renda com contrapartidas implantados no mundo na primeira metade dos anos 2000, incluindo a experiência brasileira, concentram suas forças no incremento das matrículas, na frequência escolar ou no aumento da escolaridade daqueles que deles participam, em detrimento da qualidade do ensino e de melhorias no processo de ensino e aprendizagem. Prevalece, pois, a compreensão de que independentemente da qualidade do ensino que é ofertado, a frequência obrigatória possibilita um maior aprendizado dos beneficiários, haja vista a permanência regular nas aulas. Sob essa ótica, o PBF contribui para a difusão do

entendimento de que o aumento do nível de escolarização é necessário para se superar a condição de pobreza e extrema pobreza, tirando o foco dos problemas estruturais causados pela expansão do modo capitalista de produção e suas relações sociais na perspectiva do capital e trabalho.

Pressupõe-se que a experiência de se colocar uma criança pobre na escola e fazer com que ela permaneça no sistema escolar trará benefícios no futuro, especialmente em termos de melhores salários e oportunidades econômicas em relação a uma criança que não frequentou a escola. Todavia, a correlação entre mais anos de estudo e melhores salários não é necessariamente automática, uma vez que é difícil dimensionar se o aprendizado que possibilitou a esta pessoa obter um determinado rendimento foi adquirido na escola ou fora da escola (PIRES, 2013, p. 523).

Nesse sentido, o que se observa no campo educacional é que embora o Estado garanta o acesso e a permanência no sistema educacional através da frequência obrigatória do PBF, pode-se pressupor que há diversos fatores e processos vinculados à gestão do sistema e da escola, assim como dos processos pedagógicos e curriculares, que se colocam como entraves à qualidade da educação e, por conseguinte, dos serviços públicos providos. Dentre as modificações ocorridas nesse campo, considerando-se o quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, mencionem-se as parcerias socioeducativas com instituições do Terceiro Setor para a realização de projetos educacionais, ausência de autonomia gerencial das escolas em defesa da qualidade, empregabilidade, eficiência, eficácia, modernização escolar, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional (MATA, 2017), exigência de novas competências aos professores, as quais muitas vezes ultrapassam o ambiente de ensino.

Além disso, Teles & Stein (2013) argumentam que, dentro do bojo do PBF, especificamente no que tange à eficiência da contrapartida educacional, não há avanço com relação às características mais marcantes do sistema educacional brasileiro, quais sejam: a evasão escolar, a repetência, a qualidade do ensino, a formação e a valorização dos professores. Nesse sentido, segundo os autores:

A escola possui o poder de reproduzir a ideologia dominante desde a infância dos sujeitos, estes preparados para a submissão e determinada ocupação laboral, de acordo com a sua escolarização, como se a oportunidade do acesso à educação de qualidade fosse universal. Contudo, o tipo de trabalho que sobra para os beneficiários do PBF está longe do modelo ideal em condições de trabalho, salário, vínculo empregatício; ao contrário, o trabalho precário, com baixa remuneração, sem vínculo empregatício e o que se apresenta para o público do programa que está

submetido ao sistema educacional público brasileiro, cujas marcas são a falta de investimento e a baixa qualidade (TELES; STEIN, 2013, p. 199).

Concorda-se, aqui, que a elevação do nível de escolaridade pode, de fato, ampliar as possibilidades de projeção no mercado de trabalho; no entanto, é importante ressaltar que a construção do conhecimento não se relaciona exclusivamente ao ambiente escolar. Essa construção pode ser vivenciada em outros espaços para além da escola, haja vista que as relações sociais presentes nesses diferentes espaços contribuem, também, para formação educativa dos sujeitos. Yannoulas (2013, p.16) chama a atenção para a necessidade de se refletir acerca da complexidade da política educacional, levando em conta suas contradições, limites e possibilidades de atuação dentro do conjunto das políticas sociais, uma vez que pensar a política educacional dentro da sociedade capitalista é considerar, dentre outros aspectos, “a existência de conhecimentos construídos socialmente, porém distribuídos e apropriados de maneira desigual, o que reproduz privilégios e discriminações de diversas naturezas”.

Conforme já sinalizado neste estudo, a escola como espaço plural deve contribuir para o crescimento coletivo do sujeito, formando-o para conhecer a si mesmo e o mundo (OLIVEIRA, 2015). O processo de aprendizagem nesse contexto deve se mediado pelo diálogo que valorize o contexto social, econômico, político e cultural no qual esses sujeitos estão inseridos.

Através da problematização dialógica entre os sujeitos e o seu meio, a educação acontece de forma crítica e reflexiva. Entretanto, o que se observa na contemporaneidade é que a política educacional caminha na perspectiva mercadológica adotada pela hegemonia capitalista, em que a formação se direciona prioritariamente para a qualificação profissional e, consequentemente, para o ingresso futuro no mercado de trabalho. Percebe-se, neste contexto, que a política educacional fica subordinada à política econômica, apresentando um caráter adaptativo ao formar o cidadão para o sistema vigente.

Segundo a ótica do PBF, observa-se que através da condicionalidade de frequência escolar, o Estado cumpre o seu papel na oferta da educação e a família cumpre o seu papel em matricular e garantir a permanência dos filhos no sistema educacional, ainda que seja em troca do recebimento do benefício. Entretanto, Pires (2013) argumenta que a existência das condicionalidades não é uma variável

significativa para determinar um maior acesso à educação, uma vez que os efeitos observados sobre a educação podem ser os mesmos se comparado a outros programas de transferência de renda sem contrapartidas, como é o caso do BPC.

Neste sentido, de uma forma geral, pode-se afirmar que o ingresso e a permanência na escola gerados pelo cumprimento da frequência escolar por si só não garantem a elevação da mobilidade social. Pelo contrário, vista pela ótica da Teoria do Capital Humano, a política educacional dentro do PBF está a serviço do capital, uma vez que prioriza a formação de mão-de-obra útil ao sistema e mascara as desigualdades sociais provocadas por esse modelo de produção. Assim, os ganhos de escolaridade não se associam ao cumprimento obrigatório da frequência.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao se analisar os fatores que interferem no desempenho dos alunos beneficiários e não beneficiários do PBF da rede municipal de ensino do Recife, compreende-se que o objeto de estudo deste trabalho envolve determinações sociais, econômicas e políticas. Assim, frente às múltiplas determinações que o cercam, buscar-se-á ampliar a visão para se compreender mais profundamente os diversos aspectos da questão em análise.

Desta forma, “o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245), bem como a dimensão quantitativa, são fundamentais para a compreensão do objeto. Assim, os aspectos quantitativos, quando utilizados de maneira inter-relacionada, oferecem qualidade junto aos dados coletados.

Compreende-se, assim como Minayo, Deslandes & Gomes (2000, p. 23), que a pesquisa social é “[...] uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”, e, assim sendo, “o aspecto qualitativo da pesquisa implica na influência mútua entre sujeitos e o objeto em um processo dialético, constituindo-se como eixo principal na investigação científica” (MARANHÃO, 2018, p. 80).

De acordo com Chizzotti (1998), a pesquisa qualitativa delega aos indivíduos a condição de sujeitos, ou seja, a de atores de sua realidade social, que desenvolvem a capacidade de interpretar fatos sociais e construir novos conhecimentos a partir da interação com o meio social. Nesse sentido, considerando a dinâmica interativa das relações histórico-sociais entre sujeito e objeto, elegeu-se a pesquisa qualitativa como base deste estudo por se compreender, assim como Minayo, Deslandes & Gomes (2000), que a sociedade se constitui na dinâmica das relações sociais. Ademais, tal tipo de abordagem tem sua importância no contexto histórico-social, pois possibilita a busca de respostas para os problemas sociais (MARANHÃO, 2018).

Diante do exposto, como a presente pesquisa é continuação do estudo anteriormente realizado (SANTOS, 2014), utilizar-se-á o mesmo percurso metodológico sinalizado anteriormente, qual seja, a forma combinada de métodos e

dados quantitativos e qualitativos, o que alguns autores denominam de triangulação entre métodos (FLICK, 2009), ou multimétodo com foco (GUBA; LINCON, 1994; Gomes, 2011). Segundo Flick (2009), o uso da triangulação de métodos permite ao pesquisador superar as limitações de cada método utilizado isoladamente. Por sua vez, Gomes (2011, p. 27) compreende que:

O estudo das políticas públicas pressupõe o entendimento da constituição político-social do mundo como expressão de múltiplas forças, relações e processos. Isto aconselha a praticar a prática da pesquisa de forma não preconceituosa, problematizando e superando as concepções essencialistas que comumente se atribui aos instrumentos, métodos e ferramentas de pesquisa.

Com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca da temática de estudo, inicialmente recorreu-se a informações gerais, tais quais a legislação pertinente (leis e decretos), os documentos e relatórios referentes ao PBF e à condicionalidade de frequência escolar disponibilizados na página eletrônica do Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA). Posteriormente, foram usados os dados do Cadastro Único de Programas Sociais (CadÚnico) coletados juntos à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, Juventude, Políticas sobre Drogas e Direitos Humanos da Prefeitura da Cidade do Recife (PCR), com o objetivo de caracterizar o mais ampla, precisa e profundamente o objeto de estudo, e, sobretudo, enriquecer a análise das informações obtidas a partir de entrevistas, do grupo focal e da observação de campo.

Parte dos dados qualitativos encontra-se materializada nos documentos normativos e relatórios oficiais. A outra parte foi obtida a partir da vivência junto aos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos – especificamente os professores e os pais –, da sistematização das informações coletadas mediante a observação de campo e da interpretação do contexto. Para tanto, serão usados como métodos de coleta a análise documental, entrevistas semiestruturadas aplicadas junto aos professores da Escola Municipal Professor Simões Barbosa (EMPSB), a observação não estruturada realizada durante o plantão pedagógico nessa escola, questionário e grupo focal (GF) aplicados junto às famílias acompanhadas pela equipe técnica do CRAS do Ibura do Alto. Como método de análise foi eleita a Análise de Discurso, especificamente a Teoria Social do Discurso desenvolvida por Norman Fairclough. Busca-se com essas técnicas interpretar a problemática estudada a partir do olhar aprofundado das particularidades do campo

de investigação.

3.1 Análise documental

Para Bravo (1991), documentos são todas as realizações produzidas pelo ser humano que se apresentam como indícios de sua ação e que podem revelar ideias, opiniões, formas de atuar, de viver e de compreender um fato social. Sendo assim, o uso de documentos permite a investigação de uma dada problemática não em sua interação imediata, pois necessitam de contextualização, mas em sua forma indireta.

De acordo com Calado e Ferreira (2005), no campo educacional a análise de documento pode ser usada de duas formas. A primeira como complemento de informações obtidas através de outros métodos, e a segunda como o método central de pesquisa, em que o documento é o alvo do estudo (MARANHÃO, 2018).

Ademais, Gil (2008) e Bravo (1991) acrescentam que as fontes documentais possibilitam ao pesquisador o acesso a dados em quantidade e qualidade suficientes para esclarecer determinados fatos ou fenômenos, pois se materializa em documentação escrita (livros, jornais, documentos normativos, legislação etc.), estatísticas ou numéricas (características socioeconômicas, idade, sexo, escolaridade, ocupação renda etc.) e de reprodução (som e imagem). Assim,

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se de registros cursivos, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais (GIL, 2008, p. 147).

Neste sentido, através da análise documental foram coletados, dentre outros, dados escritos expostos em textos, matérias jornalísticas, leis, decretos e documentos oficiais do MDSA - atualmente Ministério da Cidadania –, formulário de acompanhamento familiar do CRAS do Ibura de Baixo, dados estatísticos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo MDSA, sistematizados no Cadúnico. O uso desses dados foi fundamental tanto no processo de caracterização geral do perfil socioeconômico e escolar das famílias de baixa renda, especificamente o das famílias residentes no bairro do Ibura, como também ajudou a confrontar o discurso

do poder público, materializado nos textos normativos, com a realidade posta.

3.2 Entrevistas e observação não estruturada

De acordo com Gil (2008), a entrevista é a técnica em que o investigador se apresenta à frente do investigado lhe formulando perguntas, cujo objetivo é a coleta de dados relevantes para a investigação. Trata-se de um “diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 109). A entrevista, segundo o autor, é uma das técnicas mais utilizadas entre os pesquisadores das mais variadas áreas de estudos. Por ser uma técnica flexível e possibilitar a obtenção de dados de diferentes aspectos da vida social e do comportamento humano, ela vem, ao longo dos anos, ganhando força no âmbito das Ciências Sociais. Ribeiro (2008, p. 141) acrescenta que a entrevista é

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores.

Minayo, Deslandes & Gomes (2000) compreendem a entrevista como uma forma privilegiada de interação social, sujeita às determinações das relações sociais presentes na sociedade. Assim, devido a essa característica e em função do seu nível de estruturação, cada entrevista se apresenta de forma diferenciada e reflete elementos da realidade na qual a mesma foi processada.

Desta forma, considerando a dinamicidade do objeto da pesquisa, escolheu-se como um dos métodos a entrevista semiestruturada, guiada por um roteiro pré-estabelecido, cujas questões foram organizadas de maneira sequencial. A escolha por essa técnica se deu não apenas pelo fato dela possibilitar aos entrevistados a livre expressão acerca da temática, mas também, sobretudo, pela flexibilidade conferida ao pesquisador.

Na tentativa de aprofundar a análise das entrevistas da maneira mais ampla possível recorre-se também ao uso da observação não estruturada, ou observação simples como define Gil (2008). Para este, a observação não estruturada ou simples é aquela em que o pesquisador observa espontaneamente os fatos que ocorrem no campo de investigação. No caso desta pesquisa, a referida técnica forneceu

elementos importantes para a compreensão e a análise da relação entre família e escola, haja vista ter sido aplicada no dia de realização do plantão pedagógico da escola, bem como haver complementado as informações contidas nas entrevistas.

Desta forma, a triangulação de métodos pautado pelo uso de técnicas distintas conferem uma maior confiabilidade aos resultados, porquanto permite apontar a convergência dos mesmos por intermédio de fontes diferenciadas.

3.3 Questionário

Conforme Melo & Bianchi (2015), o questionário é um conjunto de questões elaboradas com a finalidade de gerar informações necessárias ao alcance de um dado objetivo. Embora não haja uma metodologia específica no que se refere à construção de um questionário, este, para ser considerado um instrumento efetivo, necessita ter uma finalidade específica. Gil (2008) acrescenta que a construção de um questionário, enquanto procedimento técnico, necessita de cuidados por parte do pesquisador, quais sejam: “constatação da eficácia quanto a verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário” (GIL, 2008, p. 122).

Com relação à forma das questões, o autor classifica as perguntas de um questionário como fechadas, abertas e dependentes. Fechadas são aquelas em que o sujeito escolhe apenas uma alternativa dentre as que são apresentadas; abertas são aquelas em que os sujeitos expõem livremente as suas respostas, e, por fim, dependentes são aquelas processadas a partir de uma resposta dada anteriormente. Independente da forma utilizada, é necessário que durante a construção do questionário as perguntas estabeleçam uma continuidade entre si.

Aqui, como o Cadúnico sistematizou a condição socioeconômica e escolar das famílias de uma maneira geral, sentiu-se a necessidade de conhecer melhor o perfil dos sujeitos investigados, qual seja: famílias em condição de vulnerabilidade social residentes no bairro do Ibura, cujos filhos estivessem frequentando as séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Importante ressaltar que quando se fala desses sujeitos, está a se referir aos representantes familiares, ou seja, aos pais e às mães especificamente, diferentemente dos sujeitos do Cadúnico, cujos dados referem-se ao grupo familiar como um todo.

Deste modo, foi aplicado um questionário composto por perguntas fechadas e abertas no dia da realização do grupo focal, com a finalidade de identificar e caracterizar o perfil socioeconômico, sobretudo o escolar, dos sujeitos da pesquisa. Os dados provenientes desse instrumental, além de ajudar a confrontar os dados do Cadúnico, contribuiu na análise do processo de escolarização dessas famílias.

3.4 Grupo focal

O grupo focal (*focus group*) é uma técnica qualitativa de coleta de dados fruto da união de diferentes formas de trabalho com pesquisas em grupos, desenvolvidas amplamente na psicologia social (GATTI, 2005). A técnica, segundo Gomes (2005), foi originada a partir de uma proposta do sociólogo estadunidense Robert Merton (1910-2003) que objetivava obter respostas de grupos a textos, filmes e questões e, desde então, tem sido cada vez mais utilizada. A finalidade principal da técnica, segundo o autor, é extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo sentimentos, opiniões e reações que resultassem em um novo conhecimento.

Gatti (2005 apud MORGAN; KRUEGER, 1993) diz que a pesquisa com grupos focais tem como finalidade precípua captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou os questionários. Assim, o contexto interacional promovido pelo grupo focal possibilita o surgimento de uma diversidade de pontos de vista e processos emocionais dotados de significados, os quais dificilmente poderiam se manifestar por outros meios. A autora chama atenção para os critérios que devem ser adotados para a realização do grupo focal, dentre os quais o roteiro, a composição, a quantidade de participantes, o ambiente e a moderação.

- **Roteiro:** tem papel fundamental para a condução do grupo focal, pois permite a orientação e a estimulação da discussão; entretanto, deve ser utilizado com flexibilidade, permitindo a realização de ajustes no transcorrer do trabalho;
- **Composição:** deve se basear em características comuns aos participantes, ou seja, podem ser relativas a gênero, idade, condições socioeconômicas etc. No caso desta pesquisa, todos os participantes estavam cadastrados no Cadúnico, residiam no bairro do Ibura, eram acompanhados pelo CRAS do

território e apresentavam crianças cursando as séries dos anos iniciais;

- **Número de participantes e ambiente:** o grupo não pode ser grande nem excessivamente pequeno, devendo ser composto por seis a doze participantes e realizado preferencialmente em locais tranquilos que favoreçam a interação. O encontro feito aconteceu na sala de reuniões do CRAS do Ibura do Alto e contou com sete participantes;
- **Moderação:** pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional, desde que seja hábil, experiente, tenha clareza de expressão, seja flexível, sensível e tenha capacidade de conduzir o grupo com segurança. Além disso, o moderador precisa gerar empatia entre os participantes para que possa atingir o objetivo proposto. O grupo focal feito contou com uma moderadora (pesquisadora) e com uma relatora (estudante de pedagogia).

Diante do exposto, a técnica do grupo focal foi eleita por acreditar-se que a aproximação do pesquisador com os sujeitos e as informações levantadas por meio da interação fornecem alternativas variadas de coleta de dados, e, sobretudo, por criar, através da ação do moderador, momentos de aprendizado para os participantes, nos aspectos “comunicacionais”, cognitivos e afetivos (MARANHÃO, 2018). Sendo assim, com a finalidade de promover um espaço coletivo e garantir aos sujeitos a livre expressão, realizou-se um acordo solicitando a permissão para o uso dos dados coletados, ocasião em que se deu o compromisso quanto ao anonimato dos mesmos nos resultados da pesquisa.

3.5 Análise do discurso

Com relação ao método de análise dos dados coletados, optou-se, conforme informado, pela Análise do Discurso, a qual busca

Realizar uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos: religioso, filosófico, jurídico e sociopolítico. Ela visa a compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2000, p. 221).

Por considerar que o discurso é capaz de revelar a complexidade das relações sociais com seus antagonismos e contradições, toma-se como base para a análise dos dados levantados a Teoria Social do Discurso (ADTO) ou Análise Crítica

do Discurso (ACD) desenvolvida por Norman Fairclough (2008). A referida teoria tem como pressuposto a dimensão crítica da linguagem e sua articulação com a teoria social, compreendendo o discurso como uma prática social capaz de dar significação ao mundo e a outros sujeitos através do discurso.

Conforme Queiroz & Freire (2004), nos anos 1970 desenvolveu-se na Grã-Bretanha uma abordagem do estudo da linguagem conhecida como Linguística Crítica, que articulava as teorias e os métodos de análise textual da “linguística sistêmica” de Halliday com teorias sobre ideologias. O objetivo principal dessa teoria era identificar o papel da linguagem na estruturação das relações de poder na sociedade.

A década de 1970 foi marcada pela publicação de *Language and Control*, que teve grande repercussão entre os pensadores da área da linguagem, sobretudo entre aqueles interessados na relação entre o estudo do texto e os conceitos de poder e ideologia (GUIMARÃES, 2012). Na França, Michel Pêcheux e Jean Dubois dedicaram-se à construção de uma abordagem da análise do discurso que ficaria conhecida como Análise do Discurso Francesa (ADF), cujas bases foram o trabalho do linguista Zellig Harris e a reelaboração da teoria marxista sobre a ideologia realizada por Althusser. Importante ressaltar que esses movimentos consolidaram estudos sobre a importância das mudanças sociais como perspectiva de análise (QUEIROZ; FREIRE, 2004).

De acordo com Wodak (2004), a ACD como uma rede de estudiosos emergiu após a realização de um simpósio em Amsterdã no início dos anos 1990, onde alguns pesquisadores da área se reuniram para discutir teorias e métodos de análise do discurso, especificamente a ACD. A rede de estudo na ACD também foi marcada pela publicação da revista *Discourse and society*, de van Dijk, bem como de outros livros, tais quais *Language and power*, de Norman Fairclough (1989), e *Language, power and ideology*, de Ruth Wodak (1989). A autora destaca, ainda, que o encontro:

Permitiu que todos confrontassem entre si abordagens distintas e diferenciadas, abordagens que ainda marcam as tendências existentes hoje. Nesse processo de formação de um grupo, diferenças e similaridades foram expostas; diferenças em relação a outras teorias e metodologias em análise do discurso e semelhanças numa forma programática que poderiam estruturar as diferentes abordagens teóricas apresentadas pelas várias biografias e escolas dos estudiosos que formavam o grupo (WODAK, 2004, p. 227).

Deste modo, independentemente da abordagem teórica utilizada, a ACD tem

por finalidade estudar a linguagem como prática social, considerando, para isto, o contexto como fundamento, ou seja, compreendendo que a linguagem se constitui em um meio de dominação e de força social, cuja atuação serve para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente. Sendo assim, para além da linguagem, os estudos discursivos com foco numa abordagem crítica devem ser compreendidos em sua exterioridade, no âmbito social, cercados pela linguagem, história, ideologia e poder (WODAK, 2003 apud MARANHÃO, 2018).

Na Teoria Social do Discurso (ADTO) ou a ACD, a prática social é compreendida como algo que os sujeitos produzem e reproduzem simultaneamente no cotidiano, ou seja, a prática reproduz a sociedade interpretada a partir das identidades sociais, relações sociais, crenças e valores, ao mesmo tempo em que contribui para a sua transformação. Os sujeitos, por sua vez, dão significado e são “ressignificados” pela prática discursiva.

No modelo teórico desenvolvido por Fairclough (2008), o discurso deve ser analisado a partir de uma perspectiva tridimensional, podendo este ser compreendido como um texto, como uma prática discursiva e como uma prática social, simultaneamente:

- **Discurso como texto:** caracteriza-se pelas dimensões organizacionais do texto, ou seja, a estrutura gramatical, a coesão, o vocabulário e a estrutura textual;
- **Discurso como prática discursiva:** caracteriza-se pela análise da produção, distribuição e consumo textual dentro do contexto onde são produzidos. Abarca a análise intertextual e as relações dialógicas entre o texto e outros textos, bem como o modo como os participantes produzem e interpretam os discursos;
- **Discurso como prática social:** caracteriza-se pelo envolvimento dos aspectos ideológicos e hegemônicos contidos no texto, ou seja, a análise da prática social através do texto permite compreender tanto os aspectos ideológicos como as estruturas de dominação e poder presente nas relações sociais.

Não era objetivo deste estudo proceder com uma análise linguística e gramatical dos textos utilizados, mas verificar o contexto no qual os discursos foram produzidos, identificando as relações de poder, os aspectos ideológicos e suas

formas de ressignificação. Considera-se, pois, neste estudo, os discursos materializados nos documentos, leis, decretos, normativas, nas entrevistas e no grupo focal. Desta forma, o uso dessa abordagem se justifica à medida que possibilita compreender os sentidos explícitos e implícitos nesses discursos.

3.6 A escolha do campo e sujeitos da pesquisa

Para se ter uma visão mais global do objeto, escolheu-se como campo de estudo as escolas da rede municipal de ensino do Recife que dispõem de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, localizadas em bairros com índice de vulnerabilidade social alto e que possuam alunos na condição de beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Família. Para tanto, pretendia-se inicialmente selecionar uma escola por Região Político-administrativa (RPA)⁵, totalizando ao todo seis escolas no município. Entretanto, devido à extensão territorial das RPAs, e principalmente por conta do alcance do objetivo geral – qual seja, analisar os fatores que influenciam no desempenho dos alunos dos anos iniciais da rede municipal de ensino do Recife em condição de vulnerabilidade social e econômica –, a opção feita foi aprofundar o estudo na RPA com o maior índice de vulnerabilidade.

Desta forma, para localizar a RPA dentro desse perfil, fez-se o mapeamento a partir da base de dados do CadÚnico, haja vista que este, além de condensar dados e informações sociais e econômicos das famílias brasileiras de uma forma geral, sistematiza-as também por localidade. Assim, considerando o critério da renda, se identificou a RPA 6 como sendo a mais vulnerável, e, dentre os oito bairros que a compõem – a saber: Boa Viagem, Brasília Teimosa, Imbiribeira, Ipsep, Pina, Ibura, Jordão e Cohab –, o Ibura como sendo aquele com maior vulnerabilidade social.

Mediante esses dados, foi feito no site do Portal da Educação o levantamento das escolas municipais com oferta de ensino para os anos iniciais do Ensino Fundamental I localizadas no Ibura, sendo identificadas 14 escolas ao todo. Na tentativa de condensar ainda mais a amostra, se filtrou as que se situavam na área

⁵ Os bairros que compõem o município do Recife são divididos por regiões político-administrativas (RPA). Atualmente, o Recife dispõe de seis RPAs: a RPA 1 comporta os bairros do centro; a RPA 2 os bairros da zona norte; a RPA 3 os bairros do noroeste; a RPA 4 os bairros localizados na região oeste; a RPA 5 os bairros do sudoeste; e, por fim, a RPA 6 os bairros da zona sul. Para mais informações, vide a Lei Municipal nº 16.293, de 22 de janeiro de 1997.

de abrangência dos CRAS do território, chegando a um total de quatro escolas, sendo duas na área de abrangência do CRAS do Ibura de Baixo e duas na do CRAS do Ibura do Alto. Ao levar em conta o critério de proximidade, foi escolhida a Escola Municipal Professor Simões Barbosa, localizada na mesma rua do CRAS do Ibura de Baixo. A opção se deu pelo fato dela estar inserida numa comunidade cujas famílias, sejam elas beneficiárias ou não pelo PBF, são acompanhadas e atendidas por aquela escola. As escolas na área de abrangência do CRAS Ibura do Alto, embora se localizem no mesmo território, não são tão próximas de uma instituição de ensino como no caso da escola escolhida.

Como sujeitos da pesquisa foram escolhidos os docentes da rede municipal de ensino, especificamente aqueles inseridos na escola selecionada, bem como as mães dos alunos na condição de beneficiário e não beneficiário do PBF. A escolha pelos professores dos anos iniciais se deu em virtude de serem eles os principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem e de reunirem condições de avaliar a aprendizagem dos alunos por acompanhar cotidiana e sistematicamente a dinâmica escolar e de sala de aula, diferentemente do que ocorre com os professores dos anos finais. Nesse sentido, não foi emitido nenhum critério para a escolha da amostra de professores, sendo estes escolhidos de maneira aleatória, conforme a sua disponibilidade. Com relação às mães, a escolha se deu pelo fato de serem elas, em sua maioria, as responsáveis pelo acompanhamento escolar no âmbito domiciliar, e por compreender, assim como Berger & Luckmann (2004), a família como uma instituição social que também é responsável pelo processo de socialização de saberes.

A proposta inicial da pesquisa era realizar entrevistas semiestruturadas tanto com os professores quanto com as mães dos alunos, no entanto, durante o período de coleta, houve diversos entraves, sobretudo envolvendo a aproximação com as famílias. Realizou-se junto à equipe do CRAS do Ibura de Baixo o levantamento das famílias acompanhadas pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família (PAIF), cujos filhos estivessem matriculados nos anos iniciais. No processo de coleta, descobriu-se que todas as famílias acompanhadas pelo PAIF são, obrigatoriamente, beneficiárias do PBF. Frente a tal cenário, foi vista a necessidade de recorrer aos registros dos atendimentos pontuais realizados pelos CRAS para se ter acesso ao grupo de famílias que a despeito de não serem beneficiárias do PBF, são referenciadas e se encaixavam dentro do perfil do estudo. Diante desse critério,

só foram localizadas seis famílias, o que levou a optar por realizar a técnica do grupo focal a fim de explorar, através do processo de interação e multiplicidade de pontos de vista, o maior número de variáveis possíveis (GATTI, 2005).

Neste sentido, a equipe do CRAS do Ibura de Baixo procedeu à convocação das famílias via telefone, especificamente das mães, para participarem do grupo focal; todavia, não se teve sucesso nesse chamado. No dia agendado, apenas uma representante compareceu, inviabilizando, portanto, a realização do grupo. Retomou-se, pois, a ideia inicial de aplicar as entrevistas, desta vez procedendo a convocação das mesmas via visitas domiciliares; porém, devido à dificuldade de acessibilidade estrutural encontrada nas comunidades, associado ao grande índice de violência nelas, não foi viável realizar nenhuma visita. Diante das dificuldades, optou-se *a priori* por não realizar nenhum contato com equipe do CRAS do Ibura do Alto até que o percurso metodológico fosse readequado à realidade encontrada.

Assim, procedeu-se ao ajuste metodológico na pesquisa, de modo que, mesmo com a modificação, se conseguisse contemplar da maneira mais ampliada possível o objetivo do estudo. Como não foi realizado o grupo focal nem as entrevistas com as mães, fez-se o levantamento geral do perfil das famílias residentes no Ibura do Alto e no Ibura de Baixo a partir dos dados do Cadúnico e, posteriormente, a análise dos registros de atendimento e acompanhamento dos CRAS, de modo a compreender a dinâmica social e econômica dos grupos familiares, sobretudo daqueles com crianças matriculadas nos anos iniciais.

Ao retornar ao campo de pesquisa, procedeu-se à análise dos registros dos profissionais vinculados ao CRAS do Ibura de Baixo quanto ao atendimento e acompanhamento das seis famílias anteriormente identificadas, para se ter uma visão mais geral sobre a condição socioeconômica das mesmas e principalmente, da condição escolar.

Em seguida, a gestora do CRAS do Ibura do Alto foi contactada a fim de marcarmos uma reunião para apresentação dos objetivos da pesquisa. Após expor as dificuldades encontradas no território do CRAS do Ibura de Baixo, ela informou que as famílias acompanhadas por sua equipe costumavam participar ativamente das atividades lá realizadas, sugerindo que fosse tentada a aplicação da técnica de grupo focal com as mesmas antes de partir para a análise dos registros de acompanhamento. Observou-se, portanto, que as comunidades, especificamente as famílias referenciadas nesse CRAS, apresentavam um perfil diferente das famílias

referenciadas no CRAS do Ibura do Baixo, sobretudo no que se refere à participação e à relação estabelecida com os profissionais. Sendo assim, juntamente com a equipe foi feito o levantamento das famílias dentro do perfil do estudo e, em seguida, a convocação via telefone para participação no grupo focal. No entanto, a maioria delas estava com o contato telefônico desatualizado. Das vinte e seis famílias identificadas, dez confirmaram participação no grupo focal, mas apenas sete representantes compareceram no dia do encontro.

4. CARACTERIZAÇÃO GERAL DO CAMPO E DAS FAMÍLIAS

Segundo Scott & Quadros (2009, p.15), o bairro do Ibura se localiza no sudoeste do município do Recife e é formado por um “conjunto de comunidades que compõem uma área residencial de famílias de renda baixa”. Considerado o terceiro maior bairro do Recife em extensão e em população, o Ibura – que significa “nascente de água” ou “água que arrebenta”, segundo Fleischer (2010) –, junto com os bairros de Boa Viagem, Brasília Teimosa, Imbiribeira, Ipsep, Pina, Cohab e Jordão, integram a RPA 6.

Localizadas em uma região marcada geograficamente por morros e ladeiras e diante da grande extensão territorial, as comunidades que compõem o bairro se subdividem em dois grandes “bairros”: o “Ibura de Baixo”, que abrange as comunidades Paz e Amor, Vila das Aeromoças, Alto da Bela Vista, Cidade Operária, Dois Rios, Vila da Base e Vila do Sesi; e o “Ibura do Alto” ou Cohab, que além de abranger as comunidades de Três Carneiros, Conjunto 27 de Novembro, Alto dos Milagres, Jardim Monte Verde, Vila dos Milagres, Zumbi do Pacheco, Vila 27 de Abril, Alto Asa Branca, Lagoa Encantada, Lagoa Encantada 2, Três Carneiros II, Três Carneiros III, Três Carneiros de Baixo, contempla também as Unidades Residenciais (UR), quais sejam: UR 1, UR 2, UR 3, UR 4, UR 5 - 1º etapa, UR 6, UR 12 e UR 12 - II (SCOTT; QUADROS, 2009).

Com aparência predominantemente residencial, o Ibura dispõe de uma gama diversa de equipamentos públicos, tais como escolas (municipais e estaduais), unidades de saúde, praças, postos de policiamento, Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), Conselhos Tutelares etc., contando, ainda, com serviços

no âmbito privado como comércios, farmácias, mercadinhos, templos religiosos etc. Embora existam todos esses serviços instalados em toda extensão territorial do bairro, os mesmos não são insuficientes para atender às necessidades da população local. Além disso, segundo Fleischer (2010), a condição de vulnerabilidade social e econômica a que é submetida a maioria das famílias residentes é agravada a cada dia pelo aumento significativo da violência local.

Em levantamento realizado por Oliveira (2013) envolvendo o período de 2000 a 2011, o número de vítimas decorrentes de Crimes Violentos Letais Intencionais (CVLI) se concentrou excepcionalmente em três bairros da Zona Sul do Recife – Ibura de Baixo, Ibura do Alto/Cohab e Boa Viagem – e em dois da Zona Norte – Santo Amaro e Nova Descoberta. De acordo com o autor, embora tenha havido redução nos índices de violência ao longo desses anos nos citados bairros, não se pode deixar de destacar que, ainda assim, os bairros do Ibura de Baixo e Ibura do Alto/Cohab se mantiveram quase que na absoluta liderança (OLIVEIRA, 2013).

O Plano Municipal Socioeducativo do Recife (2018) chama a atenção para o aumento da inserção de adolescentes em atos infracionais no município, sobretudo no Ibura. Segundo o documento, o bairro concentra o maior número de adolescentes, na faixa etária de 15 a 17 anos, em cumprimento de Medida Socioeducativa (MSE) por cometimento de ato infracional, com destaque para o tráfico de drogas, o roubo e o estupro, respectivamente. A maior parte desses adolescentes é parda, do sexo masculino e encontra-se matriculada no Ensino Fundamental (SIMASE, 2018).

Em 2010, conforme o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, o Ibura de Baixo possuía 50.617 habitantes, sendo 23.833 (47,08%) do sexo masculino e 26.784 (52,92%) do sexo feminino, distribuídos em um território de 1.125,3 hectares. Desse total, 49,16% desta população, o equivalente a 24.881, era composta por pessoas na faixa etária entre 25 e 59 anos, seguida, respectivamente, de 8.958 pessoas (17,7%) na faixa de 5 a 14 anos, 6.033 pessoas (11,92%) na faixa de 18 a 24 anos, 4.410 pessoas (8,7%) na faixa de 60 anos ou mais, 3.592 pessoas (7,1%) na faixa de 0 a 4 anos e 2.743 pessoas (5,42%) na faixa de 15 a 17 anos.

Já o Ibura de Cima/Cohab, ainda que retrate um aumento no que se refere ao quantitativo populacional, apresenta da mesma forma que o Ibura de Baixo um número mais acentuado de adultos e um número menor de adolescentes. Segundo os dados, em 2010 o bairro detinha 67.283 habitantes, sendo 31.584 (46,94%) do

sexo masculino e 35.699 (53,06%) do sexo feminino, distribuídos em um território de 426 hectares. Do total, 48,64% da população residente, o equivalente a 32.726, era composto por pessoas na faixa etária de 25 a 59 anos, seguidas, respectivamente, de 11.270 (16,75%) pessoas na faixa etária de 5 a 14 anos, de 8.458 (12,57%) pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos, de 6.722 (9,99%) na faixa etária de 60 anos ou mais, de 4.507 (6,7%) pessoas na faixa etária de 0 a 4 anos e de 3.599 (5,35%) na faixa etária de 15 a 17 anos.

Percebe-se que o quantitativo de adolescentes na faixa etária de 15 a 17 anos no bairro é pequeno se comparado aos demais grupos etários. Tal condição pode estar associada ao grande índice de violência a que estão submetidos, mas também à deficiência de políticas públicas voltadas especificamente para esse público.

De acordo com Plano Municipal Socioeducativo do Recife, 51,6% dos adolescentes e jovens do município acompanhados pelos CREAS (Centros de Referência Especializados de Assistência Social), na faixa etária de 12 a 20 anos, não recebem nenhum benefício social, e cerca de 67% do total, ainda que estejam matriculados no Ensino Fundamental, apresentam um índice expressivo de atraso escolar, sobretudo entre a faixa etária de 16 (85%) e 17 (100%) anos (SIMASE, 2018).

Visualiza-se através dos dados mencionados, assim, a tênue relação entre o contexto social e os processos de escolarização. Desta forma, para fins deste estudo, se faz necessário analisar os indicadores sociais da localidade a fim de compreender mais amplamente como se processa a oferta e o acesso da população aos serviços públicos, mas, sobretudo, a relação entre pobreza e educação.

Segundo o IPEA (2015), o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) tem sido amplamente utilizado por pesquisadores e gestores de políticas públicas do Brasil e do mundo para analisar o fenômeno da pobreza e suas múltiplas dimensões. Tais dimensões compõem um “conjunto de ativos, recursos ou estruturas, cujo acesso, ausência ou insuficiência indicam que o padrão de vida das famílias encontra-se abaixo, sugerindo, no limite, o não acesso e a não observância dos direitos sociais” (IPEA, 2015, p. 13).

Nesse sentido, considerando os três pilares que caracterizam o IVS – quais sejam: Renda e Trabalho, Infraestrutura e Capital Humano (IPEA, 2015), bem como a especificidade do campo de estudo, recorre-se aos dados do Cadúnico, porquanto

além deste condensar as características gerais de cada bairro, também fornece informações importantes sobre a realidade social das famílias cadastradas. O Cadúnico foi criado pelo Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007, com o objetivo de identificar e caracterizar socioeconomicamente as famílias brasileiras de baixa renda. O instrumento tornou-se obrigatório para selecionar os beneficiários e passou a integrar os programas sociais do Governo Federal desde a sua implantação. Conforme o artigo 4º do Decreto, foram adotadas as seguintes definições:

I Família: a unidade nuclear composta por um ou mais indivíduos, eventualmente ampliada por outros indivíduos que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todos moradores de um mesmo domicílio.

II Família de baixa renda: sem prejuízo do disposto no inciso I:

a) Aquela com renda familiar mensal per capita de até meio salário-mínimo; ou

b) A que possua renda familiar mensal de até três salários-mínimos;

I. Domicílio: o local que serve de moradia à família;

II. Renda familiar mensal: a soma dos rendimentos brutos auferidos por todos os membros da família, não sendo incluídos no cálculo aqueles percebidos dos seguintes programas:

a) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil;

b) Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano;

c) Programa Bolsa Família e os programas remanescentes nele unificados;

d) Programa nacional de Inclusão do Jovem – Pro-Jovem (BRASIL, 2007).

Desta forma, os dados a seguir serão analisados a partir dos critérios estabelecidos pelo Cadúnico, ou seja, consideram as informações do grupo familiar. Assim, as informações relativas à renda dizem respeito, portanto, à soma dos rendimentos brutos de todos os membros, ou seja, além de considerar os rendimentos oriundos do exercício de atividade remunerada, contempla toda e qualquer renda recebida pelos membros familiares, incluindo o Benefício de Prestação Continuada (BPC) de pessoas com deficiência e idosos, as aposentadorias e pensões do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), as bolsas de aprendizes e estagiários e as doações.

Os dados relativos ao trabalho consideram a totalidade de membros familiares que exerceram nos últimos 12 meses algum tipo de atividade remunerada e que foram informados no ato do cadastro pela pessoa responsável pela unidade familiar. Ficam registrados no cadastro, portanto, todos os membros familiares que estejam inseridos no mercado de trabalho seja de maneira formal, informal ou realizem atividades provenientes de estágios.

4.1 Perfil renda e trabalho

Segundo o IPEA (2015), a dimensão de renda e trabalho foi a que mais contribuiu nos últimos anos para a inflexão na vulnerabilidade social. Entre 2000 e 2010, quando se deu o último Censo Demográfico, o país apresentou uma queda da vulnerabilidade social na perspectiva da renda e do trabalho; todavia, diante das grandes mudanças econômicas ocorridas no ano de 2015, observou-se uma inversão do quadro nos últimos anos. Os dados coletados no Cadúnico em outubro de 2018 revelam que essa realidade se faz presente na vida de muitas famílias brasileiras, sobretudo daquelas que residem nas periferias dos municípios, como é o caso do Ibura.

Ao analisar os aspectos de Renda e Trabalho do bairro, visualiza-se na Tabela 1 que, nos últimos 12 meses, havia um quantitativo expressivo de pessoas trabalhando no período, um total de 14.832. Contudo, a maioria delas trabalhava por conta própria, ou então se encontrava inserida no mercado informal. Dentro desse quantitativo de pessoas que exerciam atividade remunerada na família, apenas 2.624 delas trabalhavam formalmente com registro em Carteira de Trabalho e Previdência Social (CTPS). É preciso destacar o quantitativo de adolescentes e jovens que contribuíram com a renda familiar através das suas bolsas de estágio e aprendiz no período em questão. Ainda que esse número não seja tão expressivo, ele revela que, apesar do cenário de violência urbana do bairro, havia um esforço pela busca da melhoria da qualidade de vida para as famílias através da qualificação profissional e iniciação no mercado de trabalho por parte da população jovem local.

A Tabela 1 mostra ainda que, dentre todos os bairros da RPA 6, o Ibura, considerando as suas duas subdivisões (Ibura de Baixo e Ibura de Cima/Cohab), era o que apresentava o maior quantitativo de trabalhadores com registro formal em carteira no período de levantamento dos dados. No entanto, é importante ressaltar que o fato de estarem inseridos no mercado de trabalho não implica dizer que não estejam em condição de vulnerabilidade social. Veja-se a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1: Trabalho Remunerado

Trabalhador por Conta Própria (bico, autônomo e trabalhador		%	(incluindo o %				
Empregado com Carteira Assinada					Bolsa de Estágio e Aprendiz	%	Total
	doméstico sem carteira assinada)		trabalhador doméstico)				
Boa Viagem	1.424	80,96	335	19,04	31	1,76	1.759
Brasília Teimosa	1.447	79,11	382	20,89	29	1,59	1.829
Imbiribeira	2.910	82,74	607	17,26	50	1,42	3.517
Ipsep	722	81,67	162	18,33	54	6,11	884
Pina	2.456	81,68	551	18,32	33	1,10	3.007
Ibura de Baixo	10.470	82,56	2.211	17,44	121	0,95	12.681
Jordão	1.919	81,62	432	18,38	15	0,64	2.351
Ibura do Alto/Cohab	1.738	80,06	413	19,02	20	0,92	2.171

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

Os dados referentes aos rendimentos das famílias residentes no bairro (Ibura de Baixo e Ibura do Alto/Cohab), revelam que, mesmo boa parte delas tendo exercido atividade remunerada nos últimos 12 meses, seja no mercado formal ou informal, elas permanecem, segundo as orientações do Cadúnico, sendo consideradas famílias de baixa renda. Conforme já mencionado, se enquadram nesse perfil todas as famílias que possuam renda per capital mensal de $\frac{1}{2}$ (meio) até 3 (três) salários mínimos (SM). Embora as famílias com renda per capita de até 3 SM sejam consideradas famílias de baixa renda e possam ser cadastradas no Cadúnico, participam apenas de programas sociais específicos para sua faixa de renda. Assim, é importante ressaltar que nem todas as famílias nele cadastradas apresentam perfil para recebimento do benefício do Programa Bolsa Família, ainda que sejam contempladas por outros programas sociais.² Pode-se visualizar a faixa de renda das famílias residentes por bairro da RPA 6 na Tabela 2 a seguir:

² ²² Além do PBF, os inscritos no Cadúnico podem ter acesso aos seguintes programas sociais: Benefício de Prestação Continuada, Tarifa Social de energia elétrica, Programa Minha Casa, Minha Vida, Carteira do Idoso, Aposentadoria para Pessoas de Baixa Renda, Telefone Popular, Isenção de Pagamento de Taxa de Inscrição em concursos públicos, Programa Cisternas, Água para todos, Bolsa Verde, Bolsa Estiagem, Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais, Programa Nacional de Reforma Agrária, Programa Nacional de Crédito Fundiário, Crédito de Instalação, Carta Social, Serviços Assistenciais, Brasil Alfabetizado, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, Identidade Jovem (ID Jovem) e Enem. Entretanto, a seleção e o atendimento à família ocorrem de acordo com critérios e procedimentos definidos pelos gestores e pela legislação específica de cada um desses programas.

Tabela 2: Faixa de Renda³

	Até R\$ 85,00	%	Entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00	%	Entre R\$ 170,01 e ½ SM	%	Acima de ½ SM	%	Total
Boa Viagem	967	32,31	550	18,38	791	26,43	685	22,89	2.993
Brasília Teimosa	1.051	35,74	552	18,77	805	27,37	533	18,12	2.941
Imbiribeira	1.724	32,44	1.330	25,03	1.453	27,34	807	15,19	5.314
Ipsep	375	22,96	299	18,31	527	32,27	432	26,45	1.633
Pina	2.237	44,83	766	15,35	1.163	23,31	824	16,51	4.990
Ibura de Baixo	8.293	39,26	4.601	21,78	5.598	26,5	2.629	12,45	21.121
Jordão	1.112	30,21	992	26,95	1.102	29,94	475	12,9	3.681
Ibura do Alto/Cohab	1.262	32,95	762	19,9	1.138	29,71	668	17,44	3.830

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

Conforme já mencionado, o PBF objetiva atender às famílias em condição de extrema pobreza e pobreza, desde que tenham crianças ou adolescentes (0 a 17 anos) no grupo familiar, não se aplicando, portanto, às famílias com rendimento superior. De acordo com as orientações do Cadúnico, são consideradas famílias em situação de extrema pobreza aquelas que dispõem de renda mensal per capita de até R\$ 85,00 e em situação de pobreza aquelas que dispõem de renda mensal per capita de até R\$ 170,00. A análise da Tabela 2 mostra que o Ibura (Ibura de Baixo e Ibura do Alto/Cohab), na época da coleta dos dados, era o bairro que concentrava o maior quantitativo de famílias em ambos os perfis na RPA 6.

Foi também neste bairro que foi visto o maior número de famílias com renda acima de ½ SM. Isso revela que embora houvesse famílias com rendimento superior àquelas que se enquadravam na linha de extrema pobreza e pobreza, as mesmas ainda se encontravam em condição de vulnerabilidade social para o Cadúnico, uma vez que a despeito de exercer atividade remunerada informal ou formal, ainda se caracterizavam como famílias de baixa renda segundo a faixa acima apresentada.

Desta forma, ainda que se encontrassem em condição de vulnerabilidade social, seja pela insuficiência de renda ou pelo acesso precário aos serviços públicos

^{3 33} Os valores de referência listados são referentes ao ano de 2018. Atualmente, o PBF considera famílias em situação de extrema pobreza aquelas com renda mensal per capita de até R\$ 89,00 e de pobreza aquelas com renda mensal per capita entre R\$ 89,01 até R\$ 178,00 e que tenham, na composição familiar, crianças/adolescentes de 0 a 15 anos, gestantes e/ou nutrizes. Importante destacar que o valor final do benefício varia conforme a composição familiar.

básicos, essas famílias não se enquadravam no perfil para recebimento do benefício do PBF, conforme já informado. Diante dessa informação, verifique-se, na Tabela 3, que o quantitativo de famílias fora do PBF no bairro do Ibura é alto se comparado às famílias que recebem o benefício:

Tabela 3: Beneficiárias e Não Beneficiárias do PBF na RPA 6

	Recebe PBF				Total
	Sim	%	Não	%	
Boa Viagem	1.727	57,70	1.266	42,30	2.993
Brasília Teimosa	1.626	55,29	1.315	44,71	2.941
Imbiribeira	2.693	50,68	2.621	49,32	5.314
Ipsep	1.083	66,32	550	33,68	1.633
Pina	2.511	50,32	2.479	49,68	4.990
Ibura de Baixo	9.993	47,31	11.128	52,69	21.121
Jordão	1.938	52,65	1.743	47,35	3.681
Ibura do Alto/Cohab	2.051	53,55	1.779	46,45	3.830

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

É importante destacar que o PBF dispõe de mecanismos de controle para manter o foco nas famílias em condição de extrema pobreza e pobreza. Por essa razão é comum a saída e a entrada periódica de famílias no programa, sobretudo se elas não efetuarem a atualização cadastral, se houver alguma modificação nos rendimentos do grupo familiar ou, ainda, se houver descumprimento das condicionalidades de educação e saúde. O PBF, no processo de acompanhamento das condicionalidades, costuma aplicar efeitos gradativos que vão desde uma advertência até o cancelamento definitivo.⁴

Desta forma, as famílias identificadas na listagem de não recebedoras, segundo as informações da Tabela 3, podem estar nessa condição de maneira temporária, ou seja, ao resolverem suas pendências junto ao cadastro, poderão se tornar beneficiárias novamente.

Embora o critério adotado pelo PBF para selecionar as famílias beneficiárias

^{4 44} O PBF aplica efeitos gradativos, começando com uma advertência, que não afeta o recebimento do benefício. Quando o descumprimento se repete em um período de até seis meses, há o bloqueio, o qual impede que as famílias recebam o benefício por um mês, embora esse valor possa ser sacado depois. Se, após o bloqueio, houver novo descumprimento em até seis meses, o benefício fica suspenso por dois meses, sem possibilidade de a família reaver essas parcelas. O efeito mais grave é o cancelamento do benefício, mas isso é uma exceção, pois o descumprimento dos compromissos do programa de forma reiterada pode ser um sinal de que a família está em maior vulnerabilidade. Assim, famílias nessa situação só podem ser desligadas do Bolsa Família depois de passarem por acompanhamento pela área de assistência social no município.

seja exclusivamente a renda, o Cadúnico tem como objetivo, também, identificar e caracterizar essas famílias através do mapeamento socioeconômico. Assim, além dos rendimentos do grupo familiar, o sistema registra informações referentes à identificação pessoal de cada membro, às características da residência e à escolaridade (BRASIL, 2015). Percebe-se, portanto, que ainda que não seja critério de seleção, os aspectos sociais e estruturais são fundamentais para se mensurar o grau de vulnerabilidade social, conhecer a realidade dessas famílias e, conseqüentemente, promover e ampliar o acesso das mesmas às políticas públicas governamentais de maneira mais eficiente.

4.2 Infraestrutura

Como este estudo busca aprofundar e conhecer mais de perto a realidade das famílias residentes no bairro do Ibura (Ibura de Baixo e Ibura do Alto/Cohab), faz-se necessário analisar, além dos rendimentos, as condições de habitabilidade/moradia, uma vez que a caracterização do contexto comunitário muito nos tem a dizer sobre a realidade social das famílias que ali residem. Compreende-se, assim, que o aprofundamento desses fatores ajudará a responder aos questionamentos da pesquisa e, conseqüentemente, no alcance do objetivo posto. Para o IPEA (2015), o indicador de infraestrutura é composto pelas redes de abastecimento de água, pelos serviços de esgotamento sanitário e pela coleta de lixo no território. O Cadúnico, por sua vez, além de contemplar os indicadores do IPEA, amplia o seu olhar também para as características domiciliares, pois tais aspectos retratariam, de maneira mais precisa, as condições de habitabilidade da população, contribuindo efetivamente para o mapeamento e a construção dos indicadores de vulnerabilidade social no bairro. Analise-se a Tabela 4:

Tabela 4: Espécie de Domicílio

Espécie de Domicílio								
	Particular	Particular permanente	%	Coletivo Improvisado	Total			
Boa Viagem		2.953	98,80	26	0,87	10	0,33	2.989
Brasília Teimosa		2.937	99,86	1	0,03	3	0,10	2.941
Imbiribeira		5.295	99,77	4	0,08	8	0,15	5.307
Ipsep		1.619	99,14	5	0,31	9	0,55	1.633
Pina		4.961	99,46	27	0,54	0	0	4.988
Ibura de Baixo		21.072	99,83	35	0,17	0	0	21.107

Jordão	3.673	99,95	2	0,05	0	0	3.675
Ibura do Alto/Cohab	3.814	99,63	14	0,37	0	0	3.828

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

Conforme os dados expostos na Tabela 4, vê-se que a maior parte das famílias do Ibura, em torno de 24.886, reside em domicílios particulares permanentes, ou seja, em imóveis construídos exclusivamente para moradia. Abrange, portanto, os domicílios próprios, de aluguel e os cedidos. Observa-se ainda, também, que um quantitativo pequeno, cerca de 49 famílias (0,54%), reside em domicílios particulares improvisados. Estes se caracterizam por se localizarem em unidades não residenciais, como é o caso de lojas, fábricas ou prédios abandonados. Tratam-se, prioritariamente, de imóveis ocupados, mas abrange também as barracas de acampamento e os trailers. Os domicílios coletivos, por sua vez, são aqueles cuja relação entre os habitantes fica restrita às normas de subordinação administrativas, isto é, abrigos, pensões, hotéis, asilos, alojamentos, dentre outros. No período de coleta, não foram identificados moradores nessa condição (MDSA, 2017).

Sobre os aspectos de habitabilidade, Scott & Quadros (2009) revelam que ao longo dos anos os moradores do Ibura estabeleceram suas moradias por diferentes meios. Assim, a constituição das comunidades não se deu de maneira homogênea. O Ibura de Baixo apresenta uma maior representatividade no que se refere à formação de vilas e ocupações, enquanto o Ibura do Alto/Cohab se destaca pela construção das Unidades Residenciais, popularmente conhecidas como URs, oriundas de investimentos governamentais, sobretudo na década de 1970. Segundo os autores, no Ibura

1) há comunidades construídas por programas governamentais de habitação, sobretudo a COHAB, cujos moradores foram selecionados por administradores deste programa ou de acordo com as suas condições de arcar com despesas da moradia, ou com outros critérios excepcionais, sobretudo por serem vítimas de enchentes. Isto inclui todas as URs: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10 e 11; 2) há comunidades formadas a partir da concessão e venda de terrenos e casas, por proprietários, muitas vezes envolvidos na política: Três Carneiros, Dois Carneiros, Zumbi de Pacheco, e boa parte do Ibura de Baixo, incluindo Deus e Amor, Moxotó e, Vila de SESI, que passaram por este processo com diferentes graus de intensidade; e 3) há comunidades ocupadas pelos próprios moradores nos interstícios deixados entre as outras comunidades: Pantanal, Asa Branca, Vila dos Milagres, Alto dos Milagres, 27 de Novembro, Minha Deusa, Betel, Vila das Aeromoças, etc (SCOTT; QUADROS, 2009, p. 18).

Os autores destacam que embora o Ibura de Baixo e o Ibura do Alto/Cohab apresentem naturezas diferentes no que se refere ao perfil de ocupação aos longos dos anos, não há tanta diferença entre os domicílios. Ao analisar o bairro de uma maneira geral, pode-se dizer, com base nos autores e na Tabela 4, que o Ibura é formado predominantemente por domicílios particulares permanentes, mas que variam quanto ao tipo de construção, conforme demonstrado nas Tabelas 5 e 6:

Tabela 5: Tipos de Construção com Maior Predominância

Alvenaria (com revestimento)	%	Alvenaria (sem revestimento)	%	Outro Material	%	Madeira Aproveitada	%	Total	
Boa Viagem	2.414	82,28	448	15,27	28	0,95	44	1,50	2.934
Brasília Teimosa	2.539	86,74	351	11,99	26	0,89	11	0,38	2.927
Imbiribeira	4.093	78,65	925	17,77	67	1,29	119	2,29	5.204
Ipsep	1.423	88,94	136	8,50	12	0,75	29	1,81	1.600
Pina	3.832	78,72	756	15,53	53	1,09	227	4,66	4.868
Ibura de Baixo	16.846	80,35	3.833	18,28	148	0,71	140	0,67	20.967
Jordão	3.085	84,11	540	14,72	34	0,93	9	0,25	3.668
Ibura do Alto/Cohab	3.273	86,04	497	13,07	24	0,63	10	0,26	3.804

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

Tabela 6: Tipos de Construção com Menor Predominância

	Madeira Aparelhada	%	Taipa Não Revestida	%	Taipa Revestida
Boa Viagem	940,91	940,914			
Brasília Teimosa	8	80	2	20	0
Imbiribeira	5758,76	2626,814			
Ipsep	13	68,42	6	31,58	0
Pina	6770,53	2021,058			
Ibura de Baixo	93	80,17	12	10,34	11
Jordão	654,55	327,272			
Ibura do Alto/Cohab	7	63,64	1	9,09	3

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

Segundo as orientações do MDSA (2017, p.50), para fins de caracterização dos domicílios o Cadúnico considera:

1. Alvenaria/ tijolo com revestimento: Paredes de tijolos, adobe (tijolo feito com terra argilosa) e pedra, recobertas por reboco, cerâmica, azulejo, granito, mármore, metal, vidro, lambris, etc;
2. Alvenaria/ tijolo sem revestimento: Paredes de tijolo, adobe e pedra, sem qualquer tipo de revestimento;
3. Madeira Aparelhada: Paredes de qualquer tipo de madeira que foi trabalhada (industrializada), ou seja, preparada para construir paredes;

4. Taipa Revestida: Paredes feitas de barro ou cal e areia, utilizando varas de madeira, estuque (massa preparada com gesso, água e cola) ou pau a pique (entrelaçamento de madeiras verticais fixadas ao solo), revestidas por qualquer material;
5. Taipa não Revestida: paredes não revestidas feitas de barro ou cal e areia, utilizando varas de madeira, tabique, estuque e ou pau a pique;
6. Madeira Aproveitada: Paredes feitas de madeira de embalagens, tapumes, andaimes, etc;
7. Palha: Paredes feitas de sapé, folha ou casca de vegetal;
8. Outro Material: Paredes feitas com material que não se enquadre em qualquer das categorias anteriores.

Consideradas as definições acima, visualiza-se nas Tabelas 5 e 6 que a despeito da maioria das residências ser de alvenaria com revestimento, existe no bairro um número acentuado de residências sem reboco e construídas com materiais de natureza distintas. Esse contexto sinaliza, como já mencionado, o nível de vulnerabilidade social das famílias residentes no Ibura e chama a atenção para as condições precárias de habitabilidade no local, haja vista que ainda existem famílias residindo em domicílios construídos de madeira e taipa. Infere-se, assim, que o fato de a maior parte dos moradores residirem em domicílios particulares permanentes não significa que vivam em condições adequadas de sobrevivência. Se forem comparados os resultados das Tabelas 5 e 6 com os da Tabela 7, vê-se que parte das famílias, ainda que em um número reduzido de cerca de 439 (2,98%), não dispõe sequer de banheiros ou sanitários⁵ em suas residências:

Tabela 7: Domicílios com Banheiro

	Existência de Banheiro				Total
	Sim	%	Não	%	
Boa Viagem	2.887	97,67	69	2,33	2.956
Brasília Teimosa	2.904	98,88	33	1,12	2.937
Imbiribeira	5.144	97,04	157	2,96	5.301
Ipsep	1.589	98,15	30	1,85	1.619
Pina	4.828	97,28	135	2,72	4.963
Ibura de Baixo	20.686	98,12	397	1,88	21.083
Jordão	3.625	98,53	54	1,47	3.679
Ibura do Alto/Cohab	3.773	98,90	42	1,1	3.815

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

Outro fator que ajuda a visualizar melhor o contexto social das famílias

⁵ ⁵⁵ Considere como banheiro o cômodo que dispõe de chuveiro ou banheira e aparelho sanitário (vaso sanitário, privada, etc.). Considere como sanitário o local limitado por paredes de qualquer material, coberto ou não por um teto, que dispõe de aparelho sanitário ou buraco para dejeções (MDSA, 2017).

residentes no bairro diz respeito ao escoamento sanitário. De acordo com o MDSA (2017, p. 52), o escoamento se divide em seis formas, quais sejam:

- Rede coletora de esgoto ou pluvial: Quando a canalização das águas e dos dejetos provenientes do banheiro ou do sanitário estiver ligada a um sistema de coleta que os conduza a um desaguadouro geral desta área, região ou município, mesmo que o sistema não disponha de estação de tratamento da matéria esgotada;
- Fossa séptica: Quando a canalização das águas e dos dejetos provenientes do banheiro ou sanitário, estiver ligada a uma fossa séptica, ou seja, a matéria é esgotada para uma fossa próxima, passando por um processo de tratamento ou decantação;
- Fossa rudimentar: Quando os dejetos ou água provenientes do banheiro ou sanitário, forem esgotados para uma fossa rústica (fossa negra, poço, buraco, etc), sem passar por nenhum processo de tratamento;
- Vala a céu aberto: Quando os dejetos ou águas provenientes do banheiro ou sanitário, forem esgotados diretamente para uma vala a céu aberto;
- Direto para um rio, lago ou mar: Quando os dejetos ou águas, provenientes do banheiro ou sanitário forem esgotados diretamente para um rio, lago ou mar;
- Outra forma: Quando o escoadouro dos dejetos e águas, provenientes do banheiro ou sanitário, não se enquadrar nas categorias descritas anteriormente.

Com base nos conceitos acima mencionados, a Tabela 8 mostra que embora 13.636 famílias (89,7%) disponham de uma rede de escoamento considerada adequada, visto que perpassam por algum tipo de tratamento, há um número bastante expressivo de famílias fazendo uso de formas de escoamento que não passam por nenhum tipo de tratamento sanitário. Caso se some o quantitativo dessas famílias, ver-se-á que boa parte sobrevive em condições precárias de saneamento básico, ou seja, há uma deficiência visível no provimento de políticas públicas voltadas para essa questão no bairro:

Tabela 8: Domicílios com Escoamento Sanitário

	Rede Coletora de Esgoto ou Pluvial	%	Fossa Séptica	%	Fossa Rudimentar		Vala a Céu Aberto	%	Direto para Rio, Lago ou Mar	%	Outra forma	%	Total
Boa Viagem	1.96868	69,80	76	2,62	743	25,59	10	0,34	34	1,17	14	0,48	2.904
Brasília Teimosa	2.027	69,80	76	2,62	743	25,59	10	0,34	34	1,17	14	0,48	2.904
Imbiribeira	3.15261	43,50	2.585	12,5	8.495	41,07	219	1,06	278	1,34	111	0,54	20.686
Ipsep	1.078	67,84	47	2,96	393	24,73	9	0,57	58	3,65	4	0,25	1.589
Pina	3.35669	46,20	310	8,22	1.660	44,00	17	0,45	20	0,53	23	0,61	3.773
Ibura de Baixo	8.998	43,50	2.585	12,5	8.495	41,07	219	1,06	278	1,34	111	0,54	20.686
Jordão	1.45740	46,20	310	8,22	1.660	44,00	17	0,45	20	0,53	23	0,61	3.773
Ibura de Cima/Cohab	1.743	46,20	310	8,22	1.660	44,00	17	0,45	20	0,53	23	0,61	3.773

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

Considerados os números acima, caso se atente para o quantitativo de famílias no bairro de Boa Viagem – tido como um bairro nobre – que fazem uso de mecanismos de escoamento sem tratamento, o que irá se ver é um número irrisório se comparado ao Ibura (Ibura de Baixo e Ibura do Alto/Cohab). Há, portanto, uma diferença bastante expressiva nas condições sanitárias entre os bairros da RPA 6, sobretudo quando se compara os locais mais pobres aos mais ricos.

Quanto ao abastecimento de água, Scott & Quadros (2009) revelam que, nos anos 2000, cerca de 89% das residências localizadas no Ibura do Alto/Cohab e 70,6% das residências localizadas no Ibura de Baixo já estavam conectadas à rede geral de distribuição de água. Com amparo nas informações do Cadúnico sistematizadas na Tabela 9, percebe-se que tal realidade permanece. A maioria das famílias residentes no Ibura, um total de 20.917 famílias (84,01%), assim como as famílias residentes nos outros bairros da RPA 6 dispõem de rede canalizada. Todavia, é importante chamar a atenção para o fato de que o cadastro não deixa claro se o acesso a essa rede se dá de forma regularizada ou não.

Segundo o MDSA (2017), o Cadúnico quantifica no mesmo campo os domicílios que dispõem de ligação regular e irregular, uma vez que, para o Estado, essas famílias, ainda que de maneira indireta, têm acesso ao serviço. Essa sistematização de informações distintas em um mesmo campo revela a fragilidade do poder público local na prestação do serviço à população, indo de encontro ao objetivo central do cadastro que é a promoção da inclusão e a ampliação do acesso das famílias de baixa renda às políticas públicas.

Tabela 9: Abastecimento de Água

		Rede Geral de Distribuição	%	Poço ou Nascente	%	Cisterna	%	Outra Forma	%	Total
Boa Viagem	2.64	89,31314,43		1	0,571665,612.956					
Brasília Teimosa	2	2.408	81,9	7	385	13,1	25	0,85	119	4,05
Imbiribeira	4.803	90,61613,03		1	0,243246,115.301					
Ipsep		1.541	95,1	3	26	1,53	3	0,18	49	3,02
Pinhão	4.12	83,03266,56		7	1,494418,884.963					
Itabora de Baixo	2	17.501	83,0	4	2.106	9,98	53	0,25	1.423	6,74
Jordão	3.421	92,91173,18		2	0,051393,773.679					
Itabora do Alto/Cohab		3.416	89,5	255	6,68	11	0,28	133	3,48	3.815

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

Com base nas informações da Tabela 10, verifica-se que da mesma forma que há o predomínio do abastecimento de água através da rede geral de distribuição, há o predomínio do abastecimento de energia elétrica também pela rede geral, via registro em medidor próprio ou individual. Contudo, deve se chamar a atenção para o quantitativo de 4.513 famílias (34,44%) que fazem uso da energia de maneira irregular. Embora esse quantitativo seja reduzido se comparado às famílias que dispõem do acesso via rede geral, ele traduz a dificuldade das mesmas em ter acesso ao serviço de maneira regularizada, ainda que haja programas governamentais de incentivo para tal.

Tabela 10: Tipo de Iluminação

	Elétrica com Medidor Próprio	%	Elétrica com Medidor Comunitário	%	Elétrica sem Medidor	%	Óleo, Querosene ou Gás	Vela	Outra Forma	Total
Boa Viagem	2.185	73,92	481,62	66,72	2,56	0,05	62,95	6	2	956
Brasília Teimosa	2.590	88,19	84	2,86	231	7,87	0	0	32	2.937

Imbiribeira 3.83072,251082,04 1.29624,4521645.301

Ipsep	1.369	84,56	37	2,29	195	12,04	1	0	17	1.619
Pina	3.72575,061132,2898019,750231224.963									

Ibura de Baixo

16.710	79,26	329	1,56	3.906	18,53	3	2	133	21.083
--------	-------	-----	------	-------	-------	---	---	-----	--------

Jordão 3.05883,12571,5555215,0000123.679

Ibura do Alto/Cohab

3.148	82,52	53	1,39	607	15,91	1	0	6	3.815
-------	-------	----	------	-----	-------	---	---	---	-------

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

No que se refere ao abastecimento de energia elétrica, o registro no Cadúnico acontece de maneira diferente. Conforme o MDSA (2017), o domicílio que não dispõe de medidor próprio deve ser assentado no campo “Elétrica sem Medidor”. Há, portanto, um campo específico para lançar a informação, o que não acontece com o registro do abastecimento de água, em que não é possível especificar com clareza os números exatos do abastecimento regular e irregular. Sendo assim, o quantitativo expressivo de famílias residentes no Ibura com acesso ao abastecimento de água e à energia elétrica considerada regular traz uma informação importante, porém implícita. Parte dessas famílias pode estar incluída nos programas Tarifa Social de Água e Esgoto e Tarifa Social de Energia Elétrica, o que gera a regularização do serviço de abastecimento.

O Programa Tarifa Social de Energia Elétrica foi criado pela Lei nº 10.438, de 26 de abril de 2002, alterada pela Lei nº 12.212, de 20 de janeiro de 2010, e tem por objetivo fornecer descontos incidentes nas tarifas de energia elétrica às famílias com renda mensal per capita menor ou igual a $\frac{1}{2}$ SM que estejam cadastradas no Cadúnico, às famílias que possuam algum membro beneficiário do BPC e às famílias que possuam renda total de até 3 SM por mês, desde que comprovem que tenham entre seus membros pessoas em tratamento de saúde que necessitem do uso de aparelhos que dependam do consumo.

Já o Programa Tarifa Social de Água e Esgoto foi regulamentado em 2013 pelo Projeto de Lei nº 505 e, assim como o programa anterior, tem por propósito fornecer descontos na tarifa de água inversamente proporcionais ao consumo às famílias com renda per capita de até $\frac{1}{2}$ SM cadastradas no Cadúnico. Ao contrário do Programa Tarifa Social de Energia Elétrica, o Programa Tarifa Social de Água e Esgoto apresenta um público alvo menor e critérios mais seletivos. Os beneficiários do BPC, por exemplo, se incluem no critério da renda familiar exposto acima. Além

Pina	4.000	80,68	351	7,08	607	12,24	4.958
Ibura de Baixo	12.517	59,45	1.265	6,01	7.274	34,55	21.056
Jordão	2.539	69,18	189	5,15	942	25,67	3.670
Ibura do Alto/Cohab	2.574	67,56	244	6,40	992	26,04	3.810

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

Neste sentido, percebe-se que tal condição limita tanto a prestação de serviços públicos básicos nessas localidades como também o acesso das famílias aos mesmos, sobretudo das pessoas com deficiência, dos idosos e dos portadores de doenças crônicas. A coleta de lixo também é agravada pela questão da acessibilidade. Sem pavimentação, a empresa responsável pela coleta dos resíduos não consegue adentrar nas comunidades, ocasionando, por parte dos moradores, outras formas de descarte, conforme exposto na Tabela 12 adiante:

Tabela 12: Coleta de Lixo

	Coletado % diretamente		Coletado % indiretamente			Queimado ou Enterrado % na Propriedade		Jogado em Terreno Baldio ou Logradouro %		Jogado em Rio ou Mar %		Outro Destino %		Total
Boa Viagem	2.626	88,84	22	7,6	2	0,0	3	1,29	50,17	602,03	2.956			
Brasília Teimosa	2.696		91,79		161	5,48	3	0,10	17	0,58	0	0,0	60	2.937
Imbiribeira	4.619	87,13	478	9,02	50	0,96	81	1,28	110	2,21	202	2,26	5	5.301
Ipsep	1.483		91,60		93	5,74	1	0,06	14	0,86	1	0,06	27	1.619
Pina	4.325	87,14	394	7,94	30	0,66	1,33	551,11	1202,42	4.963				
Ibura de Baixo	18.461		87,56		1.501	7,12	40	0,19	673	3,19	13	0,06	395	21.083
Jordão	3.269	88,86	255	6,93	50	1,47	82	1,21	037	11,93	3	6	79	3.679
Ibura do Alto/Cohab	3.431		89,93		214	5,61	6	0,16	118	3,09	0	0,0	46	3.815

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

Embora a maioria da população residente no bairro, especificamente 21.892 famílias (87,28%), tenha acesso regular à coleta de lixo, ou seja, os resíduos são coletados diretamente no domicílio, por serviço ou empresa pública ou privada, percebe-se que há um quantitativo significativo de famílias que não dispõe sequer da coleta indireta (realizada através de uma caçamba de uso comum, localizada a certa distância do domicílio, cujos resíduos são coletados posteriormente por serviço

ou empresa pública ou privada). O que se vê, considerando os números da Tabela 12, é que há um quantitativo de 791 famílias (3,17%) que realizam o descarte do lixo em terreno baldio ou em ruas, geralmente próximo às suas residências, 46 (0,18%) queimam ou enterram os resíduos no próprio domicílio, 13 (0,05%) procedem ao descarte jogando em rios e 441 (1,77%) realizam outras formas de descarte.

4.3 Capital humano

Conforme o Ipea (2015, p. 14), a dimensão de capital humano envolve aspectos que determinam as perspectivas de inclusão social dos indivíduos, sejam elas atuais ou futuras. Estudos revelam que a compreensão da educação como caminho de inclusão social tem ganhado força no cenário brasileiro, sobretudo quando associada às políticas de combate à pobreza. Nesta perspectiva, a falta de educação, no sentido de escolarização, é tida como uma das principais causas da expansão da pobreza no país, sendo o acesso à escola o meio para a sua superação (YANNOULAS; GARCIA, 2017). Segundo os autores:

Para os que assim entendem, pessoas escolarizadas conseguem responder às demandas de mercado, e, portanto, têm maiores possibilidades de acesso a emprego, o que permitiria a saída da condição de pobreza, diminuindo as desigualdades sociais. Outros estudos discordam dessa análise e, apesar de defenderem o direito à educação, não veem nela a solução para o combate, muito menos para a erradicação da pobreza (YANNOULAS; GARCIA, 2017, p. 15).

Concorda-se aqui com os autores, compreendendo-se que a erradicação da pobreza não é papel exclusivo da educação, embora esta desempenhe um papel fundamental nesse processo. Sendo assim, diante da multiplicidade de aspectos que permeiam a relação entre educação, pobreza e desigualdade social, faz-se necessário, além da conjuntura política, econômica e social, considerar também os aspectos subjetivos que envolvem essa relação.

Saviani (2015 apud YANNOULAS; GARCIA, 2017, p. 26) compreende que “a educação não é outra coisa senão o processo através do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria da formação humana”, ou seja, dito em outras palavras, a educação, para o autor, é um fenômeno inerente à condição humana. Deste modo, sendo a educação condição própria da humanidade, cuja especificidade é a transmissão de saberes em seu sentido mais amplo, não se pode limitá-la apenas ao espaço escolar, ainda que esta seja referência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) publicada em junho de 2018 estabelece, em seu artigo primeiro, que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A educação se apresenta, portanto, não apenas como algo instrucional ou institucional, mas como um investimento formativo, tanto no âmbito pessoal quanto no coletivo.

Embora a LDB direcione a compreensão da educação sob uma perspectiva macro, quando associada às políticas de enfrentamento à pobreza a educação apresenta-se de forma reducionista, pois mesmo possuindo natureza universal, acaba se voltando para públicos e perfis específicos, como é o caso do PBF, em que o recebimento do benefício é condicionado ao cumprimento da frequência escolar pelas crianças e adolescentes. Assim, entende-se que, ao impor uma condicionalidade a um direito garantido, o pressuposto da condição de pessoa é ferido em sua integralidade. Arroyo (2017, p. 147) acrescenta que a ênfase na educação como caminho para superação da pobreza tem mostrado que “aproximar a escola do pobre não os tem tornado menos pobre”; pelo contrário, isso tem levado a compreender mais sobre os índices de escolarização do que sobre a pobreza em si. Segundo o autor:

Na área da educação, são quase 18 milhões de crianças e adolescentes na extrema pobreza que fazem parte do Programa Bolsa Família e chegam a cada dia às escolas públicas. Se acrescentarmos os que estão na pobreza, o que talvez seja em torno de 10 milhões, teremos 60% desses educandos dessas unidades de ensino vivendo na pobreza. Isso tem que ser o referente. Se a escola pública brasileira está chegando a 60% dos educandos pobres, a questão fundamental tem que ser: o que significa ser gestado, nascer, viver nessa condição? Essa é a questão nuclear ao pensar a relação entre pobreza e educação, que traz consequências de toda natureza, em termos de corpos, humanidade e identidade precarizados (ARROYO, 2017, p. 147-148).

Nesta perspectiva, ao vincular o recebimento do benefício à frequência escolar, afirma-se que essa obrigatoriedade é pré-condição para se ter uma vida digna, uma vez que é através do acesso ao benefício que as famílias pobres atendem às suas necessidades básicas. Entretanto, concordando com o pensamento de Arroyo (2017), entende-se que o acesso a uma vida digna é que deve ser pré-condição para se frequentar a escola. Portanto, a escolarização por si só não garante o acesso aos demais direitos sociais. O autor destaca que:

As famílias pobres se sacrificam pela educação dos seus filhos, mas

aprenderam que, ainda com estudo, continuarão pobres. Suas vivências desconstruem a condicionalidade da escolarização para ter direito a trabalho, renda, teto, terra e justiça (ARROYO, 2017, p. 154).

Desta forma, caso se considere que a análise da renda per capita familiar para inclusão em programas de transferência de renda é condição fundamental para determinar o nível de pobreza e extrema pobreza no país, há de se afirmar que para se enquadrar no “*status*” de família de baixa renda e ter acesso aos benefícios, se faz necessário permanecer na condição de privação, ainda que seus filhos tenham acesso à escola. Essa realidade pode ser visualizada na Tabela 13, cujos números traduzem o quantitativo de crianças e adolescentes acompanhados pela contrapartida educacional do PBF no Ensino Fundamental I e II. Observa-se que dentre os bairros da RPA 6, o Ibura é que concentra o maior número de crianças em acompanhamento escolar, sobretudo nos anos iniciais:

Tabela 13: Ano e Série (Ensino Fundamental I e II)

	Ano ou Série Frequentado (crianças até 12 anos)																		Total
	1º	%	2º	%	3º	%	4º	%	5º	%	6º	%	7º	%	8º	%	9º	%	
Boa Viagem	196	23,31	161	19,14	199	23,66	150	17,84	80	9,51	46	5,47	7	0,83	1	0,12	1	0,12	841
Brasília	206	25,00	163	19,78	180	21,84	122	14,81	62	7,52	77	9,34	13	1,58	1	0,12	0	0,00	824
Teimosa	386	22,73	325	19,14	381	22,44	276	16,25	182	10,72	129	7,60	15	0,88	1	0,06	3	0,18	1.698
Imbiribeira	80	23,60	55	16,22	65	19,17	60	17,70	50	14,75	20	5,90	8	2,36	1	0,29	0	0,00	339
Ipsep	293	23,03	252	19,81	289	22,72	200	15,72	113	8,88	101	7,94	22	1,73	2	0,16	0	0,00	1.272
Pina	1.447	23,94	1.134	18,76	1.253	20,73	992	16,41	621	10,27	489	8,09	96	1,59	4	0,07	8	0,13	6.044
Ibura de Baixo	201	20,36	179	18,14	213	21,58	164	16,62	135	13,68	78	7,90	16	1,62	1	0,10	0	0,00	987
Jordão	201	19,74	195	19,16	197	19,35	181	17,78	125	12,28	100	9,82	16	1,57	3	0,29	0	0,00	1.018
Ibura do Alto/Conhab																			

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

Esses dados revelam o esforço que essas famílias empreendem para matricular e manter a frequência regular dos seus filhos; contudo, assim como destaca Arroyo (2017), esse esforço não é suficiente para retirá-las da linha de pobreza. Segundo a Síntese de Informações Sociais do IBGE (2019), em 2018 o país tinha 13,5 milhões pessoas com renda mensal per capita inferior a R\$ 145,00, ou seja, em condição de extrema pobreza. Deste modo, caso se considerem os dados já mencionados aqui, especificamente no que tange à renda, condições de

trabalho e habitabilidade, é possível confirmar essa assertiva.

Bourdieu (2010) corrobora com a discussão acrescentando que o sistema de valores implícitos ou explícitos relacionados à posição social das famílias também exerce influência sobre as atitudes das mesmas com relação à escola, à cultura escolar e ao futuro oferecido pelos estudos. De acordo com o autor:

Cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, consequentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2010, p. 41).

Ainda conforme o autor, as condições objetivas que direcionaram as escolhas referentes à carreira escolar dos pais serão as mesmas que direcionarão os filhos em sua relação com a escola. Assim, uma família que teve acesso ao sistema de ensino e obteve um bom aproveitamento escolar durante sua vida terá mais chances de seus filhos apresentarem um bom aproveitamento também, não só a nível escolar mas também na vida laboral futura. Por essa razão afirma-se que, quanto maior o capital cultural herdado pelos pais e familiares, maior tende a ser a sua herança (BOURDIEU, 2010). As trocas intersubjetivas de valores, sentimentos, hábitos e significados entre os transmissores (pais) e receptores (filhos) justificam a influência que a família como instituição social exerce no desempenho escolar dos seus filhos, considerando que todo o conteúdo socializado é determinado pela distribuição social do conhecimento (BERGER; LUCKMANN, 2017). Szymanski (2011, p. 20) contribui com a discussão afirmando que a socialização

Embora não se trate de conhecimento sistematizado, é o resultado de uma aprendizagem social transmitida de geração em geração. Seu caráter educativo expressa-se tanto na finalidade de transmissão de saberes, hábitos, conhecimentos e em procedimentos que garantam sua aquisição e fixação, como também na constante avaliação dos membros receptores quanto ao grau de assimilação do que lhes foi transmitido.

O aprendizado permeado pela troca de saberes é compreendido como o ato de conectar-se a novos saberes, ou seja, ligar novas e antigas experiências ao longo das interações vivenciadas no cotidiano. A troca de ideias e conceitos “integra-se com novas informações, que aprofundam conhecimentos e transformam-se em uma nova compreensão, de nós mesmos e do mundo” (BEAUCLAIR, 2008, p. 32).

Assim, inserida numa rede de inter-relações, a família, além de ser o *locus* de

socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 2017), tem o papel de contribuir com a socialização do conhecimento realizada no ambiente escolar, isso por meio do acompanhamento sistemático do processo educativos dos seus filhos. Entretanto, Zago (2011) sinaliza que as crianças das famílias em condição de vulnerabilidade social, em sua maioria, não dispõem de acompanhamento regular nos deveres de casa e nas atividades extraclasse por parte dos pais, ora porque os mesmos necessitam ausentar-se do domicílio para prover a subsistência familiar via atividade laboral, ora porque não apresentam condições objetivas mínimas, neste caso, escolarização suficiente. Os dados da Tabela 14 sistematizam um pouco dessa realidade:

Tabela 14: Grau de Instrução dos Representantes Familiares

	Grau de Instrução											%	Total
	Sem		Fund.		Fund.		Médio		Médio		Superior Incompleto ou Mais		
	% Instrução	% Incompleto	% Completo	% Incompleto	% Completo								
Boa Viagem Brasília Teimosa	1.483	21,72	2.905	42,55	237,66	49,3	7,221	18,91	7,412	35,34	46.828		
Imbiribeira	2.661	21,09	5.749	45,57	1.002	7,94	1.013	8,03	2.036	16,14	15.617		
Ipsep	570	15,98	1.274	35,73	313	8,78	292	8,19	1,019	28,58	98	2,75	3.566
Pina	2.266	21,33	4.427	41,66	973,16	841,99	718,79	1221,15	10.626				
Ibura de Baixo	9.553	19,96	20.755	43,37	3.974	8,3	4.290	8,96	8.971	18,75	312	0,65	47.855
Jordão	1.520	17,95	3.672	43,36	702,82	702,97	617,73	920,53	690,81	8.469			
Ibura do Alto/ Cohab	1.609	18,79	3.636	42,47	647	7,56	702	8,20	1.897	22,16	71	0,83	8.562

Fonte: Cadúnico, competência outubro de 2018. Adaptado pela autora.

O campo “Escolarização” no Cadúnico tem por finalidade monitorar a frequência de crianças e adolescentes, bem como caracterizar o grau de instrução de cada componente familiar a partir do registro da última série concluída. Ao observar os números da Tabela 15, se vê que, dentre os bairros da RPA 6, o Ibura é o que concentra o maior quantitativo de pessoas cadastradas com o Ensino Médio Completo, uma média de 10.868 (19,6%), e de pessoas com ingresso no Ensino Superior, em torno de 383 (0,67%). Todavia, ainda que na localidade haja um número expressivo de pessoas consideradas escolarizadas, o quantitativo de

pessoas consideradas sem instrução é bastante significativo.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo IBGE em junho de 2019, o Brasil tem cerca de 11,3 milhões de analfabetos, uma taxa de 6,8% de pessoas acima dos 15 anos que não sabem ler ou escrever. A pesquisa informa que, em 2018, apenas 13 estados brasileiros atingiram a meta de redução do analfabetismo estipulada para o ano de 2015 pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), qual seja: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% até 2015, e, até o final da vigência deste PNE em 2024, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Ainda segundo a PNAD Contínua, Pernambuco ficou abaixo da meta estabelecida, registrando em 2018 um percentual de 11,9% de analfabetos, em 2017 de 13,4% e em 2016 de 12,8%.

Para a pesquisa, é considerada analfabeta qualquer pessoa que não conheça o alfabeto ou que não saiba ler e escrever; por sua vez, analfabeta funcional é a pessoa que sabe ler e escrever, mas é incapaz de entender ou interpretar um texto que acabou de ler; por fim, alfabetizada é a pessoa que sabe ler, escrever e interpretar aquilo que é lido. Já para o Cadúnico é considerada analfabeta a pessoa que não sabe ler e escrever, e alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever ao menos um bilhete simples no idioma que conhece. Ainda que apresentem dificuldades no que se refere ao uso prático da linguagem no cotidiano, essas pessoas são consideradas alfabetizadas, porém sem instrução.

Neste sentido, partindo do conceito adotado pelo IBGE, ao contemplar o registro dos indivíduos analfabetos e alfabetizados no campo “Sem Instrução” o Cadúnico não deixa claro qual é a escolaridade real dos membros familiares cadastrados. O mesmo acontece com os familiares enquadrados no Ensino Fundamental, haja vista que os dados expostos não revelam se a última série concluída diz respeito aos anos iniciais ou finais.

Como os dados da Tabela 14 não sistematizam de maneira individualizada a escolaridade do representante familiar, mas de todo o conjunto de membros que compõem uma família, é possível sinalizar, de maneira geral, que a maior parte das famílias residentes no Ibura e cadastradas no Cadúnico apresentam como grau de instrução o Ensino fundamental Incompleto; no entanto, conforme já mencionado, não se pode afirmar se esse é o perfil escolar das famílias, pois, embora seja importante a apresentação da comprovação da última série concluída de cada

membro familiar indicado pelo representante, a mesma não é obrigatória, exceto se houver crianças ou adolescentes no grupo familiar.

Além disso, é importante destacar que todas as informações prestadas durante o cadastro são autodeclaratórias, o que dificulta o mapeamento escolar das famílias. Assim, na tentativa de confrontar junto aos dados do CadÚnico, e, sobretudo, de caracterizar melhor esse perfil, recorreu-se aos CRAS do território, onde foi realizado um levantamento das famílias acompanhadas (beneficiárias ou não do PBF) de modo a selecionar aquelas cujos filhos estivessem frequentando as séries dos anos iniciais. Identificou-se junto à equipe do CRAS do Ibura de Baixo cinco famílias e junto à equipe do CRAS do Ibura do Alto vinte e seis, das quais sete participaram do grupo focal.

4.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Estudos revelam que as questões sociais e econômicas dos alunos e de suas famílias constituem um dos principais fatores associados ao processo de escolarização. Conforme Rodrigues, Rios-Neto & Pinto (2011), pais com capital econômico e cultural elevado tendem a ser mais propensos a valorizar e incentivar os estudos dos filhos, ou seja, famílias que possuem uma condição socioeconômica e cultural melhor e apresentam laços de afetividade preservados tendem a ter filhos com um desempenho escolar melhor do que aquelas que não possuem tal estrutura.

Embora esses fatores apresentem uma relação indissociável com o processo de aprendizagem, não é possível mensurar o seu grau de interferência, uma vez que tais fatores podem interferir em maior ou menor grau, variando de acordo com as condições sociais, econômicas, culturais e ambientais nas quais os alunos vivem. Desta forma, diga-se que esses fatores são interdependentes e, portanto, vão além da dimensão monocausal (SANTOS, 2014).

Zago (2011), por sua vez, reconhece que o fator socioeconômico não é determinante no processo de aprendizagem. Porém, ela afirma que a situação escolar das famílias inseridas em um contexto de pobreza está diretamente associada a essas questões sociais. A autora acrescenta o seguinte:

[...] as condições sociais materiais das famílias são, no seu conjunto, bastante modestas e em vários casos encontram-se em situação de grande vulnerabilidade material e social. A instabilidade faz parte do cotidiano desse grupo e se apresenta, entre outros domínios no trabalho irregular, tanto dos pais quanto dos filhos, o que acarreta renda instável e dificuldades na

satisfação das necessidades básicas. Como não poderia deixar de ser, a instabilidade e a precariedade nas condições de vida têm um peso importante sobre o percurso e as formas de investimento escolar (ZAGO, 2011, p. 26).

No entender da autora, a família assume um papel fundamental na vida escolar dos filhos. Dotada de ações materiais e simbólicas, a influência familiar ultrapassa as barreiras das dimensões socioeconômicas e a escolaridade dos pais em muitos casos, refletindo no percurso escolar dos filhos. Bourdieu (2010) acrescenta que a relação entre o sucesso escolar ou bom desempenho se vincula à distribuição do capital cultural entre as classes, sendo esta realizada domesticamente, da família e de pais para os filhos ou até mesmo de geração para geração através das relações sociais. Para o autor, o capital cultural existe sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O capital cultural incorporado está vinculado à singularidade do indivíduo, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem é realizado através da transmissão hereditária, implicando, pois, em um investimento de tempo. O capital cultural objetivado, diferentemente do anterior, refere-se ao que é materialmente transferível sob a forma de bens culturais. E o capital cultural institucionalizado vincula-se à objetivação do capital cultural incorporado sob a forma de títulos, ou seja, é aquele que outorga reconhecimento institucional ao capital cultural possuído. A herança cultural transmitida é a principal responsável pelas taxas de êxito na escola (BOURDIEU, 2010).

Percebe-se, portanto, que as dinâmicas e os processos de socialização no seio familiar contribuem consideravelmente no destino escolar das crianças. (NOGUEIRA et al, 2015). Neste sentido, para compreendermos o processo de escolarização entre as famílias em situação de vulnerabilidade social, faz-se mister conhecer melhor a realidade social na qual as mesmas estão inseridas.

Conforme dito nos procedimentos metodológicos, encontrou-se muita dificuldade de acesso aos sujeitos da pesquisa na área de abrangência do CRAS do Ibura de Baixo. Foram tentadas diversas formas de abordagem, mas sem sucesso. Por esta razão, foi feito o levantamento das famílias dessa localidade por meio do registro de acompanhamento dos profissionais. Já na área de abrangência do CRAS do Ibura do Alto, como o acesso aos sujeitos se deu via telefone, foi possível convidá-los para participação no grupo focal, ocasião em que foi aplicado um questionário de identificação. Embora tenha-se utilizado métodos de coleta distintos,

o objetivo foi o mesmo: caracterizar o perfil escolar e socioeconômico das famílias, especificamente do representante familiar, e analisar a influência desses fatores no processo de aprendizagem e desempenho de crianças e adolescentes.

A análise dos registros de acompanhamento das cinco famílias do CRAS do Ibura de Baixo e do questionário aplicado junto aos sete representantes das famílias acompanhadas pelo CRAS do Ibura do Alto permitiu traçar o perfil socioeconômico e escolar dos representantes familiares, informações essas fundamentais para o estudo. Desta feita, a partir da sistematização desses dados, foi possível caracterizar os sujeitos da pesquisa conforme os Quadros 1 e 2:

Quadro 1: Caracterização das Famílias Pesquisadas Atendidas pelo CRAS Ibura de Baixo

Sexo	Idade	Estado Civil	Composição Familiar	Escolaridade	Renda	Trabalho
F	39	Solteira	RF + 4 filhos	EF I Completo – 5º ano concluído	PBF	Desempregada
F	35	Solteira	RF + 2 filhos	EMC	PBF + auxílio moradia + renda de imóvel alugado	Desempregada
F	44	Solteira	RF + 4 filhos e o companheiro	EF I Completo – 5º ano concluído	Renda oriunda de trabalho informal realizado pelo companheiro. O auxílio do PBF foi suspenso	Desempregada
F	34	Solteira	RF + 4 filhos	EF II Incompleto – 7º ano concluído	1 SM + PBF	Trabalhadora formal
F	38	Solteira	RF + 4 filhos	EF II Incompleto – 8º ano	1 SM do BPC	Desempregada

RF = Representante Familiar.

Fonte: Autora.

Quadro 02: Caracterização das Famílias Pesquisadas Atendidas pelo CRAS Ibura do Alto

Sexo	Idade	Estado Civil	Composição Familiar	Escolaridade	Renda	Trabalho
F	36	Solteira	RF + companheiro + 4 filhos	EF II Incompleto – 7º ano	PBF + renda oriunda de trabalhos informais realizados pela RF e pelo companheiro	Trabalhadora informal
M	45	Solteiro	RF + 1 filho	Analfabeto	1 SM oriundo do BPC	Desempregado
F	33	Solteira	RF + companheiro + 3 filhos	EMC	PBF + renda oriunda de trabalhos informais realizados pela RF e pelo companheiro	Trabalhadora informal
F	33	Solteira	RF + companheiro + 3 filhos	EMI – 1º ano	PBF + renda oriunda de trabalhos informais	Trabalhadora informal

					realizados pela RF e pelo companheiro	
M	38	Casado	RF + esposa + 2 filhos	EF II Incompleto – 8º ano	PBF + renda oriunda de trabalhos informais	Trabalhador informal
F	33	Casada	RF + marido + 5 filhos	EMC	PBF + trabalho informal realizado pelo marido	Desempregada
M	47	Casado	RF + esposa + 2 filhos	EF II – 7º ano incompleto	PBF + renda oriunda de trabalhos informais realizados pelo RF e pela esposa	Trabalhador informal

RF = Representante Familiar.

Fonte: Autora.

A amostra sistematizada na Quadro 01 revela que a maioria das famílias referenciadas no CRAS do Ibura de Baixo são chefiadas por mulheres, solteiras, com idades entre 34 e 44 anos. Todas as representantes possuem filhos, dos quais ao menos um está cursando as séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Das cinco mulheres, uma exerce atividade formal, uma recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC) – referente a um dos seus filhos – e as demais se encontram desempregadas. Com exceção de uma representante familiar (RF) que teve seu benefício suspenso por descumprimento de condicionalidade e da RF que recebe o BPC, todas contam com o auxílio do PBF para prover as necessidades básicas da família, umas de forma complementar a renda familiar e outras como fonte de renda exclusiva. Uma RF, além do auxílio financeiro do PBF, recebe o benefício do auxílio-moradia pela Prefeitura do Recife e dispõe da renda de um imóvel alugado.

Com relação à escolaridade, foi constatado que duas RF possuem o EF I Incompleto, duas o EF II Incompleto e apenas uma o EMC. Essa informação nos leva a considerar a assertiva anteriormente mencionada, qual seja: o acesso à educação de maneira individualizada não garante o acesso aos demais direitos sociais, uma vez que a RF que concluiu o Ensino Médio se encontrava fora do mercado laboral e a RF que dispõe de trabalho formal não concluiu a educação básica. Essas informações levam à reflexão de que o quantitativo de filhos e, por conseguinte, a necessidade de cuidado para com os mesmos e a ausência de rede de apoio, podem estar associados à interrupção escolar por parte da maioria das RF analisadas. Nesse sentido, percebe-se que as condições sociais e subjetivas dessas mães, ainda que não sejam determinantes, exercem influência direta sobre o percurso escolar das mesmas.

Com relação às famílias referenciadas no CRAS do Ibura do Alto

mencionadas no Quadro 2, encontrou-se basicamente o mesmo perfil socioeconômico das famílias referenciadas no CRAS do Ibura de Baixo. Entretanto, deve-se chamar a atenção para o fato de que das sete famílias, três estavam representadas por homens. Importante ressaltar que como a aplicação dos questionários foi realizada com os sujeitos participantes do grupo focal, as informações sistematizadas na Quadro 2 referem-se também ao perfil do GF, cuja formação foi feita de maneira randômica.

Desta feita, o grupo focal foi formado por sete pessoas (três homens e quatro mulheres), com idades entre 33 e 47 anos, sendo três casadas e as demais solteiras. Com exceção do RF que recebe o BPC, todas recebiam o auxílio financeiro do PBF, sendo este complementado pelo exercício de atividades informais realizados pela maioria, porquanto o valor do benefício ser insuficiente para prover as necessidades básicas da família. Importante ressaltar que, diferentemente das famílias referenciadas no CRAS do Ibura de Baixo, as do CRAS do Ibura do Alto, além dos RFs, dispõem de outros membros inseridos no mercado de trabalho, ainda que de maneira informal.

Com relação à escolaridade dos RFs, verificou-se um perfil um pouco diferenciado. Duas pessoas apresentavam o EMC, uma o EMI, três o EF II Incompleto e uma era analfabeta. Ainda que houvesse um analfabeto no grupo, pode-se inferir que as famílias dessa área de abrangência apresentavam uma escolaridade um pouco mais elevada comparada às famílias acompanhadas pelo CRAS do Ibura de Baixo. Todavia, paralela a essa informação, é preciso observar que tal qual as famílias acompanhadas pelo CRAS do Ibura de Baixo, esses RFs também apresentavam dificuldades no acesso ao mercado formal de trabalho.

Comparados esses dados àqueles expostos nas tabelas 1 e 2, o que irá se ver é que os sujeitos da pesquisa se inserem no contexto informado pelo Cadúnico, sobretudo no que se refere ao perfil trabalho, renda e escolarização. Contudo, conforme já mencionado, os dados do Cadúnico, além de fazer uma média do perfil escolar considerando todos os membros familiares, não deixa claro, de fato, qual foi a última série escolar cursada, embora o registro tenha sido feito com base na informação declarada pelo RF. Essa metodologia dificultou a identificação da escolaridade dos RFs; daí que tenha sido necessária a utilização de mais de um instrumento de coleta para além da análise documental.

Neste sentido, considerando as informações filtradas através da análise dos

registros de acompanhamento familiar e das respostas dos questionários, é possível dizer que esses sujeitos, assim como sinalizado no Cadúnico, encontram-se, de fato, em condição de vulnerabilidade social e econômica e apresentam como perfil escolar o EF II Incompleto. Caracterizado o perfil socioeconômico e escolar dos sujeitos da pesquisa, buscar-se-á, por meio da análise das entrevistas feitas com os docentes da Escola Professor Simões Barbosa e das informações extraídas do grupo focal, compreender como se dá o processo de escolarização dos alunos dos anos iniciais da rede municipal de ensino do Recife em condição de vulnerabilidade social e quais as implicações disso no desempenho deles.

5. A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO ENTRE AS FAMÍLIAS DE BAIXA RENDA

5.1 O papel da família e da escola

Antes de dar início à análise das informações do grupo focal, é necessário, ainda que de maneira breve, retomar a discussão acerca da família, na tentativa de ampliar o entendimento dessa categoria para além da compreensão adotada pela maioria das políticas sociais brasileiras – basicamente “um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consanguíneos, afetivos e, ou, de solidariedade” (BRASIL, 2004, p. 41) –, e, sobretudo, caracterizar o seu papel social e educativo.

Sendo assim, se parte da compreensão de família como o espaço de socialização primária (BERGER; LUCKMANN, 2017) no qual são desenvolvidas as habilidades cognitivas, subjetivas e sociais do indivíduo. É neste espaço onde se inicia a inserção da criança no mundo social objetivo, mediante a aprendizagem de elementos como linguagem, hábitos, costumes, valores, normas, atitudes, bem como o desenvolvimento das estruturas básicas da identidade. Conforme Berger & Luckmann (2017, p. 169), “a socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade”. Gomes (1992) chama a atenção para a função educativa da família, acrescentando que esta é dotada de uma ação socializadora fundamental; todavia, essa ação não se esgota em si mesma. Segundo a autora:

[...] enquanto realizamos nossas aprendizagens primeiras no interior do nosso grupo doméstico, muito além do conteúdo específico dessas aprendizagens, estamos aprendendo uma modalidade e particular de realizá-las, típica de nossa família, e que nos diferencia de nossos companheiros da mesma faixa etária e da mesma classe. Tal modalidade de aprender – dependendo do grau de coerência entre ela e aquelas predominantemente nas demais agências socializadoras, sobretudo nas escolas – acabará facilitando ou dificultando a aprendizagens futuras (GOMES, 1992, p. 96).

Neste sentido, o caráter educativo da família é fundamental na transmissão de saberes, uma vez que é por intermédio desse processo de troca que o indivíduo desenvolve os aspectos cognitivos, sociais e de convívio familiar. Sobre esse aspecto, Berger & Luckmann (2017) complementam dizendo que a socialização

primária vai além do aprendizado cognoscitivo. A troca de saberes é carregada de afetividade, portanto, a ligação da dimensão emocional com outros significativos é parte constitutiva do processo aprendizagem. Desta forma:

A criança identifica-se com os outros significados por uma multiplicidade de modos emocionais. Quaisquer que sejam, a interiorização só se realiza quando há identificação. A criança absorve os papéis e as atitudes dos outros significativos, isto é, interioriza-os, tornando-os seus. Por meio desta identificação com os outros significativos a criança tornar-se capaz de identificar a si mesma, de adquirir uma identidade subjetivamente coerente e plausível (BERGER; LUCKMANN, 2017, p. 171).

Diante do exposto, Souza (2006) diz que a família possui um papel insubstituível e determinante na trajetória de vida dos filhos, mas que, contudo, a complementariedade com a escola é essencial para que o papel final da educação se efetive. Caetano & Yaegashi (2014) complementam a discussão defendendo que a divisão da responsabilidade entre a família e a escola é condição inerente ao processo de desenvolvimento do indivíduo, e que, portanto, não há como compreender o processo de aprendizagem sem levar em consideração essa relação.

Segundo Silva (2015), é na escola em que os indivíduos aprendem qual é o seu lugar na sociedade. O processo de socialização nesse espaço possibilita o desenvolvimento do indivíduo como sujeito social, produzindo e reproduzindo conhecimentos e condutas voltadas à incorporação no mundo civil. Ou seja, é na escola em que acontece a formação do cidadão para a vida pública. A autora complementa afirmando que

O processo de socialização nas instituições de ensino, deve ainda provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamento que permitam a sua incorporação eficaz no mundo civil, no âmbito da liberdade de consumo, liberdade de escolha e participação política, da liberdade e responsabilidade na esfera da vida familiar (SILVA, 2015, p. 45).

Para Berger e Luckmann (2017) a escola desenvolve o que eles denominam de socialização secundária. A socialização secundária é definida como a “interiorização de submundos institucionais”, ou seja, trata-se do processo que introduz um indivíduo já socializado em novas e diferentes realidades sociais. Sendo assim, para que a socialização secundária aconteça de forma efetiva é necessário que o indivíduo tenha um processo regular de socialização primária. Eles afirmam:

É imediatamente evidente que a socialização primária tem em geral para o

indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda socialização secundária deve assemelhar-se à da socialização primária (BERGER E LUCKMANN, 2017, p. 169).

Nesse contexto, a família enquanto *locus* de socialização primária estabelece relação direta com o ambiente social e este influencia diretamente no modo como os pais agem com seus filhos, visto que tanto os ambientes onde os filhos circulam como os ambientes frequentados pelos pais interferem diretamente no desenvolvimento do indivíduo, nas práticas educativas e, conseqüentemente, no processo de escolarização (REIS, 2013).

Para Bourdieu (2010), as atitudes e os comportamentos são condicionados socialmente. Deste modo, a formação do indivíduo no ambiente familiar e social se dá através da incorporação de um conjunto de disposições pelas quais está socializado. Conforme o autor, a rede de relações é construída por um ato social de instituição em um grupo (grupo familiar, relações de parentesco, relações de trabalho etc.) e mediante trocas materiais e simbólicas entre os membros pertencentes. A instauração e a manutenção dessas relações geram lucros materiais ou simbólicos, os quais são sentidos subjetivamente pelos membros do grupo através do reconhecimento e do sentimento de pertencimento.

A acumulação e a transmissão de saberes se processam, segundo o autor, através do capital cultural em seu estado incorporado. O estado incorporado refere-se às disposições duráveis do organismo, ou, dito de outra forma, é nesse estado que os saberes assimilados passam a fazer parte da vida do indivíduo.

Assim, a família possui grande influência nas dinâmicas desse tipo de capital, pois a sua apropriação é determinantemente influenciada por seus níveis de manifestação. Entretanto, o autor deixa claro que o tempo de acumulação do capital cultural engloba a totalidade do tempo de socialização dispensada pela família. Deste modo, “a acumulação inicial do capital cultural, só começa desde a origem, sem atrasos, sem perda de tempo, pelos membros da família dotadas de um forte capital cultural [...]” (NOGUEIRA; CATANI, 2010, p. 76). Destaque-se ainda:

Além disso, e correlativamente, o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar) (NOGUEIRA; CATANI, 2010, p. 76).

O “capital” da família configura-se como fator determinante para o sucesso ou

o fracasso escolar. Os estudantes de origem social mais favorecida teriam mais condições de se beneficiar com a cultura escolar, uma vez que a escolarização se traduz para essas famílias como caminho de ascensão social. Já os estudantes das classes desfavorecidas estabelecem uma postura puramente escolar “como meio de compensar sua desvantagem diante da escola e da cultura e, por isso mesmo, adotam expectativas reais e limitadas em relação ao futuro” (CUNHA, 2007, p. 515).

Assim, considerando o exposto, percebe-se que o processo de socialização no ambiente familiar exerce um papel fundamental no que se refere à educação das crianças. Todavia, não se pode limitar a ação educativa apenas a ele. A educação ofertada no âmbito escolar também tem sua importância no processo de escolarização. Coutinho et al (2014) compreendem a família como a primeira instituição social, que, em conjunto com outras, como a escola, buscam garantir a proteção e o bem-estar dos seus membros e da coletividade. Portanto, elas devem atuar como coparceiras. Reis (2013, p. 31) complementa que a educação escolar

[...] difere-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família e nas demais formas de convívio social por apresentar uma intencionalidade sistemática, planejada e continuada. A escola, por ser um espaço social com propósito, explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir, efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização das crianças.

Segundo Silva (2015), além da função socializadora, a escola apresenta também a função educativa, a qual seria sua função principal. Para ela, a função educativa ultrapassa a função reprodutora contida no processo de socialização, uma vez que se apoia em um conhecimento público (como a ciência, a filosofia, a arte, dentre outros) para provocar o conhecimento privado em cada um dos alunos, caracterizando, portanto, a sua natureza emancipadora. Sendo assim, ela afirma:

A escola deve provocar a reconstrução das preocupações vulgares, facilitar o processo de aprendizagem permanente, ajudar o indivíduo a entender que todo conhecimento ou conduta encontram-se condicionados pelo contexto e, portanto, requerem ser comparados com representações alheias, assim como evolução de si mesmo e do próprio contexto (SILVA, 2015, p. 46).

Destarte, é possível afirmar que, do ponto de vista educativo, tanto a família quanto a escola exercem influência na formação da personalidade do indivíduo. Portanto, suas funções são complementares e essenciais. O envolvimento dos pais com a escola é fundamental e necessário para o desenvolvimento escolar das crianças, porquanto, quando a família e a escola mantêm boas relações, as

condições de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças tendem a ser maximizadas. Sendo assim, para que atinjam seus objetivos, a família e a escola devem atuar como parceiras, partilhando interesses, conflitos e desafios.

5.2 A relação família-escola e o processo de escolarização sob a ótica das famílias

Diante do escopo deste estudo, que se volta para analisar o processo de escolarização entre as famílias em condição de vulnerabilidade social e quais as implicações de tal processo na aprendizagem das crianças, se faz necessário ouvir os sujeitos centrais do projeto: as famílias e os professores. Como já fora mencionado nos procedimentos metodológicos, o grupo focal foi realizado na sala de reunião do CRAS do Ibura do Alto, uma vez que as famílias participantes são acompanhadas por essa instituição.

O GF foi iniciado apresentando-se aos representantes os objetivos da pesquisa, a importância da participação de todos e solicitando aos mesmos autorização para a gravação em áudio e vídeo e o uso do material coletado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual também ficou estabelecido a não divulgação de informações pessoais dos participantes. Como forma de garantir o seu anonimato, os sete participantes serão identificados com a letra F seguida dos números 1 a 7.

Após autorização dos mesmos, aplicou-se uma dinâmica de grupo com o propósito de estimular a participação de todos no debate. Com o intuito de conhecer um pouco da realidade escolar e social de cada família ali representada, foi aplicado um questionário. Este foi dividido em três blocos de perguntas: o primeiro relativo à identificação pessoal, o segundo à composição familiar e o terceiro à profissionalização. O objetivo do questionário, conforme já mencionado, era traçar o perfil das famílias participantes visando posterior análise junto com os dados informados no Cadúnico que se encontram sistematizados no capítulo anterior.

De forma bastante lúdica e com o auxílio de slides, expôs-se a apresentação acerca da relação entre família e escola. Os participantes demonstraram bastante interesse na temática e permaneceram atentos diante do material. À medida que o assunto era exposto, surgiam vários questionamentos e contribuições por parte das pessoas. Como o objetivo primordial do GF é estimular os participantes a exporem

suas opiniões sobre um dado assunto, eles foram deixados livres para interromper a apresentação sempre que quisessem.

O primeiro tópico foi iniciado perguntando-se aos participantes o nome da escola em que os seus filhos estudavam, qual série estavam cursando e qual o nome de suas professoras. Causou surpresa o fato de uma participante relatar não saber o nome da escola onde seus filhos estudavam, pois eles “haviam ingressado nela há pouco tempo” (F1). Questionados sobre a escola em que os filhos estudam, todos alegaram manter contato com a equipe gestora e com os professores, ainda que não fosse de maneira regular, com exceção de uma mãe que afirmou “não comparecer às reuniões e plantões pedagógicos, mas manter contato com os professores quando necessário” (F4).

Pressupõe-se que ao saberem o nome da escola e a série cursada pelos filhos, os RF possuam uma relação de cooperatividade com a escola. No entanto, a sequência dos discursos, principalmente o discurso de F4, deixa claro a fragilidade presente nessa relação. O conhecimento do nome da escola e da série cursada pode estar vinculado, portanto, ao monitoramento periódico da frequência escolar realizada pelo PBF, uma vez que essa obrigatoriedade os estimularia a estar atentos a tal informação.

Em seguida, mostrou-se a figura de uma reunião entre um grupo de pais e uma professora na escola na tentativa de estimular um pouco mais o debate acerca da importância da relação família versus escola para o desenvolvimento escolar dos filhos. Foi perguntado, de início, o que achavam da escola onde os filhos estudam e a maioria elencou como pontos positivos a estrutura física dela, os recursos pedagógicos disponibilizados aos alunos e a localização da escola, e como pontos negativos a falta de acessibilidade, sobretudo em períodos chuvosos. Visualiza-se, pois, que a precarização na infraestrutura, como o calçamento e o saneamento básico, é uma realidade presente entre os moradores do bairro e os participantes do grupo. Conforme colocaram:

Na época das chuvas, a rua da escola ficou toda alagada, sem condições dos alunos chegarem em casa, e por conta disso tive o meu benefício do PBF bloqueado, pois não consegui justificar a falta do meu filho às aulas (F4).

A escola que meus filhos estudam poderia melhorar um pouco a parte física... a rua da escola também poderia melhorar porque alaga quando chove (F1).

Os discursos acima levam a refletir sobre a realidade social vivenciada pelos sujeitos da pesquisa. Ao partir da compreensão da pobreza em seu caráter multidimensional, no qual o acesso a bens e serviços públicos também é fator propulsor para gerar tal condição, percebe-se que tais discursos reafirmam a condição de vulnerabilidade social na qual se encontram inseridos. A privação de acesso aos serviços públicos básicos – neste caso a pavimentação e o saneamento básico –, aparece como elemento influenciador na questão do acesso à escola.

Questionados sobre com que frequência iam à escola, os participantes responderam:

Eu só fui no dia na matrícula (F4).

Sempre que a escola mim chama eu vou (F1).

Eu procuro sempre ir mas às vezes é difícil
(F3).

Meu filho mais velho tem me dado muito trabalho na escola...não entra para assistir a aula e por isso estou indo mais vezes lá. É bom porque e aproveito para saber do meu menino mais novo né? (F2)

Tal pergunta se referia à ida espontânea à escola e não quando convocados oficialmente por ela. Ao observar os discursos sobre isso, vê-se que apenas o relato de F3 sinaliza para essa direção. Já o discurso de F1 caminha na direção da visita condicionada a uma convocação formal por parte da escola (pelo grupo gestor ou pelos professores), levando à compreensão de que, na ótica dele, esse papel cabe exclusivamente à escola.

Ao proferir que o filho “está dando trabalho” por não frequentar determinada aula, o discurso de F2 evidencia a preocupação com o bloqueio do benefício do PBF em virtude do descumprimento da contrapartida da frequência escolar, e por essa razão, o comparecimento com mais regularidade à escola. Além disso, considera que essas idas têm possibilitado o estreitamento no relacionamento com a professora do seu filho mais novo, o que demonstra ser uma atitude positiva em relação ao vínculo com o ambiente escolar.

Pode-se observar, ainda, que ao mencionar a ida à escola apenas “no dia da matrícula”, o discurso de F4 se contradiz, pois, anteriormente, alegara ter tido seu benefício do PBF bloqueado por não ter conseguido “justificar a falta dos filhos” no período em que a rua da escola ficou alegada. Percebe-se, assim, que embora F4 não apresente uma relação regular com a escola, considerando-se o fato de só

haver ido a mesma no dia da matrícula, a obrigatoriedade da frequência escolar do PBF exerce uma influência positiva no que se refere ao acesso dos seus filhos ao sistema de ensino, uma vez que se preocupa com o bloqueio do benefício em decorrência das faltas no período chuvoso. Com relação ao discurso do F1, é possível inferir que, igualmente a F4, o mesmo também não vai espontaneamente à escola. Tal premissa pode suscitar que, sem a condicionalidade, talvez o filho de F1 tivesse o seu direito à educação cerceado.

No que se refere à relação entre família e escola, os participantes responderam unanimemente que as escolas em que seus filhos estudam sempre os convida a participar dos plantões pedagógicos, das reuniões e de atividades extras que são desenvolvidas com os alunos. Entretanto, quando se trata de atividades extraclasse, como, por exemplo, os passeios educativos, ou as aulas temáticas, a escola pede autorização aos pais para que os filhos participem, não abrindo oportunidade, portanto, para que eles também participem. Segundo os discursos dos participantes:

Eu acho muito importante a relação entre a família e escola e por isso acharia interessante que a escola convidasse a gente pra participar das atividades extraclasse, porque seria bom pra gente se conhecer melhor (F2).

Eu acho que essas oportunidades ajudam muito na interação entre a gente, pais, com a escola e também com a comunidade (F6).

Seria muito bom se a gente participasse, porque esse momento poderia melhorar o relacionamento da gente com a escola (F1).

Eu acho que ia ser muito bom pra gente conhecer também os outros pais (F7).

Diante desses discursos, percebe-se que as famílias sentem a necessidade de serem convidadas a participar de outras atividades, para além daquelas em que isso já ocorre. As falas convergem para o interesse na participação em atividades de lazer, e essa necessidade pode estar atrelada à privação de recursos financeiros destinados para esse fim. Como já visto no capítulo anterior, esses sujeitos vivem em condição de vulnerabilidade social, não apenas por privação de renda mas, também, pela dificuldade de acesso às políticas públicas.

Outro ponto que merece ser destacado, o qual se encontra implícito nos discursos, é a ideia da escola como uma instituição de referência na comunidade. A escola é o lugar por excelência onde o processo intencional de ensino-aprendizagem ocorre; deste modo, por ser parte constitutiva da formação social do

indivíduo, a prática por ele direcionada ultrapassa as salas de aula. Sendo, pois, uma instituição que contribui efetivamente para a construção da cidadania, a sociedade espera muito dela. Inserida em um contexto social adverso, como é o caso do Ibura, a escola representa, então, uma porta de acesso para a melhoria de suas condições de vida e para a melhoria da comunidade como um todo.

Esse alinhamento dos discursos expressa uma homogeneização das práticas discursivas, fazendo refletir sobre a perspectiva do território educativo em que se compreende o seguinte:

A educação não se realiza somente na escola, mas em todo território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação (BRASIL, 2009, p. 31).

Assim, para que a escola atue como agente transformador, não apenas no campo da individualidade mas também da comunidade, é necessário que a família participe ativamente da rotina escolar, da mesma forma que espaço escolar deve servir como lugar de convivência para essas famílias. Deste modo, abrir os portões para que as famílias participem dos eventos promovidos pela escola é um fator propulsor para melhoria da qualidade de vida em todos os aspectos. A educação comunitária proposta pela política educacional, através da perspectiva acima mencionada, pode ser visualizada no discurso abaixo:

Eu acho que escola deveria promover cursos profissionalizantes para os pais, eu gostaria de fazer para poder arranjar um emprego fixo para melhorar as coisas lá em casa. Se a escola abrisse esses cursos com certeza eu ia fazer... e seria bom também que a gente ia ter mais contato com a escola né? (F4).

No segundo bloco, com o intuito de aprofundar um pouco mais o debate, foi exposta outra figura norteadora, sendo esta dividida em dois momentos: o primeiro em que os pais culpabilizavam a professora pela nota baixa do filho, e o outro em que os pais culpabilizavam o filho pela nota baixa. O objetivo desta figura foi abordar a questão do acompanhamento familiar no processo de ensino-aprendizagem. Quando foram mostradas as imagens, os RFs automaticamente iniciaram o debate proferindo os seguintes discursos:

Como se a culpa fosse da professora...a culpa é da gente mesmo (F1).

Na verdade eu acho isso muito errado...eu acho que a mãe deveria conversar com a criança e botar para estudar (F2).

Eu posso até ser uma mãe relaxada, eu sou uma mãe relaxada, eu não sou um mãe excelente porque eu deixo tudo e tenho até medo disso mais na frente...mas até então tem dado tudo certo com a criação deles e na escola também (F4).

Naquela época que a gente estudava era diferente! Na minha época não tinha essas coisa de modernidade, agora com esses telefones modernos, com internet tudinho...essa meninada só quer saber de celular e não estuda. A pior coisa que tem é esse tal de celular e a culpa é dos pais! (F7)

Os discursos de F1, F2 e F7 convergem no sentido de concordar com o fato de que é responsabilidade deles cobrar das crianças um bom desempenho nos estudos. Todavia, o relato de F4 deixa claro que, ainda que não acompanhe seus filhos na escola da maneira que deveria, os mesmos têm mostrado bons resultados tanto na trajetória escolar como também no desenvolvimento enquanto sujeitos sociais. Ao se autoafirmar como uma “mãe relaxada” e se eximir da responsabilidade pelo acompanhamento escolar dos filhos, F4 reconhece que a escola tem feito muito mais pelas crianças que os próprios responsáveis por elas. Ao sinalizar que os pais devem ensinar “os meninos a ter responsabilidade”, conforme o discurso abaixo, fica claro que na percepção de F4, cabe à escola esse acompanhamento, uma vez que mesmo se reconhecendo como uma mãe relaxada (no discurso anterior), ela afirma que está tudo bem com o desenvolvimento escolar dos filhos.

Eu acho que a mãe não deve obrigar a estudar porque tem horário para fazer tudo, horário para fazer a tarefa, pra brincar. A gente tem que ensinar os meninos a ter responsabilidade! (F4)

Ademais, observa-se que surgem fatores influenciadores no processo de aprendizagem para além do ambiente doméstico e da escola. O discurso de F7 chama a atenção para o excesso de uso dos recursos tecnológicos por parte das crianças e a dificuldade dos pais em impor limites quanto a isso. Sobre o uso desses recursos no processo de aprendizagem, os RF acrescentam que:

Você pode estar aprendendo muitas coisas com a internet, mas eu acho que os pais devem estar em cima para saber o que as crianças estão fazendo, o que estão vendo...então eu acho que vai de cada pessoa (F3).

É prejudicial tanto para o adulto quanto para a criança...não existe isso de estudar pelo celular, a criança vai querer se divertir no celular. Uma criança de 4, 5 anos aprende muito rápido a mexer (F7).

O meu filho usa mais a internet no celular para jogar e eu deixo... ele é inteligente (F4).

Interfere na aprendizagem se a gente não controlar...se não tirar nota boa e não passar não tem celular, eu só dou se tirar nota boa. Eu dialogo e

converso sobre os perigos e tento mostrar a importância que é estudar (F6).

Eu acho que além do celular os programas da televisão também tem influenciado na aprendizagem e na vida dos meninos. Não se tem mais desenhos como Pica Pau, Scooby-Doo, todas aquelas coisas de antigamente acabou...os desenhos agora são todos violentos e os meninos aprendem (F1).

Ainda que os relatos acima abordem a influência do uso dos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem, observa-se que o discurso de F1 sinaliza para um fator bastante presente na realidade dos moradores do bairro do Ibura, ainda que não faça referência direta a ele: a questão da violência. De maneira implícita, o relato de F1 traz elementos do cotidiano da comunidade onde essas famílias residem, reproduzindo, pois, a estrutura social ressignificada nas relações sociais. Sobre esse aspecto, Fairclough (2008) afirma que:

O discurso contribui para as constituições de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação no mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significados (FAIRCLOUGH, 2008, p. 91).

Ademais, com exceção de F4, os discursos dos RF convergem no sentido de responsabilizar os pais pelo monitoramento das notas dos filhos, reforçando a importância do acompanhamento familiar. Com base nas duas figuras apresentadas, foi perguntado ao grupo se eles, enquanto pais, acompanhavam as atividades escolares dos filhos em casa. Durante a discussão foram observadas as seguintes realidades:

Eu mesmo tenho muita dificuldade pra acompanhar os meus filhos maiores, mas consigo ajudar os menores com as tarefas (F1).

Eu não ensino a tarefa, mas incentivo a minha filha a fazer. Quando ela pergunta mãe, como é isso aqui...eu respondo: 'Você não prestou atenção a aula não?' Vou lá procurar saber...aí ela já responde sem a minha ajuda e meu filho eu sempre converso com ele. Eu sei que ele precisa de ajuda mas eu não ajudo...Eu digo: 'Preste atenção na professora porque eu não sei.' Se eu começar a ensinar em casa ele se acomoda! (F4)

Eu consigo, mas nem sempre faço. Os maiores ensinam os menores. O de sete anos é desenrolado, todo mundo fica de boca aberta com ele (F5).

Quando eu sei o assunto, eu ajudo (F3).

Na parte dos estudos não ajudo não...a filha da minha vizinha de junto quando pode, ajuda ele (F7).

Os discursos acima chamam a atenção para a questão da escolarização dos pais. Quando questionados sobre a influência da escolaridade deles no processo de aprendizagem e no percurso escolar dos filhos, eles responderam unanimemente que percebem, sim, essa influência tanto de maneira positiva quanto negativa. Ainda que os discursos tenham convergido quanto a esse aspecto, observou-se divergências quanto à prática discursiva, uma vez que esses discursos apontam o distanciamento entre a produção do discurso e a realidade vivenciada dentro da dinâmica familiar.

Ao rever os dados expostos na Tabela 16, pode-se perceber que dos sete participantes do GF, apenas um não é escolarizado. Três possuem o EF II Incompleto, um o EM Incompleto e dois o EMC. Caso se observem os discursos, apenas dois participantes, F1 e F3, afirmam ajudar os filhos pequenos com as tarefas escolares. A título de informação, esses dois participantes se enquadram no grupo que possui o EF II Incompleto. Por sua vez, F5, com EM Incompleto, embora tenha condições de ajudar os filhos, não realiza essa atividade com regularidade. Já F4, sendo um dos participantes com a maior escolaridade do grupo, além de afirmar que não ajuda os filhos com as atividades escolares, delega a função de ensinar apenas ao professor.

Conforme já mencionado, a educação ofertada pela escola se difere da educação no âmbito familiar por apresentar uma intencionalidade sistemática, planejada e continuada (REIS, 2013). Contudo, ao se afastar desse processo formativo, percebe-se que há uma diminuição no investimento escolar dos filhos por parte dos RF, sobretudo de F4 e F5, ainda que estes disponham de um conjunto maior de capital cultural para transmitir (BOURDIEU, 2010) comparado ao dos demais participantes do grupo. Deste modo, o processo de produção dos discursos dos sujeitos sofre influências do contexto socioeconômico no qual se inserem, alterando, pois, as práticas discursivas.

Resende & Ramalho (2004, p. 187) definem práticas discursivas justamente como “os processos de produção, distribuição e consumo do texto, que são processos sociais relacionados a ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares”, de forma que a natureza dessa prática discursiva se altera de acordo com os diferentes tipos de discurso onde estão inseridos socialmente. Os discursos abaixo sinalizam um pouco essa questão:

Eu terminei, né? Antigamente era o 3º, mas assim eu sempre fico...vamos

terminar, vamos passar...eu sempre estou levantando eles para que sejam melhor do que eu...porque se você coloca para baixo, eles se retraem. Eu incentivo eles a fazer faculdade. Eu digo: 'Vocês têm mais possibilidades do que eu.' (F4)

Eu não tenho estudo mas tenho o cuidado de levar e de buscar todo dia, sempre vou na escola pra saber dele, mas na parte dos estudos não ajudo... (F7)

Ao se ler os relatos acima, duas realidades escolares distintas são percebidas: F4 possui o Ensino Médio Completo, enquanto que F7 não possui instrução. Conforme já dito nos discursos anteriores, F4 afirma não ajudar os filhos nas atividades escolares por entender que se fornecer esse apoio, as crianças irão se acomodar e não se esforçarão para aprender o conteúdo trabalhado em sala de aula; ademais, também não comparece aos plantões pedagógicos e reuniões. Já F7, embora não disponha de condições subjetivas, dada a sua deficiência (déficit intelectual), nem de condições objetivas mínimas para ajudar o filho nas atividades escolares, mantém vínculo regular com a escola e participa ativamente dos plantões pedagógicos e reuniões. Tal contexto evidencia que, de fato, a escolaridade dos pais influencia no percurso escolar dos filhos; no entanto, a mesma se processa de maneira relativa, uma vez que F4 possui escolaridade mas não acompanha os filhos, e F7 não é escolarizado mas acompanha.

O discurso de F7 confirma a postura assinalada neste estudo de que embora não constitua fator determinante no processo de aprendizagem e desempenho dos alunos, o contexto social tem um peso significativo na vida educacional e na formação humana da criança. Percebe-se, pois, que F7 almeja para o seu filho uma condição de vida melhor do que a que teve, e mesmo não conseguindo ajudá-lo nas atividades escolares, acompanha de perto o seu desenvolvimento educacional.

Importa dizer que o acompanhamento escolar por parte da família é essencial para o desenvolvimento da criança, tanto nos estudos quanto na vida social. Quando os pais estão presentes e participam ativamente da vida escolar dos filhos, visitando a escola, se envolvendo com as tarefas e com as atividades pedagógicas desenvolvidas por ela, contribuem positivamente para o progresso das habilidades sociais e cognitivas da criança, estimulando-as a terem um bom desempenho. Sobre esse aspecto, Reis (2013) chama atenção para a longevidade escolar afirmando que

Esta longevidade é possível mesmo na ausência de práticas de investimento familiar na escolaridade das crianças, sejam eles escolha ativa do estabelecimento de ensino, contato frequente com os professores, ajuda

regular na tarefa de casa, dentre outras.

Zago (2011) concorda com isso, tanto é que observa, considerando pesquisas anteriormente realizadas, que os comportamentos dos alunos em relação à trajetória escolar não se reduzem unicamente às influências do ambiente doméstico. O autor complementa afirmando que

fica evidente a necessidade de se considerar o papel do aluno como parte ativa do seu próprio percurso e das relações que ele estabelece com outras instâncias de socialização, seja no bairro, no ambiente do trabalho, entre outras formas de interações sociais (ZAGO, 2011, p. 23).

Por fim, com relação à importância da escola na vida escolar dos filhos para além dos recursos pedagógicos disponíveis e da estrutura física da escola, os participantes foram unânimes quanto a compreender a escola não só como um espaço de aprendizagem, mas também como um caminho de melhoria de vida. Esses discursos sinalizam para o que Zago (2011) chama de lógica prática ou instrumental da escola, ou seja, o significado dado à escolarização está voltado para o domínio dos saberes fundamentais e da integração ao mercado de trabalho. Veja-se:

A escola que meus filhos estudam é boa em todos os aspectos. Tem que estudar mesmo pra ter um futuro, um emprego...eu acho que a escola ajuda muito! (F2)

Eu mesmo gosto da escola que meus meninos estudam, tem computador... muita atividade pra eles e isso é bom para ter um futuro melhor! (F5)

Eu gosto da escola porque a professora puxa muito dos alunos e isso mais na frente vai ajudar a ter uma vida melhor do que a minha (F3).

Percebe-se nos discursos que o futuro escolar das crianças caminha para um único sentido: o ingresso futuro no mercado de trabalho. Os pais se projetam nos filhos e almejam que eles, por meio dos estudos, consigam superar a condição socioeconômica na qual se inserem, sendo que a contrapartida educacional do PBF parece contribuir positivamente nesse processo. A instabilidade faz parte do cotidiano das famílias que vivem em situação de pobreza, ainda que as mesmas focalizem a educação dos filhos como sendo um meio através do qual eles poderiam ter uma condição de vida melhor. Nesse sentido, embora não seja fator determinante, não se pode deixar de considerar que a condição escolar dessas famílias se associa a um quadro social de natureza complexa, imprimindo, pois, um

peso importante sobre o percurso e as formas de investimento que as famílias fazem na escolarização.

6. O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E O ACOMPANHAMENTO ESCOLAR PELOS FAMILIARES SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES

Como fora mencionado nos procedimentos metodológicos, o campo escolhido para a realização da pesquisa foi o bairro do Ibura, localizado na RPA 6 do Recife, dado seu alto índice de famílias em situação de vulnerabilidade social, mais especificamente a Escola Municipal Professor Simões Barbosa (EMPSB). A escolha desta se deu a partir de sua proximidade com o CRAS, haja vista este ser o equipamento social responsável pelo acompanhamento das famílias com aquele perfil. Na tentativa de compreender o processo de escolarização dos alunos das famílias de baixa de renda e suas implicações no desempenho escolar, se fazia mister abordar os sujeitos envolvidos diretamente com o processo de aprendizagem, quais sejam: a família (já abordada no capítulo anterior) e os professores.

Nesse sentido, foram realizadas com os professores da EMPSB entrevistas semiestruturadas guiadas por um roteiro pré-estabelecido e aplicada a técnica da observação não estruturada durante a realização do plantão pedagógico da escola, a fim de acompanhar mais de perto a dinâmica da escola e, principalmente, a relação família-escola. De modo a subsidiar o entendimento das relações explícitas e implícitas dos discursos, além do uso de algumas categorias analíticas, utilizou-se como método de análise a Teoria Social do Discurso de Fairclough, conforme sinalizado outrora. Assim, antes de iniciar a análise das entrevistas, faz-se necessário conhecer um pouco do perfil dos professores entrevistados.

A amostra foi composta por sete professoras do sexo feminino, com faixa etária entre 29 e 58 anos, todas com Ensino Superior Completo e a maioria com pós-graduação em nível de especialização. Das sete entrevistadas, cinco trabalham apenas na EMPSB em ambos os turnos e as outras duas dispõem de vínculos em outras unidades de ensino, sendo uma delas na rede municipal do município do Paulista e a outra em uma escola da rede privada. Atualmente todas exercem a atividade no serviço público; entretanto, no que concerne ao tipo de vínculo, seis foram admitidas via concurso público e através de seleção simplificada/contrato. Com relação à experiência na área, o tempo variou de 6 a 30 anos.

Ainda com o intuito de conhecer mais sobre o perfil das professoras, foi perguntada qual a percepção delas com relação ao primeiro dia de trabalho na função e com relação ao primeiro dia de trabalho na EMPSB:

Na escola particular minha experiência foi tranquila, mesmo com medo de não dar conta. O nó foi quando comecei na escola pública (P1).

Eu trabalhava na Educação Infantil em uma escola particular então pra mim foi muito bom, o ruim foi quando cheguei na rede pública (P2).

Eu me sentia a salvadora da pátria, achava que poderia fazer mil e uma coisas com eles na aprendizagem...Essa foi minha primeira impressão! (P3)

Eu, recém-formada, passei no concurso e fui convocada! Então assim, eu tava a todo vapor, né? Eu percebi já no primeiro dia que toda aquela teoria que a gente adquire no curso...na prática é um pouco diferente (P4).

Que eu não sabia de nada! O que você aprendeu...aí quando você chega na prática a realidade é outra! Então eu fiquei assim...poxa! Você fica meio perdido, né? Eu não sabia o que fazer, mas o dia a dia que faz a gente começar a entender o que estudou, né? (P5)

Olha eu não me lembro muito bem pra te explicar porque eu comecei a ensinar eu tinha quatorze anos de idade e os meus alunos eram todos mais velhos...era uma escola rural, todas as séries juntas...então foi uma coisa nova, foi assustador porque eu era muito nova jovem, eu não tinha experiência nenhuma, mas à medida que eu fui conhecendo eu já fui relaxando mais (P6).

No começo vixe...faz tanto tempo! Desde que eu lembre eu sempre quis ser professora. Então aos dezesseis anos antes de eu fazer magistério eu já exercia a função. Então pra mim foi natural porque foi uma escolha, tem muita gente que diz estou professora...ai sei lá que diz que não passou em outras áreas. Eu não! Eu sempre quis ser professora (P7).

Com relação ao primeiro dia de trabalho como professora, os discursos demonstram percepções distintas. As docentes P1, P2 e P7, por terem iniciado sua trajetória profissional na rede particular de ensino, declararam que a primeira experiência na sala de aula foi tranquila. Por sua vez, P3, P4 e P5 referiram ter criado muitas expectativas quanto ao exercício profissional, pois acreditavam que colocariam em prática tudo aquilo que foi aprendido durante o processo de formação e, na ocasião, isso não aconteceu. Por fim, P6 declarou que seu primeiro dia de trabalho foi assustador, pois não possuía experiência nenhuma na área.

Já com relação ao primeiro dia na EMPSB, os relatos de P1 e P2 convergem no sentido de ambas terem encontrado muita dificuldade, pois, até então, só possuíam experiências na rede privada de ensino, cuja realidade social dos alunos era bastante diferenciada. A professora P4, ainda que tenha tido experiências profissionais apenas na rede pública, sinaliza também a questão social dos alunos;

contudo, ainda que tenha encontrado dificuldades, nunca pensou em desistir. O contrário se deu com P2, que pensou em abrir mão do vínculo público diante dos entraves encontrados.

Meu primeiro dia de trabalho nesse escola...oxe! Eu vinha de escola...na escola particular eu ensinava terceiro e quarto ano que naquela época era série. Era uma maravilha, quando entrei era concurso então era a maior alegria, vim pra cá, aí cheguei na sala eu nunca esqueci disso...tava os meninos tudo lendo, a leitura era *Ana Bela Comilona*. Aí quando eu cheguei eu olhei e eu disse: 'Eu quero essa turma!' Só que tinha uma professora que olhou e disse assim: 'Tu vai se arrepender!' Aí eu disse: 'Vou nada, eu gosto de desafio!' Quando foi no outro dia eu entrei, aí eu comecei, né? Vou fazer um ditado, primeira coisa, porque se os meninos estão lendo eu vou saber, quando eu peguei os papéis não tinha uma palavra! A palavra bola era mil e uma letras, aí eu foi dando aquela angústia. Aí eu cheguei, chamei a menina pra ler, quando eu chamei, eu disse: 'Leia aqui.' E ela na hora *Ana Bela Comilona*, aí pensei...não é possível tem alguma coisa errada! Aí eu virei a leitura e a aluna fez: 'Tia, a gente decorou, eu não sei ler não!' Aquilo foi um balde de água fria, mas a escola me recebeu muito bem (P1).

O primeiro dia aqui me marcou muito por que eu era acostumada na escola privada, colégio bom, grande eu tinha toda uma estrutura, todo um aparato. Eu tinha psicólogo, fonoaudiólogo, eu tinha tudo pra me ajudar. Aí eu chego aqui e não tinha nada...os meninos com muita dificuldade, os pais não ajudavam...então foi um choque que eu pensei em desistir. Eu quase que...abri mão! (P2)

Foi assustador por conta da realidade social dos meninos, mas nada que me fizesse querer desistir! Eu adquiri o profissionalismo com o tempo. Eu peguei um primeiro ano e era uma turma que tinha muita dificuldade de aprendizagem e também de comportamento. Depois de um tempo que eu passei a me situar e entender o que eu vim fazer aqui! (P4)

Sob outra perspectiva, o discurso de P3 também trata da questão social e econômica, não apenas dos alunos e de suas famílias, mas da comunidade onde a escola se localiza, ainda que isto não esteja explícito. Ao relatar que ao ingressar na EMPSB "já estava por dentro do que é a realidade da Escola Pública", P3 afirma que esse espaço é permeado por dificuldades de toda natureza, seja ela econômica, social, estrutural ou gerencial, ou seja, é um espaço onde as práticas sociais nela presentes refletem as relações de poder a nível macro (FAIRCLOUGH, 2008). Ademais, percebe-se a reprodução do discurso interiorizado na prática profissional já realizada na rede pública de ensino antes do ingresso dela na EMPSB:

Quando eu entrei nessa escola, eu já era da rede mais em outra escola, então eu estava por dentro do que é a realidade da escola pública, mas quando a gente vem pra escola nova a gente vem com todas as perspectivas de que vai ajudar e vai colaborar com a boa intenção que vai fazer tudo certo! (P3)

No que se refere à prática profissional, hoje, os discursos convergem no

sentido da adaptação delas à realidade social da comunidade local a partir da experiência obtida ao longo dos anos. A vivência na comunidade, através do cotidiano escolar e das relações estabelecidas com os alunos e suas famílias, lhes possibilitou desenvolver um novo olhar sobre suas práticas, ampliando, assim, suas formas de atuação. Nessa perspectiva, todas as entrevistadas alegaram estar profissionalmente satisfeitas naquela escola; entretanto, quando questionadas acerca da valorização enquanto professoras, a maioria das entrevistadas respondeu que não se sentiam valorizadas:

Não, porque a gente não é valorizada! A gente já fez paralisação, já fizemos greve pela melhoria. Quando a gente fala melhoria, não é só melhoria do nosso salário. Tem horas que a gente não tem uma folha de ofício, eu tenho que tirar do meu bolso, eu e outras colegas...eu tenho que imprimir. 'Ah! não tem pape!! Se vire com o livro. Só que o livro dos meninos é pra um nível mais alto. Aí o que é que eu faço? Eu tenho que comprar papel ofício, mais de uma resma, porque eu tenho duas turmas! Isso aí não é valorização!

Não. Porque a gente faz tanta coisa e ninguém reconhece nosso esforço!

Por parte da gestão escolar e das colegas sim, mas da rede eu acho que ainda falta, fica muito a desejar!

Eu não me sinto valorizada pelo governo, pela rede, mas pela escola sim porque eu já passei situações aqui e eu fui muito compreendida! Enfim.. eu me sinto muito bem acolhida aqui.

No segundo bloco perguntou-se às professoras se haviam diferenças entre ensinar na escola pública e na escola privada e, em caso positivo, foi pedido que essas diferenças fossem elencadas. Embora os discursos sinalizassem que sim, essas diferenças aparecem conforme a particularidade de cada uma, ou seja, a prática discursiva se distribui a partir do consumo textual individual, uma vez que o sujeito faz uso das suas práticas a partir do momento em que produz seu mundo (FAIRCLOUGH, 2008). Nessa perspectiva, pode-se visualizar que as diferenças com relação ao ensino na rede pública e na rede privada se refletem na maioria dos discursos, no nível social das famílias, mas especificamente na escolarização dos pais. Veja-se:

A ideia é que o ensino seja o mesmo no Sul, Sudeste, Norte, Nordeste, mas só que não tem como...o nível dos alunos da escola particular é diferente! A maioria dos pais aqui é analfabeto! Os pais da criança que estuda em escola particular são alfabetizados, com Ensino Médio, Ensino Superior, Doutorado, Pós-Doutorado...aí muda tudo !,Se a criança não aprende é porque a criança não tem interesse, mas aqui não, aqui não se tem o apoio dos pais! (P1)

(Risos) muito...é muito diferente! Até os livros didáticos são diferentes. Aqui você pega um aluno e ele não consegue atingir o objetivo, aí você pega o

irmão e ele também não consegue atingir. Aí você chama a mãe e ela diz: 'Olhe, tia, eu não sei ler, como vou ajudar?' 'Eu não tenho dinheiro pra pagar pra ajudar na atividade de casa e o pai também não sabe ler'. É complicado...na escola particular não! A tarefa que vai, por eles pagarem, eles querem que o livro didático no final do ano esteja preenchido. Então a atividade de casa é feita. É raro os que não fazem! Aqui não! A tarefa vai, volta, vai, volta...você chama a mãe e a mãe não vem...é muito, muito complicado, muito complicado...porque não tem um apoio familiar e isso tem que ser integrado, né? (P2)

Existem diferenças e semelhanças pra mim. Das semelhanças são crianças como todas, vem pra escola com todas as energias, com vontade de aprender, outros sem vontade de aprender. Essas são as semelhanças! Nas diferenças tem a questão do conhecimento dos pais que esbarra, na escola privada o conhecimento dos pais é mais amplo e o que eles não sabem procuram colocar num reforço pra ajudar e na escola pública não. Quem não sabe...às vezes até tem a noção que precisa da ajuda de alguém, mas não tem o capital! (P3)

A maioria das crianças do público não têm o apoio dos pais...aquele contato dos pais sentarem com elas...Tem pais que não sabem ler e escrever então já delega a responsabilidade de acompanhar pra outra pessoa, geralmente pra um irmão mais velho. Na rede particular o acompanhamento é mais presente porque têm escolaridade e mais condições pra pagar um reforço (P7)

Observa-se, pois, que o ponto central aqui é a relação entre a escolaridade dos filhos e a escolaridade dos pais. Em outros termos, relaciona-se com o que Bourdieu (2011) denomina de “capital cultural”, mencionado no capítulo anterior. Tais relatos consideraram os níveis de escolarização dos pais como fator determinante para a falta de apoio aos filhos no que se refere ao acompanhamento escolar. Os relatos dialogam para o entendimento de que pelo fato de a grande parte dos pais ser analfabeta ou possuir uma escolaridade baixa, a dificuldade para ajudar os seus filhos nas atividades escolares, de uma maneira geral, é algo concreto. Tal dificuldade, além de rebater no desenvolvimento escolar da criança, interfere também no desconhecimento de alguns pais acerca da importância da escolarização para a vida futura dos filhos, sob a ótica dos professores.

Quando questionadas sobre o trabalho realizado pelo docente nas redes públicas e privadas, as professoras responderam unanimemente que não há diferença entre as práticas desenvolvidas por elas, ainda que algumas não tenham experimentado a vivência na rede particular, como é o caso de P4 e P5. Segundo Fairclough (2008), o discurso possui uma relação íntima com a realidade, sendo esta dotada de significados que não se restringem ao texto, mas à prática social. Desta forma, essas professoras interiorizaram um discurso ou uma prática social já

realizada por outro sujeito e, através do processo de identificação pessoal, passaram a reproduzir dando uma nova ressignificação a partir dos seus olhares, conforme abaixo:

É...porque aqui na escola pública a gente tem uma abertura. O que eu tenho que fazer? Eu tenho que ensinar meu aluno, eu tenho minhas estratégias, eu posso buscar estratégias, ampliar, como eu posso dizer, esse conhecimento, eu posso atender de forma a, b, c e d, contanto que eu atinja o meu objetivo de alguma forma. E na particular é decidido o que é feito. Poderia até se levar em consideração uma questão que o aluno respondeu com outras palavras, mas a cultura da escola, as regras da escola faz com que o professor seja condicionado a aceitar aquilo que é proposto no livro (P4).

Não vejo diferença na prática. O que difere é que, na particular, os pais são mais presentes e na pública não! (P5)

Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a infraestrutura da escola, mais especificamente acerca da rotina diária das professoras, foi perguntado a elas quais recursos dispunham para trabalhar com os alunos em sala de aula. Todas alegaram que a rede municipal disponibiliza diversos recursos pedagógicos para a escola e, ainda que não fosse em número suficiente haja vista o quantitativo de alunos nas classes, elas acrescentaram que esses recursos são de grande importância para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, pois despertam a curiosidade dos alunos, gerando, conseqüentemente, um maior interesse em participar das atividades. Os discursos abaixo mostram um pouco dos recursos utilizados por elas no dia a dia:

O que eu mais uso são jogos educativos, a lousa e os tablets. Tem vários joguinhos lá que ajuda na alfabetização. Os tablets não são suficientes, mas dá pra usar... tem uns 20... minha sala tem 26 alunos. Vou fazendo o seguinte, no dia o aluno ficou em dupla, no outro dia fica sozinho e o que sozinho fica em dupla entendesse? (P2)

Olha a gente tem um outro recurso que é um livro de apoio, quando eu falo em dia-a-dia a gente usa muitos os livros que são livros de Português, Matemática então junto com isso eu gosto de colocar vídeos por que aí eles têm a aula, aquela aula falada e tem o lúdico também. Tem esse livro de apoio que tem muitas atividades. Eu posso dar uma aula e depois fazer atividade. Então assim se você me perguntasse o que eu menos uso, eu diria o retroprojetor porque é algo desnecessário. Eu tenho o computador e posso usar a tv, mas o que eu uso mais é o livro de apoio e a tv junto com o computador por que eu o preciso dos dois.(P4)

Eu gosto muito da mesa interativa. Essa mesa os alunos precisam formar palavras colocando as letrinhas, é interessante! Eu uso o tablete também. São os dois recursos que faço mais uso (P1).

Através dos discursos, observa-se que a Escola Municipal Professor Simões Barbosa, ainda que inserida em um bairro marcado por altos índices de vulnerabilidade social e violência, dispõe de uma boa estrutura física e uma gama de recursos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Além do auxílio nesse processo, os recursos pedagógicos e a infraestrutura da escola contribuem, também, para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, estimulando, assim, o convívio social e comunitário. Nesse sentido, mesmo que não fique explícito nos discursos, se subentende que a estrutura fornecida pela rede pública de ensino atua como elemento facilitador no que se refere ao processo de aprendizagem. Essa assertiva coaduna com os discursos das famílias sinalizados no capítulo anterior.

Para entender a forma de avaliação adotada pela escola e pelas professoras, foi indagado a elas se poderiam descrever a Política de Avaliação em Ciclos implantada pela rede municipal de ensino, informando as características e a percepção delas com relação a esse método de avaliação. Contudo, antes de se debruçar sobre os discursos das professoras, se faz necessário conhecer um pouco mais essa política.

Em 2001, a rede municipal do Recife começou a adotar a proposta dos ciclos de aprendizagem com o objetivo de regularizar o fluxo escolar e, sobretudo, reduzir os índices de repetência (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 547). Os Ciclos de Aprendizagem definem a organização do tempo escolar em ciclos plurianuais que variam de dois, três ou quatro anos e objetivam o enfrentamento do fracasso escolar, a progressão da aprendizagem e a continuidade dessa aprendizagem. Conforme a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2014), a organização do Ensino Fundamental (EF) na rede foi definida pela Instrução Normativa (IN) 02/2014 da Secretaria de Educação. Essa IN criou o Ciclo de Alfabetização, formado por estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do EF, incluindo estudantes do Grupo V da Educação Infantil.

Segundo documento publicado pela Diretoria Geral de Ensino (2003) da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife, os Ciclos de Aprendizagem na rede municipal do Recife representam uma proposta educacional que reconfigura os processos de ensino-aprendizagem, possibilitando a construção processual do conhecimento e das práticas pedagógicas e metodológicas, bem como a interação social no ambiente escolar.

Conforme Santos (2014), a concepção da escolarização em ciclos pressupõe,

ainda, a criação de uma escola democrática que garanta ao aluno o direito de permanecer na escola e de desenvolver o processo de aprendizagem no seu tempo, já que a organização da escolaridade é dividida em ciclos de aprendizagem com duração de 2, 3 ou 4 anos, e a retenção é recomendada para o final de cada ciclo. Mainardes (2009, p. 19) especifica os princípios defendidos pela política de organização da escolarização em ciclos:

Garantia da continuidade e progressão da aprendizagem, entendida como um processo contínuo que dispensaria a reprovação ou interrupções desnecessárias; a reprovação e os degressos anuais devem ser substituídos pela progressão contínua dos alunos; os objetivos a serem atingidos no final de cada ciclo precisam ser definidos, mas os alunos poderão seguir trajetórias diferenciadas no decorrer do ciclo, pois os ritmos e as necessidades de aprendizagem são diferentes para cada um ou para grupos de alunos; a avaliação classificatória precisa ser substituída pela avaliação contínua e formativa; além da avaliação formativa propõe-se a pedagogia diferenciada (para atender os diferentes níveis de aprendizagens dos alunos dentro de uma mesma classe) [...].

Desta forma, nos ciclos, as práticas pedagógicas se centram no processo de ensino de maneira contínua, dispondo de recursos que dão apreço ao acompanhamento individualizado do estudante. Todavia, para que tal coisa ocorra, a ação do professor deve incentivar a autonomia do estudante em relação ao seu processo de aprendizagem, mobilizando condições preparatórias para uma aprendizagem significativa (MILLIANTI; VIEIRA, 2017).

A Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2014) deixa claro, ainda, que a escolarização em ciclos por si só não garante a qualidade do ensino, a aprendizagem nem a permanência dos alunos na escola, sendo necessário, portanto, a articulação com outras políticas públicas, dentre elas a Política de Assistência Social e a Política de Transferência de Renda, conforme outrora mencionado.

De volta aos discursos das professoras a respeito dos Ciclos de Aprendizagem, mais especificamente acerca de sua implantação na rede municipal, há de se observar que a despeito desse modelo avaliativo fazer parte do dia a dia da escola, a maioria das professoras mostrou dificuldades para descrevê-lo. Uma porque não estavam na rede quando o modelo foi implantado e outras por não trabalharem diretamente com ele, como é o caso das professoras das salas de aceleração (projetos Se Liga e Acelera).

Obrigatoriamente a gente tem que fazer. Olhe, a ideia até pouco tempo era assim: a criança começa no primeiro e vai aprimorando e chega no

segundo. Ela já vai estar alfabetizada no terceiro. Até poderia ser bom se fosse dada continuidade ao trabalho porque a ideia foi dar mais tempo para a criança ser alfabetizada; contudo, o que acontece, às vezes acontece da criança passar sem saber. Então os ciclos tem suas vantagens e desvantagens (P3).

Eu não tava na rede, mas pelo o que eu sei...assim, eu não concordo muito não...esse aluno entra no primeiro ano, vai pro segundo, vai pro terceiro e só no terceiro é que pode reter esse aluno! Muitas vezes essa criança não tem condições alguma de chegar ao terceiro, mas ele vai simplesmente vai, entendeu? Me parece agora que o quarto ano já reprova, o quarto e o quinto. Eu sei que o quinto já reprova mas parece que no quarto ano já está retendo. Eu sinceramente prefiro aquele tradicional: quem não atingiu, fica. Porque a gente vê uma concentração de alunos aprovados tão grande, mas quando a gente vai ver quem tem condições, boa parte não avançaria, mas por causa do ciclo tem que avançar! Mesmo entendendo o objetivo do ciclo eu prefiro o tradicional (P4).

Eu não trabalho com os ciclos porque eu sou da sala da aceleração (P5).

Sim, eu acho que o ciclo...eu trabalho no ciclo de alfabetização que é do primeiro ao terceiro ano já tem um tempo e eu acho bom esse método porque reprovar uma criança no primeiro ano tira o estímulo dela e esse sistema de ciclo respeita o tempo do aluno. Então se a criança chega no terceiro ano e não conseguiu aprender a ler, antes disso a gente já vai em busca de alguma coisa pra ajudar aquela criança, mas no terceiro ano não deu aí sim ele é retido. Então ele tem que ter uma coisa diferenciada um auxílio pra ele (P6).

Em seguida, pediu-se que as professoras elencassem as características da metodologia de avaliação em ciclos, e a maioria respondeu que a principal é a questão da progressão automática. Porém, quando solicitado para que expusessem suas opiniões acerca dessa metodologia como instrumento de averiguação do desempenho dos alunos, o que se viu é que a principal inquietação do corpo docente com relação aos ciclos está no seu compromisso com a qualidade da aprendizagem das crianças. Sobre esse aspecto, Millianti & Vieira (2017, p. 754) dizem que, de uma forma geral, “o modelo é criticado por ser entendido que o estudante não reprova no final do ano letivo mesmo que não tenha conseguido alcançar os objetivos mínimos de aprendizagem definidos.” No entanto, o que a literatura e a rede de ensino pregam é que essa forma de avaliação leva em consideração o respeito pelas características individuais dos alunos, com destaque para a idade cronológica e a maturação cognitiva. Sendo assim, a respeito do caráter avaliativo da política, os discursos das professoras divergiram, sendo uns favoráveis e outros desfavoráveis:

Acho bom não (risos). Como eu te disse, o ano que eu acho bom pra eles é o ano que reprova, até o próprio pai e mãe diz...’Ah! Não reprova não vai passar, vai passar.’ Entendeu? Mesmo que o menino mereça um ou dois vai

tirar seis. Então, assim, eu acho que cria um comodismo. Aí quando o menino chega no terceiro ano e diz que pode reprovar, aí sim o menino desperta, aí a mãe e pai desperta (P4).

Então...esse ciclo de aprendizagem dá essa oportunidade maior de desenvolvimento para criança. Então eu acho muito válido pelo menos o ciclo de alfabetização! (P6)

Pra mim não funciona! (P1)

Eu acho bom porque dar para trabalhar melhor o conteúdo com a criança (P7).

Neste sentido, considerando que nos ciclos de aprendizagem a avaliação do desempenho acontece de forma qualitativa, ou seja, de maneira continuada e processual, foi perguntado às professoras se elas possuíam um instrumento específico para avaliar o desempenho dos seus alunos. Elas responderam que não; entretanto, quando indagadas sobre a maneira como avaliavam o desempenho dos alunos, todas relataram fazer uso de diferentes metodologias e recursos, estando de acordo com o que preconiza a Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2014). Assim, analisando os discursos abaixo, identifica-se a interdiscursividade nas falas das professoras, uma vez que trazem evidências de um discurso que é permeado pela prática de gestão (MARANHÃO, 2018):

Olhe, através do meu dia-dia, das atividades...é diária! A cada tarefa que eu dou, eu estou avaliando, aí eu faço ditado, eu faço avaliação a partir de uma interpretação, eu conto a história e converso com eles se eles tiverem compreensão vão interagir comigo! Então minha avaliação é diária, não tem aquela específica, mas também eu faço as provas pra fechar (P1).

Olhe, eu faço...os professores fazem...tem 3 notas por bimestre, aí uma é prova e as outras duas é do jeito que você achar melhor! Aí eu faço o seguinte: eu faço simulado com eles, tenho até uma prova que eu fazia no colégio particular...todas as disciplinas em uma prova só. Eu boto três questões de cada uma e a gente faz um simulado, e a segunda nota e terceira nota faço trabalhos que eu vou dando um pontinho, dois pontinhos e também avalio o caderno tarefa de casa. Eu faço assim! (P2)

Esse aluno é avaliado pelas atividades que em faz em sala, ele é avaliado por trabalhos em grupo, trabalhos de exposição cartazes, ele é avaliado por apresentações...tudo aquilo que ele faz ajuda a compor nota, mas como ainda tem aquilo de querer uma prova, o pai querer ver uma prova, algo concreto, então normalmente a semana de prova a gente respeita e faz, mas como são três notas, apenas uma é através da avaliação escrita (P3).

Olha eu avalio...quando eu entro na sala já estou avaliando, não é? As vezes o aluno tira até um nota baixa mas na hora da aula, das perguntas ele tira dez, responde tudo! Então considero as tarefas, o caderno, a participação dele, peço pra ele ler alguma coisa...a gente avalia tudo! (P5)

De modo a cercar o objeto de pesquisa, perguntou-se às professoras como

elas percebiam o processo de escolarização entre os alunos beneficiários do PBF e os alunos não beneficiários e quais os rebatimentos desse processo no desempenho desses mesmos grupos de alunos. Elas foram unânimes em dizer que não observavam diferenças no que se refere à escolarização dos dois grupos, inclusive afirmaram não saber sequer quantos alunos bolsistas existiam em suas salas. Outro ponto interessante foi a questão da frequência. Conforme já dito, os alunos beneficiários precisam cumprir a contrapartida educacional do programa, isto é, o recebimento do benefício está atrelado à frequência regular nas aulas. Nessa perspectiva, quando questionadas acerca do monitoramento da frequência, todas as entrevistadas disseram que essa atividade é realizada pela gestão da escola, cabendo a elas apenas o registro da presença ou falta e da justificativa.

No que se refere ao desempenho dos alunos, as professoras declararam não observar diferença alguma quanto ao processo de aprendizagem entre os dois grupos de alunos. Todavia, mencionaram outras diferenças. O discurso de P2 sinaliza ter observado um aumento da participação dos pais nas atividades da escola, uma vez que ao manter a frequência dos filhos, os pais tendem a se preocupar um pouco mais com a aprendizagem deles, ainda que essa não seja a realidade da maioria. Para P3, o processo de aprendizagem envolve muitos elementos e, por essa razão, ele não se associa apenas ao fato de ser bolsista ou não. Já P5 considera que ser bolsista ou não é um fenômeno relativo, pois há pais que são beneficiários e que além de se preocuparem com o cumprimento da frequência, acompanham também os filhos.

De aprendizagem não, mas de participação de pais sim! Eu diria de preocupação de pais, porque quem tem o Bolsa Família geralmente se preocupa em mandar...de manter a frequência e pode ocorrer junto a isso a preocupação da aprendizagem, mas não são todos. Muitos vêm pra que eu justifique a falta e ele não perca (P2).

É porque assim...essa questão da aprendizagem envolve muitas coisas. Não é o fato dele ser bolsista, o que envolve ali é o interesse do aluno, é o incentivo da família, entendeu? É o professor...a gente pode pensar que não, mas a relação do aluno com o professor contribui para bem ou para o lado ruim. Eu vou dizer a você que são várias coisas compõem esse processo de aprendizagem, não é só um elemento, entendeu? O fato de ele ser bolsista ou não pra mim não é o fator que classifique ou desclassifique não! (P3)

É relativo...tenho aluno que parte desse programa e os pais são interessados na presença, mas também participam da educação. São aqueles pais que cobram, que olham a tarefa, que elogia, que critica e tal. E tem outros que não, que só quer a frequência! (P6)

Ao analisar os discursos acima, mereceu atenção o fato de três professoras mencionarem em algum momento do relato os pais como elementos fundamentais no processo de aprendizagem. Essa homogeneização dos discursos converge para o entendimento abordado no capítulo anterior de que a família é parte fundamental na construção da aprendizagem, visto que é nesse espaço que se inicia a socialização primária das crianças. Diante dessa colocação, às professoras foi perguntado quais fatores internos e externos influenciam no desempenho dos alunos. No que tange aos fatores internos, todas as professoras responderam que a EMPSB dispunha de uma boa estrutura, e ainda que não fossem em números suficientes, os recursos pedagógicos à disposição nela possuíam uma gama diversificada e, por tal razão, elencaram apenas os fatores que influenciam positivamente, conforme se pode observar:

Fatores internos? É como eu disse a você, aqui é uma das escolas que o pessoal elogia demais, tanto limpeza como organização! (P1)

Internos, aqui na escola? Na escola eu não vejo tanto porque a sala de aula é agradável, climatizada, temos recursos! (P3)

Interno? Assim, eu não tenho uma queixa pra lhe fazer...como eu disse a você, eu trabalho em outra rede em situações bem mais dificultosas. Então aqui pra mim é como se fosse um paraíso, tá entendendo? eu tenho sala climatizada, tenho TV a minha disposição, eu tenho computador, eu tenho livros didáticos, eu tenho livro de apoio, tenho quadro, eu tenho tudo que eu preciso. Vou me queixar de quê? (P4)

Essa escola aqui é uma escola bem dinâmica. Em nenhum momento a gente se encontra sem coordenação...A coordenação nos apoia em todas as atividades que a gente faz e fornece os recursos que a gente precisa para trabalhar e isso influencia bastante na aprendizagem! (P6)

Nessa perspectiva, chamou a atenção o discurso de P5. Esta acrescenta que o corpo gestor da escola trabalha em parceria com o grupo docente no sentido de se buscar recursos pedagógicos para a escola, de lutarem juntos pela melhoria das condições de trabalho e de atuarem junto às famílias, sobretudo as famílias dos alunos com mais dificuldades, para que possam desenvolver suas habilidades do ponto de vista educacional:

Na questão da escola é questão por parte da gestão né? É assim... a gestão tá junto, quer o melhor com a gente, luta com a gente, se uma criança não tá tendo um bom desempenho na sala de aula a gestão intervém, a questão da família... a gestão está junto do professor, ela vai atrás do pai e da mãe, chama faz tudo pra que a criança possa desenvolver e os pais aprender a como lidar com os limites da criança! Pelo menos comigo, não sei com os outros, ela tá presente e tá preocupada com a questão da criança, não só da sua aprendizagem mas da sua conduta como aluno (P5).

Sobre esse aspecto, o discurso de P5 traz um pouco da relação entre escola e família no sentido de atuarem como coparceiras no processo de escolarização das crianças, o que vai de encontro aos discursos proferidos pelas famílias durante a execução do GF, nos quais a maioria dos familiares alegou que a escola só os convoca para participarem de reuniões e dos plantões pedagógicos. O que chama a atenção nesse ponto é a questão da participação da escola e da família no processo de escolarização das crianças. De um lado, P5 alega que tanto o corpo docente quanto o corpo gestor trabalham juntos no sentido de chamar a família para participar ativamente das atividades escolares, de modo que contribuam efetivamente para o desenvolvimento escolar da criança; por outro lado, as famílias ressaltam a fragilidade da escola no que se refere ao estabelecimento desse contato. Segundo Caetano & Yaegashi (2014, p. 22),

A família e a escola são contextos de desenvolvimento e aprendizagem e apenas essa constatação deveria bastar e ser suficiente para justificar a necessidade de que a escola e a família trabalhassem cooperativamente. Ao invés de cooperação, porém, percebe-se muitas vezes uma troca mútua de abusos por parte da escola e da família. Como se uma pudesse determinar à outra o jeito correto de ser escola e de ser família reciprocamente. Isso, definitivamente, não é cooperação.

Ao se discutir sobre os fatores externos, todas as professoras consideraram a participação familiar como o fator externo de maior influência no desempenho, na aprendizagem e no processo de escolarização das crianças. De uma forma geral, os discursos convergiram para o entendimento de que a maioria dos pais não são alfabetizados e, devido a isso, não conseguem ajudar os filhos em casa, sendo que esse apoio é extremamente necessário. Se a criança não tem alguém para orientá-la, o desempenho não será o mesmo de uma outra criança que possui essa estrutura em casa, uma vez que o contexto familiar no qual ela vive influencia diretamente no desempenho e na qualidade do aprendizado.

Ademais, as famílias que residem em bairros vulneráveis do ponto de vista social e econômico, como é o caso do Ibura, tendem a vivenciar a mesma condição social do território. A insuficiência de renda se faz presente no cotidiano dessas famílias, que, para sobreviverem, recorrem ao trabalho irregular, em sua maioria desprotegido. A precariedade de vida associada à privação material e a baixa escolarização dessas famílias as deixam mais suscetíveis e expostas às diversas

formas de violência.

Os discursos abaixo mostram um pouco da questão familiar, principalmente da influência que o meio social exerce na vida pessoal e escolar dessas crianças. Percebe-se que o contexto de violência vivenciado por elas reflete diretamente no processo de aprendizado e na sua formação pessoal e psicossocial:

Externo é a família! Se os pais não sabem ler, como eles vão ajudar? Essa comunidade é muito carente. Eu tenho aluno que tá envolvido em droga, que tá em casa ajudando alguém porque em casa não tem o que comer. Tu não tem o que comer? é complicado...às vezes dá vontade de chorar! Eu tenho aluno que o pai é preso, a mãe é presa, a condição social, tudo isso mexe tu tais entendendo? Isso mexe demais, demais! Você chama o pai pra conversar e o pai não vem, você não tem aquele apoio. Eu faço agenda, eu trabalho aqui com agenda e peço pro pai assinar eu tenho aluno aqui que o pai o ano todinho nunca assinou a agenda! Tudo o que eu faço eu boto. Quando eu vou faltar, quando é assembleia...tudo eu boto na agenda! As vezes vem aluno que o pai não leu a agenda porque não sabe ler. A família não apoia porque pensa que a responsabilidade é só da escola, mas ele esquece que o professor tá ali só esse ano, né? E ele tá ali com o filho a vida toda é muito difícil, viu? (P2)

E os fatores externos é aquilo que eu te falei, a falta de conhecimento dos pais e a ocupação deles também porque muitos trabalham, só chegam à noite e eles não tem tempo de tá acompanhando, eu mantenho uma agenda e aí eu digo: 'Se você chegou em casa cansado e seu filho tá dormindo, deixa ele dormir e veja a agenda.' É na agenda que a gente se comunica e aqui nem todos assinam a agenda! Então essa falta de conhecimento deles e essa necessidade de eles estarem trabalhando o dia todo atrapalha muito! (P3)

É a questão familiar! A família não tem estrutura, as crianças vem pra escola com fome, muitas vezes a sandália quebrou, tem que estar na casa de parente porque não tem o que comer...é pais com violência! Eu tenho um aluno aqui que o pai dela tá pra sair do presídio esses dias e ela tá naquela ansiedade que vai sair...então isso tudo mexe com a cabecinha deles, o meio que eles vivem mesmo! (P5)

Eu acho que a presença da família. A família cobrar, se disponibilizar. Tem gente que diz assim: 'Ah! eu acordei tarde. Ah! eu perdi a hora.' Quem perdeu a hora não foi ele, foi os pais, porque se o pai a mãe acordasse...'Olha levanta, toma banho!', eles viriam! Então, é sempre a família, sempre a família. Quando há uma estrutura, mesmo que a criança esteja cansada ela vem, sabe que precisa ir, tem uma responsabilidade que precisa ser cumprida! Eu acho que o principal no negativo e positivo é a família (P7).

Diante do exposto, os fatores identificados nos relatos acima possuem uma relação indissociável com o processo de aprendizagem; todavia, não é possível mensurar o grau de interferência dos mesmos no desempenho escolar. Tais fatores podem interferir em maior ou menor grau, variando de acordo com as condições sociais, econômicas, culturais e ambientais nas quais os alunos vivem (SANTOS, 2014). Sendo assim, os fatores externos à escola como o nível socioeconômico dos

alunos e suas famílias, o capital cultural dos pais, a escolaridade, a convivência familiar e comunitária, bem como fatores internos como a estrutura física da escola, a dinâmica das aulas, a motivação individual e a interação professor-aluno, são fundamentais para se compreender o processo de escolarização entre essas famílias. Portanto, tais fatores se constituem como interdependentes. A partir dos discursos abaixo, vê-se que a influência deles são visíveis no dia a dia dessas crianças segundo a ótica dessas professoras. Ao se questionar a maneira como percebiam essas influências, elas responderam:

Como a gente passa muito tempo com os meninos, a gente consegue perceber pelo comportamento. Criança extravasa, né? (P1)

Através do comportamento. O comportamento, porque a sala de aula é bem diversa, né? Então você trabalha com todo perfil! (P2)

Quando a criança vem sem atividade de casa feita, com respostas incorretas, respondidas por terceiros, já tive atividade aqui respondida pelo próprio pai e eu disse: 'Mas por quê?' Pelo pai não, pela mãe. 'É porque professora eu tava apressada e não deu tempo de fazer e ele naquele lenga, lenga e eu acabei fazendo!' (P3)

Em relação aos externos, a gente vê pelo comportamento, mas aí a gente vê com a direção uma forma de ajudar! (P4)

O comportamento da criança dentro da sala de aula, sem dúvidas!

(P5) Pela convivência diária! (P6)

Pelo comportamento a gente vê! (P7)

Ainda nessa discussão, foi solicitado que as professoras relatassem as estratégias que elas têm utilizado em sala de aula para minimizar essas influências (internas e externas). Na ocasião, a maioria dos discursos convergiram no sentido de se usar o diálogo como principal estratégia de enfrentamento às questões que surgem. De uma forma geral, observa-se através dos discursos que, para além do repasse dos conteúdos, as professoras vêm desenvolvendo suas atividades numa perspectiva humanitária de educação, ou seja, compreendendo o aluno como “sujeitos plenos que fazem parte de uma comunidade de cultura e têm o direito a ampliar seus conhecimentos construindo novas e significativas aprendizagens” (RECIFE, 2014, p. 40):

Como eu disse a você a gente usa material de sucata, pega o tablet, conta uma história, a gente usa o que a gente tem em mãos. Então a gente se transforma! Professor é aquele que além de professor é psicólogo, enfermeiro, psiquiatra, mãe, pai, vó a gente é tudo...o menino se machuca lá vou eu, leva pra lá e bota remédio. Então a gente tem que se transformar

em tudo e o que a gente pode fazer a gente faz, a gente inventa, tem que ser inventor. Não vou dizer a você que fácil porque não é, não é fácil! É bonito? É! É a profissão que eu adoro, eu disse: minha mãe devia ter me dado uma surra quando eu disse que ia ser professora, mas ao mesmo tempo eu gosto, eu adoro ser professora! Tem as dificuldades e infelizmente é doloroso, mas quando a gente vê assim uma criança querendo aprender diante de todas as dificuldades é gratificante! (P1)

Eu faço gincana, eu digo a eles: 'Eu sou professora, mas também eu sou amiga.' Porque primeiro sou professora, eles tem que entender minha autoridade porque senão eles confundem, mas eu sou amiga! Se precisar conversar comigo eu estou ali, se quiser vier antes da aula eu venho pra gente conversar, se quiser largar depois eu fico, eu converso muito com eles! Hoje uma mãe disse: 'Ele mudou tia, mudou muito!' E eu disse: 'Mas a senhora deveria estar participando dessa mudança!'. Tem pais aqui que não conhece o filho. Você pode saber de manhã...eu vou buscar o aluno na esquina pra vim pra escola. É meu papel? Não! É papel do pai! Vou buscar na esquina pro menino entrar e o menino já responde processo e os pais estão nem aí! (P2)

Roda de conversa, eu procuro trabalhar de uma forma que transmita elementos motivadores pra eles, então basicamente é isso...eu procuro e sempre converso por que de uma forma mais delicada a gente vai cortando aqueles caminhos...que a gente acha que não deveria, sabe, que não faria bem pra ele no processo de aprendizagem (P3).

Pra minimizar eu utilizo muito o diálogo, a gente conversa muito sobre assuntos diversos, tudo aquilo que eles tem curiosidades tento conversar e mostrar pra eles...porque assim...a gente tem essa parte também de aconselhamento. Tem momentos que eu me transformo na psicóloga e tento ajudar dessa forma, tento ensinar quando eu vejo algum erro na educação doméstica ou uma conduta errada, ou seja a gente tenta ensinar por mais que se diga que a nossa grande obrigação é com a parte científica, eu acho que a gente tem que fazer um todo. Então pra minimizar a gente faz dessa forma, mas o carro chefe é o diálogo (P4).

É a conversa mesmo! Às vezes a própria criança diz que não tem acompanhamento, você não tem tudo bem, agora você vai depender disso pra ser uma pessoa melhor. Eu digo a eles que tem estudar, correr atrás! As vezes conto minha vida pra eles, que eu cheguei aqui não foi de qualquer jeito. Tem que investir no estudo...é assim eu procuro ajudar da melhor maneira possível! Se uma criança tá com dificuldade, não toma banho e eu percebo, eu apresento uma aula sobre aquilo, se eu vejo que tem *bulling* na sala, eu preparo um aula sobre isso, tem que sair do foco porque na rotina do projeto Acelera vem tudo esquematizado pra você fazer, mas eu uso as primeiras horas da minha aula pra conversar com eles! Falar sobre honestidade, que a gente tem que ser melhor, que o futuro é eles...eu falo sobre a natureza, a questão do lixo, da poluição, então eu procuro fazer crianças críticas e observadoras (P5).

Quando eu percebo um comportamento diferente eu procuro a família, as vezes com aquele medo de estar sendo invasiva. Tem uma aluna que está num processo de separação bem difícil porque o pai não quer sair de casa de jeito nenhum e mãe quer que ele vá e ele não sai e a filha tá vendo briga atrás de briga. Então esses dias estava com um problema de infecção urinária decorrente do sistema nervoso porque ela tava vivenciando isso, né? Eu conversei com a mãe, para ela tentar poupar a filha desses momentos de conflitos. Imagino que a casa não seja tão grande, mas que ela procure resolver as coisas no momento que ela esteja na escola pra que ela não participe e não veja! Então eu uso muito a conversa (P6).

Eu acho que é isso...a conversa! Chamar os pais, como eu sou daqui da comunidade, eu moro aqui, mas também já morei do outro lado que é barra pesada. Eu sempre gosto de dizer assim: 'Olha, a gente pode.' Aí quando eu conheço, eu digo: "Olha, minha vida não foi tão diferente da de vocês." E até foi, porque hoje tem mais recursos e na época que eu era criança não tinha! (P7)

Nesse contexto, visualiza-se que a prática desenvolvida pelas professoras se coadunam com o compromisso proposto na Política de Ensino da Rede Municipal do Recife (2014) e caminham na perspectiva do entendimento de que a escola deve considerar o desenvolvimento biopsicossocial dos alunos, bem como suas necessidades, suas potencialidades, seus conhecimentos, sua cultura e seu contexto social. O alinhamento dos discursos das professoras com o que está proposto na citada Política expressa, assim, uma homogeneização das práticas discursivas. De forma mais clara, pode-se inferir isso a partir de palavras trazidas nas falas das professoras, tais como conversa, motivação e aconselhamento, que remetem a uma incorporação do discurso mantido pela rede municipal de educação.

Diante do exposto, observa-se através dos discursos que o processo de escolarização envolve diversos fatores, os quais se ampliam para além da dimensão escolar. O objetivo deste estudo foi analisar o processo de escolarização dos alunos dos anos iniciais da rede municipal de ensino do Recife em condição de vulnerabilidade social, identificando quais as suas implicações no desempenho dos mesmos. A ideia foi fazer uma análise considerando dados de natureza diversa, de modo que fosse viável cercar o objeto de estudo com uma quantidade maior de variáveis.

No decorrer da análise das fontes de dados apresentadas, foi visto que elas se complementavam, fornecendo um conjunto de informações que respondeu ao objetivo aqui proposto conforme. A partir dos discursos dos familiares e dos professores notou-se que o contexto social marcado pelos altos índices de vulnerabilidade social e violência se configura como elemento central de interferência no processo de escolarização e, conseqüentemente, no desempenho escolar dos alunos das famílias de baixa renda.

Vimos ao longo das discussões que, a família exerce um papel insubstituível e determinante na trajetória de vida dos filhos, tanto nos aspectos, subjetivos e sociais, como também no educativo, entretanto, para que o papel final da educação se efetive é necessário que a escola participe ativamente do processo, uma vez que

se traduz como o lugar por excelência de mediação e de transmissão de conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve a pretensão de analisar o processo de escolarização dos alunos dos anos iniciais da rede municipal de ensino do município do Recife em condição de vulnerabilidade social e quais as implicações desse processo no desempenho escolar dos mesmos, no intuito de compreender e identificar, dentre outros aspectos, os fatores que influenciam na aprendizagem. Para dar conta da complexidade do objeto de pesquisa, buscou-se inicialmente contextualizar, numa perspectiva teórico-crítica, a trajetória das políticas sociais, mais especificamente das políticas de combate à pobreza no contexto do Sistema de Proteção Brasileiro.

As políticas de Assistência Social e de Transferência de Renda se constituem, atualmente, como as principais políticas de enfrentamento à pobreza do Sistema de Proteção brasileiro. Entretanto, para além da dimensão monetária, a pobreza deve ser compreendida em seu caráter multidimensional, necessitando, portanto, da articulação com as demais políticas públicas, dentre elas a Política Educacional.

Ao longo do trabalho foi possível verificar que a educação se constitui numa alternativa eficaz de enfrentamento à pobreza na contemporaneidade, e essa relação estabelecida entre pobreza e educação apresenta dois sentidos: o primeiro pautado por uma perspectiva salvacionista, na qual, através do acesso à educação, se supera a condição de pobreza; o segundo, por sua vez, relacionado à condição de pobreza pela ausência da escolarização. Percebe-se, pois, que a educação desempenha um papel importante no que se refere à melhoria da condição de vida da população pobre; todavia, não cabe a ela a exclusividade na resolução desse problema. Faz-se necessária, portanto, a atuação intersetorial com as demais políticas públicas.

Deste modo, considerando a relação entre educação e pobreza, e com o intuito de se aproximar ao objeto de estudo, recorreu-se ao Cadastro Único de Programas Sociais (Cadúnico), uma vez que ele tem a finalidade de identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país, além de fornecer informações sobre a condição social, econômica e escolar das famílias. Ademais, através desse programa é possível mapear onde se concentram os bairros com o maior índice de vulnerabilidade social. Por intermédio da sistematização dos dados, foi visto que

para além da privação de renda, as famílias residentes no bairro do Ibura estão imersas em um contexto recorrente de violência e de precarização no que se refere ao acesso aos serviços públicos básicos. Por sua vez, graças à análise das entrevistas percebeu-se que tal contexto exerce influência na escolarização tanto dos pais como dos alunos. Deste modo, conclui-se que as questões sociais e econômicas dos alunos e de suas famílias se constituem em um dos principais fatores associados ao processo de escolarização.

Para compreender melhor essa realidade específica, foram ouvidos os sujeitos que participam diretamente do processo de aprendizagem das crianças, quais sejam: as famílias e os professores. Conforme mencionado nos procedimentos metodológicos, houve dificuldades no que se refere ao acesso a essas famílias, uma vez que a proposta inicial do estudo era realizar entrevistas com as famílias acompanhadas pelo CRAS do Ibura de Baixo e pelo CRAS do Ibura do Alto, bem como com os professores. Sendo assim, frente aos entraves sinalizados nos procedimentos metodológicos, foi feito o mapeamento das famílias acompanhadas apenas pelo CRAS do Ibura do Alto e proposto um grupo focal com elas. Em relação à escola, a partir do critério de maior proximidade ao CRAS e da oferta de ensino das séries dos anos iniciais, selecionou-se a Escola Municipal Professor Simões Barbosa, onde as entrevistas com o corpo docente foram realizadas.

A partir da análise dos discursos dos familiares, foi observado que, sob a ótica deles, a relação entre família e escola se resume à convocação para as reuniões e os plantões pedagógicos. Porém, os mesmos se mostraram interessados em fortalecer essa relação, sugerindo a ampliação da oferta de atividades voltadas para os pais, como, por exemplo, atividades recreativas, cursos profissionalizantes, dentre outras.

Nesse contexto, na perspectiva dos familiares, a escola é tida não apenas como um espaço voltado para a aprendizagem, mas como um instrumento que oportuniza a melhoria da qualidade de vida em todos os aspectos, tanto do ponto de vista individual como também comunitário. Sendo assim, pode-se inferir que ainda que não possuam uma relação efetiva com a escola – considerando-se aqui a ida espontânea dos familiares até ela –, há o reconhecimento da importância dessa instituição como espaço de socialização, bem como sua função social, e isto a despeito de a maioria dos pais entrevistados terem afirmado recorrer ao ambiente escolar apenas quando convocados.

Por outro lado, os discursos dos professores sinalizam que tanto o corpo gestor quanto o corpo docente buscam estabelecer uma relação de cooperação com a família no que se refere ao processo de escolarização das crianças, promovendo atividades interativas e mantendo o diálogo permanente com as mesmas. Contudo, sob a ótica das famílias, essa relação é bastante fragilizada.

Com relação à participação familiar nas atividades escolares, identificou-se que a escolaridade dos pais exerce influência no processo de aprendizagem, tanto positiva quanto negativamente. Durante a análise do grupo focal foi visto o caso de um pai sem instrução que acompanhava a vida escolar do filho apesar de suas limitações, bem como o de uma mãe com Ensino Médio completo que não realizava nenhum tipo de acompanhamento, embora afirme que incentiva os filhos a estudar.

Compreende-se, nesse contexto, que o acompanhamento escolar por parte da família é fundamental para o desenvolvimento da criança tanto nos estudos como também na vida social. Quando os pais participam ativamente da vida escolar dos filhos, seja visitando a escola ou se envolvendo com as atividades pedagógicas desenvolvidas por ela, acabam contribuindo positivamente para o progresso das habilidades sociais e cognitivas da criança, estimulando-as a terem um bom desempenho. Ainda, se percebeu que a contrapartida educacional do Programa Bolsa Família também contribui positivamente no estreitamento dos laços entre a família e a escola, uma vez que ao condicionar o recebimento do benefício à frequência obrigatória, a família termina por estabelecer uma relação de reciprocidade com a mesma.

Ao analisar-se o discurso das professoras, observa-se que, de acordo com elas, o processo de escolarização dos alunos é influenciado por um conjunto de fatores internos e externos à escola. Quanto aos fatores internos, ressaltam-se a estrutura física, os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula e os equipamentos tecnológicos disponíveis no ambiente escolar. Assim, uma escola atrativa e uma aula criativa tendem a estimular o aprendizado por parte do aluno.

Em relação aos fatores externos, todas as professoras consideraram a participação familiar como o fator de maior influência no desempenho, na aprendizagem e no processo de escolarização das crianças. Para elas, os pais não conseguem acompanhar os filhos pois a maioria não possui escolarização, e se não há alguém para orientá-los, o desempenho não será o mesmo de uma criança que possua essa estrutura em casa.

Sendo assim, os fatores externos à escola como o nível socioeconômico dos alunos e suas famílias, o capital cultural dos pais, a escolaridade, a convivência familiar e comunitária, bem como fatores internos como a estrutura física da escola, a dinâmica das aulas, a motivação individual e a interação professor-aluno são fundamentais para se compreender o processo de escolarização entre essas famílias. Esses fatores se constituem, portanto, como interdependentes.

Ademais, a família exerce um papel fundamental na trajetória escolar das crianças, porquanto é neste espaço que se desenvolvem os aspectos cognitivos, sociais e de convívio familiar. Contudo, não se pode negar que a troca de saberes realizadas no ambiente escolar também tem sua importância. O envolvimento dos pais com a escola é necessário para o desenvolvimento escolar das crianças, já que quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições de desenvolvimento e de aprendizagem delas tendem a ser maximizadas, o que, conseqüentemente, refletirá no desempenho escolar. Entende-se, pois, que a família e a escola devem atuar como parceiras nesse processo e que a contrapartida educacional do PBF contribui positivamente nessa questão, uma vez que possibilita o contato permanente entre ambas as esferas.

Desta forma, considerando o exposto e o objetivo central deste estudo, a tese apresentada é a de que o processo de escolarização dos alunos sofre influência direta do contexto social e econômico no qual estão inseridos, sendo necessária, portanto, a atuação intersetorial entre as políticas de educação, de transferência de renda e de assistência social. Faz-se necessário que as necessidades básicas da família sejam minimamente atendidas oferecendo-se condições subjetivas e objetivas para que o processo de aprendizagem aconteça de maneira mais efetiva.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 35-46, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a05.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

AIZZA, Leila Eliane. **O Programa Bolsa Família: um estudo sobre a desigualdade de renda e a pobreza no estado do Tocantins (2004-2013)**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2014.

ALVES, Roosenberg Rodrigues. Família patriarcal e nuclear: conceito, características e transformações. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA UFG/UCG, 2, 2009, Goiânia. **Anais do II Seminário de Pesquisa da Pós-graduação em História UFG/UCG**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás / Universidade Católica de Goiás, 2009. Disponível em: https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/IISPHist09_RoosembergAlves.pdf. Acesso em: 28 nov. 2019.

ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BACHA, Edmar; UNGER, Roberto Mangabeira. **Um projeto de democracia para o Brasil: participação, salário e voto**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: luta contra a pobreza**. Washington (DC): Oxford University Press, 2000. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/927161468164645652/pdf/226840POR-TUGUE1za20001200101PUBLIC1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2019.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a02n108.pdf>. Acesso em: 11 set. 2019.

BASTOS, Tarcísio Regis de Souza. **A importância do Bolsa Família na redução das desigualdades de renda e pobreza em Pernambuco (2003-2013)**. 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Desenvolvimento Rural). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

BEAUCLAIR, João. **Do fracasso escolar ao sucesso na aprendizagem: proposições psicopedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BELO HORIZONTE. Secretaria de Políticas Sociais. A trajetória dos Programas de Transferência de Renda e seus desafios atuais: articulação com políticas estruturantes e unificação. **Revista Pensar BH**, Belo Horizonte, n. 25, 2006.

BERGER, Peter Ludwig.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOSCHETTI, Ivanete et al. **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. *In*: CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). **Escritos da educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Acompanhamento da frequência escolar de crianças e jovens em vulnerabilidade**: condicionalidades do Programa Bolsa Família. Brasília (DF): Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/267/1/062_09_acompanhamento%20frequencia.pdf. Acesso em: 12 nov. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Mais de 94% dos beneficiários do Bolsa Família cumprem frequência escolar. **Boletim do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**, Brasília (DF), n. 363, 12 a 22 nov. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.209**, de 17 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5209.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.492**, de 2 de junho de 2011. Institui o Plano Brasil sem Miséria. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7492.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.758**, 15 de junho de 2012. Altera o Decreto 5.209 que regulamenta a criação do Programa Bolsa Família. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7758.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.742**, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 19 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.836**, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **O Programa Bolsa Família nos marcos da luta contra a pobreza no Brasil**. Brasília (DF): Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2006. Disponível em: <http://www.gaepggrupodeavaliacaoeestudodepoliticadirecionadasapobreza.com.br/>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília (DF): Presidência da República / Câmara da Reforma do Estado / Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. 88 p. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 482**, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30677986/do1-2013-06-10-portaria-n-482-de-7-de-junho-de-2013-30677978. Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Portaria Interministerial nº 3.789**, de 17 de novembro de 2004. Estabelece atribuições e normas para o cumprimento da condicionalidade da frequência escolar no Programa Bolsa Família. Disponível em: <http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/legislacao-1/portaria/portaria-interministerial-no-3-789-de-17-de-novembro-de-2004>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Prestação de contas ordinárias anual**: relatório de gestão do exercício de 2013. Brasília (DF): Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2014. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/sesep/relatorio_gestao_sesep2013.pdf. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: caderno de orientações pedagógicas versão I. Brasília (DF): Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 80**, de 16 de abril de 1991. Institui o Programa de Garantia de Renda Mínima – PGRM e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/1270>. Acesso em: 25 set. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Relatório de Informações Sociais 2012**. Brasília (DF): Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Relatório de Informações Sociais 2013**. Brasília (DF): Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2012. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome / Conselho Nacional de Assistência Social. **Resolução CNAS nº 145**, de 15 de outubro de 2004. Aprova a Política Nacional de Assistência Social. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/assistencia_social/resolucoes/2004/Resolucao%20CNAS%20no%20145-%20de%2015%20de%20outubro%20de%202004.pdf. Acesso em: 25 mar. 2017.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Teoria crítica da família: *In*: AZEVEDO, Maria Amélia; GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo (orgs.). **Infância e violência doméstica**: fronteiras do conhecimento. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CAETANO, Luciana Maria; YAEHASHI, Solange Franci Raimundo (orgs.). **Relação família e escola**: diálogos interdisciplinares para a formação da criança. São Paulo: Paulinas, 2014.

CAMPINAS. Lei nº 8.261, de 06 de janeiro de 1995. Institui o Programa de Garantia de Renda Familiar Mínima para famílias com filhos em situação de risco. **Diário Oficial do Município**, Campinas, 7 jan. 1995. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/921149792.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

CARVALHO, Liana Amaro Augusto de. **Os impactos do Programa Bolsa Família sobre a pobreza absoluta e relativa no Brasil**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

CASTELO, Rodrigo. A “questão social” nas obras de Marx e Engels. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 85-94, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/rodrigo.castelo/artigos/a-questao-social-nas-obras-de-marx-e-engels/view>. Acesso em: 21 nov. 2019.

CASTELS, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis (RJ): Vozes, 2015.

CAVALCANTI, Maria Alina Martins Granja. **O Programa Bolsa Família e a pobreza em Picos - PI**: um estudo sobre os beneficiários e a implantação do Programa no período de 2004 a 2014. 2017. 188 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 1998.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **La matriz de la desigualdad social en América Latina**. CEPAL: Santo Domingo, 2016. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40668/S1600946_es.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 10 ene. 2020.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. **Panorama social de América Latina 2006**. CEPAL: Santiago, 2007. 430 p. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1225/1/S0600674_es.pdf. Acesso em: 12 jul. 2017.

CRIANÇAS beneficiárias do Bolsa Família têm frequência escolar maior que 85%. **Foneas.org.br**. Brasília (DF), 11 set. 2012. Disponível em: <http://fonseas.org.br/criancas-beneficiarias-do-bolsa-familia-tem-frequencia-escolar-maior-que-85/>. Acesso em: 12 ago. 2017.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito "capital cultural" em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820/1584>. Acesso em: 03 jan. 2020.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. 11. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

DRAIBE, Sônia Miriam. Estado de Bem-estar, desenvolvimento econômico e cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

DRIUSSO, Marcelo. **Estudo comparado entre os programas de transferência condicionada de renda no Brasil e no México**. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Integração da América Latina). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FAIRCLOUGH; Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2008.

FELICETTI, Adriana Aparecida. **Bolsa Família e desempenho escolar**: avaliação de uma política pública no município de Videira (SC). 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba (SC), 2010.

FLEISCHER, Soraya. Ibura: águas férteis de onde nascem cidadania, antropologia e ação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 25, n. 74, p. 180-183, out. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v25n74/a12v2574.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli. O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 65-74, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a08.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 241-288.

GALVÃO, Adilma Pinto. **O Programa Bolsa Família: um estudo sobre os efeitos do descumprimento das condicionalidades em Presidente Dutra** - BA. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania). Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, p. 275-290, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=417&path%5B%5D=423>. Acesso em: 12 nov. 2019.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna. S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman N.; LINCOLN, Yvonna S. (orgs.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 105.117.

GUERRA, Yolanda et al. O debate contemporâneo da questão social. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3, 2007, São Luís (MA). **Anais da III Jornada Internacional de Políticas Públicas**. São Luís (MA): Universidade Federal do Maranhão, 2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/mesas/31faf46bb74c9b64aa7dYolanda_fatima_Joana_Nadia.pdf. Acesso em: 30 nov. 2019.

GUIMARÃES, Cleber Pacheco. Análise Crítica do Discurso: reflexões sobre o contexto em van Dijk e Fairclough. **Eutomia – Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 1, n. 9, p. 438-457, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/959>. Acesso em: 19 nov. 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação – mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 31. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. **Temporalis**, Brasília (DF), v. 2, n. 3, p. 9-32, jan./jun. 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013**. Rio de Janeiro, 2013. 269 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica**: 2012 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MARANHÃO, Iágrici Maria de Lima. **O curso de formação de gestores escolares de Pernambuco (PROGEPE) e a qualidade da educação da rede estadual de ensino**. 2017. 199 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013. v. 1.

MATTEI, Lauro Francisco. Sistema de proteção social brasileiro enquanto instrumento de combate à pobreza. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 57-65, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rk/v22n1/1982-0259-rk-22-01-57.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2020.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Curitiba, v. 8, n. 3, p. 43-59, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1946/2179>. Acesso em: 15 maio 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESMANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 13. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo e qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-248, jul./set. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, abr./jun. 2012, p. 270-287. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n110/a04n110.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MORAES, Rochele Pedrosa de. Família: uma construção histórica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA, 1, 2013, Recife. **Anais eletrônicos do Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Intersetorialidade e Família**, 2013. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/anais/sipinf/edicoes/I/34.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

MOTTA, Thalita Cunha. **Política de transferência de renda e educação**: um estudo sobre o Programa Bolsa Família a partir da percepção de mães e estudantes benefi-

ciários e suas repercussões no meio escolar. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

NASCIMENTO, Cláudio Pereira. **Programas de transferência de renda com condicionalidades**: uma análise comparativa do Bolsa Escola Recife e do Programa Bolsa Família. 2009. 86 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

NETTO, José Paulo. A questão social na América Latina. *In*: GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; RAIZER, Eugênia Célio (orgs.). **A questão social e as políticas sociais no contexto latino-americano**. Vitória (ES): EDUFES, 2013. p. 83-111.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice et al (orgs.). **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 6. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Daniel Coelho. Pobreza e desigualdade social: percepções de uma elite. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora (MG), v. 4, n. 10 p. 290-318, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/csonline/article/view/17163>. Acesso em: 12 nov. 2019.

OLIVEIRA, Leonardo Santos de. **Três ensaios sobre pobreza multidimensional**. 2010. 139 f. Tese (Doutorado em Economia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Luís Carlos Santos. **Programa Bolsa Família**: efeitos no desempenho escolar e na superação da vulnerabilidade social de beneficiários em Feira de Santana - BA (2006-2012). 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana (BA), 2014.

PAIVA, Olgamir Amância Ferreira de. **Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação**: mediações e contradições no movimento real. 2010. 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2009.

PANIAGO, Maria Cristina Soares. **Mészáros e a incontornabilidade do capital**. Macaíó: EDUFAL, 2007.

PENNA, Camélia Vaz. **Adolescentes do Programa Bolsa Família e condicionalidade da educação**: uma aproximação de fatores que concorrem para a infrequência escolar. 2010. 138 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local). Centro Universitário Una, Belo Horizonte, 2010.

PEREIRA, Camila Potyara. **Proteção social no capitalismo**: crítica a teorias e ideologias conflitantes. São Paulo: Cortez, 2016.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Necessidades humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social**: temas e questões. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, André. Afinal, para que servem as condicionalidades em educação do Programa Bolsa Família? **Ensaio – Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 513-532, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n80/a07v21n80.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

PIRES, André. Bolsa Família e políticas públicas universalizantes: o caso de um município paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 341-366, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0538134.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Instrução Normativa nº 02/2014**. Organiza a Educação Básica, Infantil e Ensino Fundamental na modalidade regular de 9 (nove) anos, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e orienta procedimentos para a avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/danibarcelar/instruo-normativa-n-02>. Acesso em: 20 set. 2019.

RECIFE. Secretaria de Desenvolvimento Social, Juventude, Políticas sobre Drogas e Direitos Humanos. **Plano Decenal Socioeducativo do Recife**. Recife, 2018. 108 p.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da rede municipal do Recife**: subsídios para atualização da organização curricular. 2 ed. Recife, 2015. 176 p.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Tempos de aprendizagem**: identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos. Recife, 2003. 46 p.

REIS, Janete dos Santos. **Relação família-escola**: a experiência de uma escola pública da periferia de Salvador - BA. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea). Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2013.

REZENDE, Wagner Silveira; CANDIAN, Juliana Frizzoni. A família, a escola e o desempenho dos alunos: notas de uma interação cambiante. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3, 2012, Zaragoza. **Anais do III Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza (Espanha): ANPAE, 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/WagnerSilveiraRezende_res_int_GT5.pdf. Acesso em: 16 ago. 2019.

RIBEIRO, Daniela Figueiredo; ANDRADE, Antonio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto (SP), v. 16, n. 35, p. 385-394, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n35/v16n35a09.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2020.

RODRIGUES, Clarissa Guimarães; RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves; PINTO, Cristine Campos de Xavier. Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. **Revista Brasileira de Estudos da População**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 5-36, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbepop/v28n1/a02v28n1.pdf>. Acesso em: 28 set. 2019.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir. **Família e escola**: novas perspectivas de análise. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

SALAMA, Pierre. Pobreza: luz no fim do túnel? *In*: GARCIA, Maria Lúcia Teixeira; RAIZER, Eugênia Célia (orgs.). **A questão social e as políticas sociais no contexto latino-americano**. Vitória (ES): EDUFES, 2013. p. 15-40.

SAMARA, Eni de Mesquita. **As mulheres, o poder e a família**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

SANTOS, Ana Cristina de Lima et al. Os impactos das reformas no "governo Temer" para as políticas sociais. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E POLÍTICAS SOCIAIS, 2, 2017, Florianópolis. **Anais do II Seminário Nacional de Serviço Social, Trabalho e Políticas Sociais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180129/103_00436.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 set. 2019.

SANTOS, Cinthya Cristiane Galvão dos. **Transferência de renda e educação**: uma análise da contrapartida educacional do Programa Bolsa Família e sua relação com o desempenho dos alunos beneficiários na cidade do Recife. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal – Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575/9519>. Acesso em: 13 jan. 2020.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971

SCOTT, Parry; QUADROS, Marion Teodósio. **A diversidade no Ibura**: gênero, geração e saúde num bairro popular do Recife. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009, Curitiba. **Anais eletrônicos do IX Congresso Nacional de Educação**, 2009. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.). **O Bolsa Família: verso e reverso**. Campinas: Papel Social, 2016.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e (coord.). **O mito e a realidade no enfrentamento à pobreza na América Latina: estudo comparado de programas de transferência de renda no Brasil, Argentina e Uruguai**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. **A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; LIMA, Valéria Ferreira Santos de Almada (coords.). **Avaliando o Bolsa Família: unificação, focalização e impactos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, Antonio Maria da. Redistribuição de renda. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 3-15, abr./jun. 1975. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/148/6309>. Acesso em: 02 ago. 2019.
SOUZA, Celina. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo (orgs.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

SOUZA, Janaína Augusta Neves de. **A família como espelho: a pobreza material e política como obstáculo à aprendizagem reconstrutiva política**. 2006. 184 f. Dissertação (Mestrado em Política Social). Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2006.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira et al. **Assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise**. São Paulo: Cortez, 2010.

SUPLICY, Eduardo Matarazzo. **Renda de cidadania: a saída é pela porta**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. 2. ed. Brasília (DF): Líber Livros, 2011.

VAITSMAN, Jeni; ANDRADE, Gabriela Rieveres Borges de; FARIAS, Luis Otávio. Proteção social no Brasil: o que mudou na assistência social após a Constituição de 1988. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 731-741, maio/jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v14n3/09.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2020.

WECHSLER, Solange Muglia. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária. **Linhas Críticas**, Brasília (DF), v. 8, n. 15, p. 179-188, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3056/2748>. Acesso em: 14 nov. 2019.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD: um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão (SC), v. 4, n. esp., p. 223-243, jan./dez. 2004. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/297/313. Acesso em: 01 dez.

2019.

YANNOULAS, Silvia Cristina; GARCIA, Adir Valdemar. A complexa relação entre educação, pobreza e desigualdade social. **Em Aberto**, Brasília (DF), v. 30, n. 99, p.15-20, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/ema-ber-to/article/view/3331/pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza e exclusão social: expressões da questão social no Brasil. **Temporalis**, Brasília (DF), v. 2, n. 3, p. 33-40, jan./jun. 2001.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n110/a05n110.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2019.

YAZBEK, Maria Carmelita. Sistema de Proteção Social brasileiro: modelo, dilemas e desafios. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO BPC, 1, 2010, Brasília (DF). **Texto proferido no Seminário Internacional do BPC**. Brasília (DF): Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/160105577/Maria-Carmelita-Yazbek-Protecao-Social>. Acesso em: 12 fev. 2020.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **“Transferência de Renda e Educação: um estudo sobre o desempenho escolar dos alunos beneficiários pelo Programa Bolsa Família na cidade do Recife”**, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) **Cinthya Cristiane Galvão dos Santos Barbosa** (e-mail: crisinhadoceu@gmail.com) e sob orientação do Prof. **Dr. Alfredo Macedo Gomes**.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o (a) responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o (a) pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Descrição da Pesquisa: a pesquisa tem como objetivo geral analisar os fatores que influenciam no desempenho dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família na cidade do Recife. Para tanto, se faz necessário conhecer como se constitui o processo de acompanhamento escolar por parte dos professores e familiares dos alunos beneficiários e não beneficiários do PBF. Desta forma, faremos uso das técnicas de grupo focal / entrevistas com os pais e professores. A sua participação nessa pesquisa consistirá **no fornecimento de informações referente ao acompanhamento escolar do (s) seu (s) filho (s).**

Riscos: Informamos desde já que não haverá nenhum tipo de risco no que se refere a sua participação.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os (as) responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Todos os dados coletados nesta pesquisa, através da gravação, filmagem e relatoria ficarão armazenados sob a responsabilidade da pesquisadora pelo período de mínimo 5 anos. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia, s/n – 1º Andar, sala 4 – Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, abaixo-assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **“Transferência de Renda e Educação: um estudo sobre o desempenho escolar dos alunos beneficiários pelo Programa Bolsa Família na cidade do Recife”** como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e Data: _____

Assinatura do (a) Participante: _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE APRESENTAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Apresentação

- I. Fazer a apresentação da moderadora e dos relatores;
- II. Explicar a finalidade do trabalho;
- III. Esclarecer que o tema a ser debatido diz respeito ao acompanhamento escolar por parte da família.

Normas

- I. Garantir que os dados coletados sejam utilizados exclusivamente para atender aos objetivos propostos para a pesquisa;
- II. Apresentar o Termo de Consentimento e solicitar a assinatura dos participantes, caso concordem;
- III. Pedir permissão ao grupo para o uso do gravador e da filmadora.

Regras

- a) Falar um de cada vez;
- b) Emitir livremente suas opiniões.

Ação 1

- Dinâmica de apresentação.

Ação 2

- Aplicação do questionário de identificação (item 1 e 2 do roteiro)
- Assinatura do Termo de Consentimento

Ação 3

- Apresentação da imagem de reunião na escola.



- Após a apresentação, perguntar qual o posicionamento dos participantes em relação ao que foi visto.
- Seguir o roteiro de entrevista (item 3).

Ação 4

- Apresentar o vídeo sobre o acompanhamento escolar (escolher);
- Apresentar imagens referentes ao acompanhamento escolar.



Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL COM AS FAMÍLIAS

1. Relação Família/Escola

- Qual o nome da escola em que seu(s) filho(s) estuda(m)?
- Quantos filhos matriculados na escola?
- Qual a série em que seu(s) filho(s) estuda(m)?
- Há quanto tempo estuda(m) nesta escola?
- Qual o nome do(a) professor(a) do(s) seu(s) filho(s)?
- O que você acha da escola em que o(s) seu(s) filho(s) estudam? Quais os pontos positivos e negativos?
- Com qual frequência você vai à escola em que seu(s) filho(s) estuda(m)?
- Você participa das atividades desenvolvidas pela escola? Quais?
- De que atividades você gosta de participar?
- Você participa das reuniões e plantões pedagógicos quando é convocado?
- Se não, quais são as dificuldades encontradas para participar?
- Seu(s) filho(s) gosta(m) de participar de que atividades?
- Qual a importância da sua participação nas reuniões e plantões pedagógicos da escola?
- Pode citar três pontos positivos da escola?
- Pode citar três pontos negativos da escola?

1. Acompanhamento escolar

- Seu/sua filho(a) gosta da escola?
- Ele/ela se sente bem indo à escola ou vai forçado(a)?
- Ele/ela gosta de estudar?
- Como você sabe que ele/ela gosta/não gosta de estudar? Como você percebe isso?
- A escola passa “dever de casa”?
- Você ajuda ou acompanha seu/sua filho(a) no “dever de casa”?
- Você acompanha as atividades escolares do(a) seu/sua filho(a) em casa?

- Se sim, de que forma?
- Se não, por que não acompanha?
- Alguém na casa ajuda as crianças nas tarefas escolares?
- Você acha que a sua escolaridade atrapalha/ajuda de alguma forma no acompanhamento escolar dos filhos? Por quê?
- Na sua opinião, quais os fatores que ajudam e quais atrapalham na aprendizagem/desempenho das crianças?
- Na sua opinião, qual a importância da escola na vida do(s) seu(s) filho(s)?
- Por quê?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS**1. Identificação**

Nome:

Idade:

Sexo:

Estado civil:

Escolaridade:

Quem reside na casa:

Quantos membros familiares em idade escolar:

2. Profissão

Trabalhador formal (carteira assinada), qual atividade? Qual o turno? () M () T () N

Trabalhador informal (bicos), qual atividade?

Qual o turno?

() M () T () N

Recebe algum benefício?

() S () N Qual?

Desempregado

() S () N

Mais alguém na residência

trabalha? () S () N Qual

atividade?

Já fez algum curso

profissionalizante? () S () N

Qual?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Apresentação da pesquisa (objetivos, metodologia e leitura do Termo de Consentimento)

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Formação: _____

1º BLOCO: PERFIL

- 1) Há quanto tempo exerce a função de professor?
- 2) Há quanto tempo atua na escola?
- 3) É contratado ou concursado da rede municipal?
- 4) Só trabalha nesta escola?
- 5) Qual a sua percepção em relação ao seu primeiro dia de trabalho? E nesta escola?
- 6) Qual a sua percepção hoje?
- 7) Está satisfeito profissionalmente nesta escola?
- 8) Você se sente valorizado enquanto professor? Por quê?

2º BLOCO: AVALIAÇÃO

- 9) Você exerce a função apenas na rede pública?
- 10) Na sua opinião, existem diferenças entre o ensino na escola pública e na escola privada? Se sim, quais as diferenças?
- 11) O trabalho realizado pelos professores na escola pública e na escola privada é diferente? Como você percebe isso?
- 12) Quais os recursos didáticos que você dispõe para trabalhar com os alunos em sala de aula?
- 13) Dentre os recursos que você utiliza, qual o mais adequado para trabalhar com os alunos da rede pública na sua opinião?
- 14) Você poderia descrever a Política de Avaliação em Ciclos implantada pela rede municipal de ensino?

- 15) Qual a sua avaliação dessa Política em termos de avaliação de desempenho dos alunos?
- 16) Quais as principais características dessa Política?
- 17) Como a escola recebeu a Política de Avaliação em Ciclos?
- 18) Você dispõe de um instrumento específico para avaliar os alunos? Se sim, pode descrever? (se possível, obter cópia)
- 19) Como você avalia o desempenho dos alunos?
- 20) Quais os elementos dificultadores e facilitadores que você identifica no processo de avaliação dos alunos?
- 21) É bom saber por quê?

3º BLOCO: DESEMPENHO

- 22) Qual a média de alunos beneficiários pelo PBF você tem por turma?
- 23) Como você vê o processo de escolarização deles em relação aos que não são beneficiários?
- 24) Você percebe diferença entre o desempenho dos dois grupos de alunos? Quais?
- 25) Como você faz o monitoramento da frequência escolar dos dois grupos de alunos?
- 26) Na sua opinião, quais são os fatores internos que influenciam o desempenho dos alunos?
- 27) Na sua opinião, quais são os fatores externos que influenciam o desempenho dos alunos?
- 28) De que forma você percebe a influência desses fatores?
- 29) Quais as estratégias que você tem utilizado em sala de aula para minimizar essas influências?

4º BLOCO: CONSIDERAÇÕES

Sugestões (melhorias em relação ao instrumento e método de avaliação de desempenho da rede municipal).