

COLEÇÃO EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

A Iniciativa EPDS (Educação, Pobreza e Desigualdade Social) foi uma ação do Ministério da Educação (MEC) com o ousado propósito de realizar um pacote de curso de especialização a distância e uma pesquisa científica agregada. A Iniciativa permitiu discutir a ausência da temática pobreza nos estudos da educação no Brasil, e refletir sobre a desigualdade social e o modo como os currículos escolares são elaborados e executados na Educação Básica, além de analisarmos o contexto em que estão inseridos, particularmente, quanto às políticas de distribuição de renda – principalmente o Programa Bolsa Família – e o cumprimento (ou não) das condicionalidades, bem como os impactos disso nas famílias, nas comunidades e nos jovens beneficiados. A *Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social* da UFC traz 4 Volumes que sintetizam a produção da Iniciativa realizada por professores, tutores, pesquisadores e cursistas, abordando Memoriais dos cursistas, projetos de intervenção, discussões sobre EaD, currículo e pesquisas no campo da educação, das políticas públicas e da pobreza.

O Volume 3 da Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social traz a compilação de textos produzidos a partir da experiência do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EDPS), ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), que trazem reflexões sobre a modalidade de ensino a distância e o desenvolvimento de metodologias didáticas que promovam a participação e o envolvimento dos estudantes. Buscou-se relatar a experiência do curso trazendo desde a análise da reflexão-ação, o trabalho de professores formadores e tutores, o uso de temas do EPDS em escolas de Ensino Médio, as discussões nos fóruns e a temática de políticas de distribuição de renda a partir da experiência discente dos cursistas.



Irapuan Peixoto Lima Filho
Rafaela Silveira de Aguiar
(Orgs.)

Pobreza e Educação: Experiências do Curso de Especialização Educação,
Pobreza e Desigualdade Social

Pontes

Pobreza e Educação: Experiências do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social



COLEÇÃO EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

Irapuan Peixoto Lima Filho
Rafaela Silveira de Aguiar
(Orgs.)

Volume 3

Pontes

Irapuan Peixoto Lima Filho

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (2002), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2004) e Doutor pela Universidade Federal do Ceará (2010). É professor adjunto da Universidade Federal do Ceará, atuando no Departamento de Ciências Sociais, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia, sendo coordenador do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional/PROFSOCIO. É pesquisador do Laboratório de Estudos em Política, Educação e Cidades (LEPEC/UFC), onde coordena pesquisas nas áreas de educação, juventude, cultura, cidades e mobilidade urbana.

Rafaela Silveira de Aguiar

Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará (2011) e mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social pela Universidade Estadual do Ceará (2014). Foi professora e pesquisadora do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Serviço Social, atuando e pesquisando sobre os seguintes temas: desigualdade social, trabalho, pobreza, habitação de interesse social e produção do espaço urbano.

Pobreza e Educação: Experiências
do Curso de Especialização Educação,
Pobreza e Desigualdade Social

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Filho, Irapuan Peixoto Lima. / Aguiar, Rafaela Silveira de. (Orgs.)

Pobreza e educação: experiências do curso de especialização educação,
pobreza e desigualdade social
Irapuan Peixoto Lima Filho / Rafaela Silveira de Aguiar

Coleção: Educação, pobreza e desigualdade social - volume 3

Bibliografia.

ISBN - 978-85-2170-095-1

1. Educação - pobreza 2. Processos sociais - desigualdades

I. Título II. Coleção

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação - pobreza - 370
2. Processos sociais - desigualdades - 303

Pobreza e Educação: Experiências
do Curso de Especialização Educação,
Pobreza e Desigualdade Social



COLEÇÃO EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

Irapuan Peixoto Lima Filho
Rafaela Silveira de Aguiar
(Orgs.)

Volume 3

Pontes

Copyright © 2019 - dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e capa: Eckel Wayne
Revisão: Cibele Ferreira

Coleção Educação, pobreza e desigualdade social
Coordenação: Irapuan Peixoto Lima Filho

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Gláís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez
(UNB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO.....	7
APRESENTAÇÃO	13
DESAFIOS INSTITUCIONAIS NA PROMOÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE POBREZA E EDUCAÇÃO: A EXECUÇÃO DA INICIATIVA EPDS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	15
Irapuan Peixoto Lima Filho Genílria de Almeida Rios	
FORMAÇÃO CONTINUADA COMO IMPULSIONADORA DE NOVA PRÁXIS: A METODOLOGIA REFLEXÃO-AÇÃO NA INICIATIVA EM EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL	47
Genílria Rios Rafaela Silveira de Aguiar	
O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUAL- DADE SOCIAL”: UMA EXPERIÊNCIA PARA SER CONTADA.....	61
Maria Lourdes dos Santos	
FORMANDO TUTORES E CURSISTAS: REGISTRO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A DISCIPLINA “POBREZA, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO”	67
Artur Alves de Vasconcelos Maria Alda de Sousa Alves	

DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA, DIREITOS HUMANOS E SOCIOLOGIA.....	99
João Miguel Diógenes de Araújo Lima Tiago Araújo Cunha	
POBREZA, EDUCAÇÃO, CIDADANIA E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: ANÁLISE COM SUPORTE NA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL DA UFC NO CEARÁ.....	117
Antonia Ieda de Souza Prado	
DIÁLOGOS SOBRE POBREZA, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO: UMA JORNADA FORMATIVA NOS FÓRUNS VIRTUAIS DE DISCUSSÃO.....	149
Francisca Hislly Bandeira Cavalcante	

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A Iniciativa EPDS (Educação, Pobreza e Desigualdade Social) foi uma ação do Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação-Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar, parte da diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); com o ousado propósito de realizar um pacote de curso de especialização a distância e uma pesquisa científica agregada que reuniu 15 universidades federais. Dentre elas, a Universidade Federal do Ceará (UFC) teve o prazer e satisfação de aderir ao projeto em 2015, produzindo um árduo trabalho aos quais alguns dos frutos serão apresentados nesta coleção.

A UFC ofereceu o curso de especialização com 450 vagas, distribuídas em 17 turmas em 9 polos, com um alcance total de 116 municípios do Ceará, um estado que possui 184 cidades, e transcorreu entre maio de 2016 (quando da Aula Inaugural) até dezembro de 2017 (últimas defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso). O aspecto inovador da dinâmica da Iniciativa trouxe, além da valiosa formação de profissionais que atuavam no campo social e educacional, a possibilidade de estabelecer uma reflexão e uma pesquisa sobre temáticas transversais, o que preenche uma lacuna interessante do campo educacional.

Uma discussão que permeou o trabalho, e foi constatado não somente pela equipe do Ceará, mas dos outros estados também, trata-se da ausência da temática pobreza sobre as análises da educação no

Brasil. A ideia de pensar o encontro da desigualdade social com o modo como os currículos são elaborados e executados na Educação Básica serviu como um dos achados da ação, que impactou não apenas os professores envolvidos, mas sobremaneira, os cursistas.

Dessa forma, temos o encadeamento de uma discussão que passa pela pobreza e desigualdade; pela execução de políticas de distribuição de renda (em particular do Programa Bolsa Família); e chega à análise de como os currículos escolares tratam tal conteúdo, de modo que o desfavorecimento econômico possa ser visto e refletido não somente pelos profissionais da educação (ou do campo social em geral), mas também pelos próprios jovens educandos.

A *Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social* da UFC vem somar a outras propostas similares já realizadas por outras universidades parceiras da Iniciativa, trazendo 4 Volumes que sintetizam as discussões em torno de pobreza e educação realizadas por professores, tutores, pesquisadores e cursistas.

Assim, o Volume 1, intitulado *Histórias de Pobreza e Educação: Memoriais*, organizado por Irapuan Peixoto Lima Filho e Genilria de Almeida Rios, traz como o nome indica, uma seleção dos *Memorais* produzidos como parte do Trabalho de Conclusão de Curso defendido pelos cursistas.

Foram selecionados 18 textos, assinados pelos cursistas e por seus orientadores, que tiveram como objetivo a reflexão por parte do estudante de ser capaz de relacionar sua experiência pessoal com as políticas públicas de seu tempo, em particular, no campo educacional e social, o que permitia aos agora especialistas associar com mais clareza a conexão entre os conceitos estudados e a vida cotidiana, eliminando o pretense grau de abstração que o estudo da sociedade pode trazer.

O que torna esse volume ainda mais interessante é que muitos desses autores experimentaram, eles próprios, a condição de pobreza

na infância, o que torna a discussão sobre educação e pobreza viva em seu discurso. Não se trata de um “ouvir falar” ou do manejo de uma ideia ou conceito, mas de algo que foi vivenciado na pele e sobre a qual se tem propriedade para narrar. Ainda mais quando o discurso dos autores enaltece o papel transformador do processo educativo e como este é uma passagem objetiva para a melhoria de vida e o crescimento pessoal.

O Volume 2 é *Pobreza e Direitos Humanos na Escola: Projetos de Intervenção*, organizado por Irapuan Peixoto Lima Filho e Maria Lourdes dos Santos, trazendo 15 textos que também são extraídos dos TCCs dos cursistas, nas quais os autores elaboram, a partir do que foi discutido e estudado ao longo do curso de especialização, uma ação objetiva na escola visando desenvolver uma das temáticas associadas.

São textos de grande valor prático, que apontam temas a serem discutidos, estratégias a serem manejadas e soluções a serem implementadas; mais uma vez, construído em grande parte por profissionais que têm vivências reais na escola ou no campo social. O volume se constitui, dessa forma, como de grande valor prático: algo que pode ser posto em vigor pelo leitor em sua própria realidade.

Esperamos com isso contribuir para que ações afirmativas sejam realizadas em escolas públicas ou Organizações Não-Governamentais e associações diversas, o que irá ajudar a capilarizar o conteúdo tão exaustivamente discutido no curso de especialização.

O Volume 3 se chama *Pobreza e Educação: experiências do curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, organizado por Irapuan Peixoto Lima Filho e Rafaela Silveira de Aguiar, trazendo a contribuição dos profissionais que estiveram envolvidos com a Iniciativa EPDS na UFC.

São 6 textos que reúnem professores, tutores, supervisores e orientadores que ajudaram na execução do curso e puderam con-

tribuir com suas experiências docentes e acadêmicas à formação dos cursistas, ao mesmo tempo em que, também foram impactados pela “resposta” que os estudantes lhes deram em meio aos trabalhos acadêmicos próprios da especialização. Dessa forma, seus capítulos articulam a relação ensino-aprendizagem com o aprofundamento acadêmico de temáticas como o Programa Bolsa Família, os direitos humanos, a formação continuada e o ensino a distância.

O Volume 4 se intitula *O Bolsa Família e a Educação: pesquisas no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, organizado por Irapuan Peixoto Lima Filho, Domingos Abreu e Valmir Lopes Silva, trazendo 8 textos construídos a partir de experiências de pesquisa da Iniciativa EPDS.

Por isso, traz tanto alguns frutos da investigação realizada pelos pesquisadores da UFC quanto de outras universidades, reforçando o diálogo das experiências e permitindo ao leitor comparar alguns dos resultados e perceber fenômenos de âmbito local e outros mais generalizantes.

Esses estudos, como se percebe, não se resumem ao aspecto educacional no qual os jovens estão inseridos, mas vão além e permitem analisar as conexões que essas realidades têm com as políticas públicas na área social, em particular caso, com o Programa Bolsa Família, que apareceu desde o material pedagógico da especialização como um pano de fundo essencial para as discussões sobre pobreza e desigualdade das famílias brasileiras e, mais ainda, dos estudantes das escolas públicas.

Os textos do volume trazem grandes contribuições ao campo acadêmico e, mais do que encerrar discussões, apontam caminhos investigativos e novos olhares para se pensar a dinâmica entre pobreza, distribuição de renda e educação Brasil à fora.

Com os 4 volumes da *Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social*, esperamos reforçar o campo acadêmico nas temáticas

correlatas e ao mesmo tempo trazer experiências práticas que podem inspirar ações ou mesmo serem replicadas para melhorar os processos educativos na educação pública e na eficiência de políticas sociais.

Gostaríamos, por fim, de agradecer ao Governo Federal, em particular ao MEC, ao Ministério do Planejamento, ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e, claro, à equipe da SECADI, que permitiram esta experiência tão frutífera que foi a Iniciativa EPDS; e esperamos com esta coleção entregar uma resposta – longe de ser única – mas que colete informações, reflexões e análises interessantes a todos os interessados no campo temático, às políticas públicas, ao meio acadêmico-universitário e à população em geral.

Irapuan Peixoto Lima Filho
Organizador da Coleção
Fortaleza, dezembro de 2018.



APRESENTAÇÃO

O terceiro volume da *Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social* traz a compilação de textos produzidos a partir da experiência do curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EDPS), ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) entre maio de 2016 e dezembro de 2017.

O grande destaque deste volume é trazer uma reflexão profunda sobre a modalidade de ensino a distância e o desenvolvimento de metodologias didáticas que promovam a participação e o envolvimento dos estudantes. A modalidade EAD ainda representa um desafio aos educadores do Brasil por um grande número de motivos, que vão da falta de tradição na área e passam pelos problemas estruturais da Educação Básica e da de Nível Superior, bem como a carência de infraestrutura adequada, especialmente longe dos grandes centros urbanos.

Começando por este último tópico, o EPDS enfrentou problemas ao atingir uma realidade ampla do Ceará: as 17 turmas se dividiram em 9 polos que atingiram um total de 116 municípios, em um estado com 184 cidades. Uma cobertura de mais de 60% do território! Com isso, os cursistas que vivem em regiões mais remotas ou em municípios menores tinham dificuldades diárias no acompanhamento do curso.

Não é possível ignorar tais desafios, que se somam às deficiências educacionais já mencionadas. Outro ponto nodal é: “como avaliar o estudante em EAD?”. Em nossa experiência com outros

cursos de tal natureza constatamos algumas aberrações, como por exemplo, distribuir notas por participação nos fóruns, inclusive (ou principalmente), sem avaliar qual o conteúdo das participações.

No EDPS procurou-se valorizar a produção do cursista ao mesmo tempo em que criávamos uma forte articulação entre o conteúdo das aulas e a realidade imediata dos estudantes. Afinal, em um curso no qual se discute educação, elaboração de currículos, políticas públicas, pobreza, programas de distribuição de renda, direitos humanos e desigualdade social, nada mais interessante do que fazer os estudantes refletirem sobre como tais temas se desenvolviam em seus municípios, ou mesmo, em sua atividade profissional, já que muitos dos cursistas eram operadores da área educacional ou da social, inclusive, gestores de políticas públicas, ou trabalhadores “da ponta”, como professores e assistentes sociais.

Os textos deste volume buscam relatar essa experiência trazendo desde a experiência da reflexão-ação (recurso didático que interconectou todas as disciplinas e os Trabalhos de Conclusão do Curso), o trabalho de professores formadores e tutores, o uso de temas do EPDS em escolas de Ensino Médio, as discussões nos fóruns e a temática de políticas de distribuição de renda a partir da experiência discente dos cursistas.

Com isto esperamos contribuir às reflexões sobre EAD e a conexão disso com temas como educação e pobreza.

Irapuan Peixoto Lima Filho
Rafaela Silveira de Aguiar
Fortaleza, dezembro de 2018.

DESAFIOS INSTITUCIONAIS NA PROMOÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE POBREZA E EDUCAÇÃO: A EXECUÇÃO DA INICIATIVA EPDS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Irapuan Peixoto Lima Filho¹
Genilria de Almeida Rios²

Este texto tem como objetivo relatar a experiência de instalação e execução do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Iniciativa do Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação-Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar, parte da diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); o EPDS é um projeto inovador, porque envolve não apenas um curso de pós-graduação, mas desenvolve de modo associado a pesquisa científica no tema, por meio das universidades que a executam.

Em um contexto de 15 universidades federais envolvidas, o EPDS incentivou e mobilizou os estudos que cruzassem os temas de educação e pobreza, tão essenciais à realidade brasileira e, curiosamente, tão pouco desenvolvidos no campo acadêmico. Por isso, se torna importante registrar de modo detalhado a experiência

-
- 1 Doutor em Sociologia, professor do Departamento de Ciências Sociais e da Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, ex-coordenador do EPDS-UFC.
 - 2 Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, ex-tutora e ex-Supervisora Administrativo-Financeira do EPDS-UFC.

específica da UFC para perceber como se dá na prática a execução de um projeto de tal magnitude, os desafios surgidos no caminho, as estratégias elaboradas para a solução de problemas e os frutos colhidos ao final.

Dessa forma, este texto visa descrever sua instalação na IES, sua organização pedagógica, o desenvolvimento do curso e da pesquisa associada, fazendo no percurso uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento da temática “educação e pobreza” e a forma como nossa experiência nessa aventura permitiu a capilarização desse conhecimento em praticamente todo o território do estado do Ceará.

INSTALAÇÃO DO CURSO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Em 2014, quando o MEC/SEDCADI lançou a iniciativa EPDS e o convite (que se dava por adesão) às 15 universidades para executar o projeto, a primeira Unidade Acadêmica da Universidade Federal do Ceará (UFC) contatada, por qualquer motivo que seja, recusou a proposta. Contudo, na época, o Pró-Reitor de Graduação e Presidente do COMFOR (Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica da UFC), prof. Custódio Almeida, pensou que seria uma grande oportunidade a deixar passar e procurou outra unidade que encampasse o desafio.

Em janeiro de 2015, o prof. Custódio Almeida assumiu o cargo de Vice-Reitor da UFC, após ser eleito ao lado do prof. Henry de Campos Holanda como Reitor. Mesmo deixando os cargos de Pró-Reitor e presidente do COMFOR, permaneceu acreditando na proposta do EPDS e numa maneira de implementá-la na universidade.

No início daquele ano, o prof. Domingos Sávio Abreu, do Departamento de Ciências Sociais, foi convidado para a tarefa de coordenar o curso. O pensamento mobilizador foi a percepção de que eram raros estudos que cruzassem as categorias de educação e

pobreza, apesar da importância destas para a realidade brasileira. Tendo em vista que a Sociologia se ocupa do estudo de ambas, parecia realmente uma oportunidade poder executar o EPDS em suas duas dimensões: no curso de especialização e na pesquisa.

O prof. Domingos Abreu logo assumiu a coordenação do EPDS/UFC e reuniu um grupo de trabalho, encabeçado pelo prof. Valmir Lopes de Lima, que começou a estruturar uma proposta para a montagem do projeto local. Tal grupo reuniu, além de professores do Departamento de Ciências Sociais, alguns atores externos à instituição, em especial da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), que ao longo de algumas poucas, mas produtivas reuniões, foi organizando a proposta pedagógica do curso.

O acordo inicialmente firmado entre a UFC e o MEC/SECADI trazia a vigência de *1º de agosto de 2014 a 30 de julho de 2016*, porém, tendo em vista a forma tardia com a qual a equipe das Ciências Sociais da UFC ingressou no processo e, como houve atraso no pagamento das bolsas, em comum acordo com a equipe da SECADI, foi prorrogado o início do curso para maio de 2016 e o pagamento das bolsas até outubro de 2017, quando se daria o fim da vigência.

Todavia, fomos orientados pela equipe da SECADI e acatamos a recomendação de estender a vigência, passando então para *03 de novembro de 2017*. Posteriormente, se percebeu que tal data também não seria suficiente, pois fomos informados de que a vigência do projeto precisava contemplar o tempo dedicado à preparação da prestação de contas, então, foi promovida outra alteração, agora para *30 de dezembro de 2017*.

Neste ínterim, o professor Irapuan Peixoto Lima Filho assumiu a coordenação do curso. Houve uma reorganização operacional da equipe do EPDS-UFC com aquele na coordenação, o prof. Valmir Lopes continuando na coordenação adjunta; e o prof. Domingos Abreu assumindo a coordenação da pesquisa dentro do projeto, ao

lado do prof. Jakson Aquino (todos do Departamento de Ciências Sociais). A coordenação convidou egressos do curso de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia para compor as funções de Supervisão Pedagógica, com Kelma Cardoso Leite e de Supervisão Administrativo-Financeira do Curso, com Genilria Rios.

Quanto aos Formadores, a coordenação optou por uma mescla dos professores das Ciências Sociais/Sociologia com alguns convidados que tinham experiência tanto com o Programa Bolsa Família (PBF) quanto com a Educação a Distância, de modo que o cargo de Formador de Formadores ficou com Rafaela Silveira de Aguiar, assistente social formada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mais tarde, houve alguns ajustes, com a professora Alda Alves assumindo a Supervisão Pedagógica em julho de 2017, depois, substituída pela ex-tutora Lourdes dos Santos a partir de outubro.

Essa equipe, que chamaremos de coordenação, elaborou em conjunto as bases fundamentais do EPDS-UFC, tomando a proposta já consolidada do MEC/SECADI como ponto de partida, adaptando às perspectivas locais.

Para compor a equipe foram convidados Professores Formadores, todos profissionais do campo das Ciências Sociais. Os tutores foram selecionados por meio de um edital divulgado amplamente, tendo tido uma boa concorrência.

O EPDS tinha como objetivo atuar em três linhas fundamentais: formação continuada, pesquisa acadêmica e difusão do conhecimento, por isso, nossas ações foram direcionadas no cumprimento desses objetivos. Além do EaD, organizamos o curso em momentos presenciais e o detalhamento dos eixos: 1) *formação continuada* (com a reflexão ação); 2) *pesquisa acadêmica* (trabalho de campo com aplicação de questionários e entrevistas); e 3) *difusão de conhecimento* (promoção de palestras por convidados, mesas redondas,

debates, e produção de uma série de 4 livros divulgando os melhores TCCs, aliados a Artigos Científicos outros).

Para cumprir tais objetivos, o curso foi estruturado com uma carga horária de 456 horas, compostas por atividades à distância e presenciais, e elaboração de TCC, com duração total de 18 meses. Foram utilizados os seguintes recursos didáticos: ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para comunicação entre os participantes e a disponibilização de textos e outros recursos midiáticos complementares, consolidado por meio do *SOLAR* (a plataforma virtual da UFC que substitui o mais comum *Moodle*); textos de apoio; videoaulas ou *webconferências* em todas as disciplinas; *chats*; fóruns; encontros presenciais; e sistema de acompanhamento a distância, realizado pelos Tutores.

Quadro 01: Cronograma do Curso

Atividade	Data	Responsável	Carga Horária
Aula Inaugural	13-14/05/2016	Irapuan Peixoto	16h/a
Módulo 1: Fundamentos de Pobreza, Desigualdades e Educação	16/05-15/06/2016	Maria Alda de Sousa Alves	48h/a
Módulo 2: Introdução à Pobreza e Cidadania	16/06-25/07/2016	Luiz Fábio Silva Paiva	80h/a
Módulo 3: Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação	15/08-14/10/2016	Mariana Mont'Alverne Barreto	80h/a
Módulo 4: Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza	15/10-14/12/2016	Roman J.M.P Bragard	80h/a
Módulo 5: Pobreza e Currículo: uma complexa articulação (80 h)	30/01-03/04/2017	Roman J.M.P Bragard	80h/a
Reflexão Ação	16/05/2016-03/04/2017	Rafaela Aguiar	Concomitante

Aula de Encerramento	03/06/2018	Irapuan Peixoto	8h/a
Trabalho de Conclusão de Curso	08/04-01/12/2017	Orientadores	64h/a
Seminário de Pesquisa	26/09/2017	Domingos Abreu	(Não obrigatório)
Total de Horas			456 h/a

Fonte: Coordenação do EPDS.

Além dos fóruns, *chats* e videoaulas, uma metodologia destacada foi a *Reflexão Ação*, de responsabilidade da professora Formadora de Formadores, que articulava o conteúdo do curso com atividades práticas e foi construindo de modo horizontal às etapas do TCC por meio de trabalhos escritos chamados de *Portfólios*.

O Cronograma do curso foi organizado iniciando com a Aula Inaugural presencial nos dias 13 e 14 de maio de 2016; seguindo-se as disciplinas em EaD. Tendo em vista que precisávamos encerrar o curso em dezembro de 2017, criamos uma lógica na qual os primeiros módulos eram mais curtos e iam se tornando mais longos no decorrer do tempo. Para melhorar a qualidade das aulas, ainda previmos os recessos de meio e fim de ano, como uma medida preventiva contra a evasão.

O primeiro módulo teve início imediatamente após a Aula Inaugural e o último se encerrou em abril de 2017. A Aula Inaugural, os 5 módulos, a *Reflexão Ação* e a Aula de Encerramento compuseram a chamada 1ª fase do EPDS-UFC, seguida da 2ª que se deu com a produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

Cada módulo teve vários procedimentos avaliativos, mas as avaliações principais se deram por meio de encontros presenciais dos cursistas com os Tutores, realizados nas sedes dos polos de cada turma. Para agilizar a operacionalização e baratear os custos, fizemos

os encontros mais ou menos a cada 2 módulos, o que resultou em algo bastante proveitoso.

Quadro 2: Encontros Presenciais

Atividade	Data	Carga horária (horas)
Aula inaugural	13/05/2016	16
Encontro presencial para avaliação das disciplinas 1 e 2	23/07/2016	4
Encontro presencial para avaliação das disciplinas 3 e 4	03/12/2016	4
Encontro presencial para avaliação da disciplina 5	18/03/2017	4
Encontro presencial para avaliação final	01/04/2017	4
Aula de encerramento	03/06/2017	8
Orientação Presencial 1	22/07/2017	4
Orientação Presencial 2	23/09/2017	4
Defesa de TCC	06/10-01/12/2017	4
Total de Horas		52

Fonte: Coordenação do EPDS.

Contabilizando as Aulas Inaugurais e de Encerramento, que tiveram momentos de orientação presencial entre Tutores e cursistas, foram 7 encontros presenciais ao longo do curso. Dentre as atividades previstas no planejamento pedagógico, a formação de Formadores, Tutores e Orientadores representou o diferencial do Curso. Para a execução das cinco disciplinas teóricas do EPDS foi estabelecido um calendário de encontros de formação entre a Formadora de Formadores e os 5 Professores Formadores, com vistas à definição das atividades de Reflexão Ação e aprofundamento teórico dos temas que seriam debatidos na formação dos Tutores.

No decorrer dos módulos foi realizado um encontro mensal entre a Formadora de Formadores e os 17 Tutores para o acompanhamento da Reflexão-Ação. Além disso, os Professores Formadores (responsáveis pelos módulos) ministraram 16 horas/aula de preparação aos 17 Tutores.

Ademais, os Formadores faziam o acompanhamento pedagógico dos Tutores no decorrer de cada módulo, tanto por meio do ambiente virtual de aprendizagem (SOLAR) como nos encontros presenciais. Para a fase dos TCCs, todos os Professores Formadores realizaram a formação dos 67 Orientadores e 21 Tutores, que se deu na Aula de Encerramento. O acompanhamento pedagógico da orientação para os TCCs, mediado entre cursistas, Tutores e Orientadores, foi realizado por três Supervisoras tanto pela plataforma SOLAR como pela apresentação de relatórios mensais de orientação de turma e tutoria.

O processo formativo de Formadores e Tutores foi considerado, desde o início, uma prioridade, pois a coordenação tinha bastante ciência de que o maior desafio da EaD é a evasão e, por isso, era fundamental que houvesse preparo daqueles que estão envolvidos. É preciso ressaltar que tal percurso não foi transcorrido sem percalços: na medida em que o tempo passava e os encontros foram se “acumulando” tivemos que lidar com a resistência e a evasão dos próprios profissionais que, por uma miríade de motivos, passaram a se ausentar dos encontros. Chegamos até a dividir os Tutores em duas turmas, uma com encontros às quintas-feiras à noite e outra aos sábados pela manhã, como uma forma de manter a formação, algo que conseguimos.

O CURSO EM SEU COTIDIANO: DESAFIOS E DESTAQUES

Com bastante animação e expectativa, lançamos o Edital de Inscrições para cursistas em 11 de março de 2016, e houve 1.938 inscrições para as 400 vagas oferecidas. A resposta à divulgação que

realizamos sobre o curso de especialização nas redes sociais, nos 12 meses anteriores, já nos davam a dimensão da grande demanda pelo projeto. Por isso, o referido edital já deixava claro os critérios de seleção visando atingir o público-alvo.

A coordenação definiu um sistema de cinco níveis de prioridade, a saber:

a) coordenadores estaduais e municipais do Programa Bolsa Família na Educação; b) operadores escolares estaduais e municipais de escolas que contam com estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família; c) gestores, professores (as) e membros da Equipe Pedagógica que atuem nas escolas estaduais e municipais que contam com estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família; d) Operadores estaduais auxiliares da educação; e) outros profissionais da Educação e da Assistência Social (Edital nº 01/2016-CEEPDS/UFC, de 11 de março de 2016, p. 05).

O edital também definia que a seleção seria realizada baseada na apresentação de três documentos principais: o currículo *Lattes* ou *vitae*; a carta de intenções; e a declaração do candidato de que tinha 10 horas semanais disponíveis para realizar as atividades do curso. Esses documentos subsidiavam um sistema de Barema cuja Comissão Avaliadora pode classificar os deferidos, que seguia o quadro a seguir:

Quadro 03: Barema da Seleção de Cursistas

Pontuação	Pontuação Obtida	Limite
Formação Complementar		
Curso de aperfeiçoamento (carga horária de 120 a 180 h).	2,0	4,0
Curso de extensão (carga horária mínima de 20h).	0,5	3,0
Experiência Profissional		
Ser funcionário público do estado ou município.	1,0	4,0
Experiência profissional no Ensino Básico (por ano).	1,0	4,0
Carta de Intenção	3,0	3,0
Total Obtido pelo Candidato		18,0

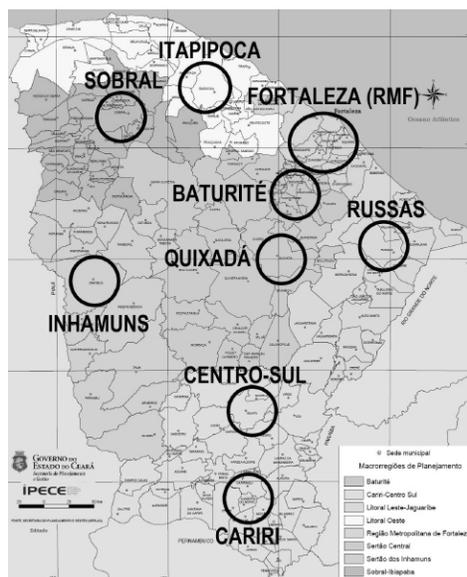
Fonte: Coordenação do EPDS.

A divulgação do processo seletivo se fez com o apoio fundamental da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), na pessoa de Joana D’Arc Maia Feitosa, Coordenadora de Frequência Escolar, que mobilizou os canais do Governo do Estado e as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES), células nas quais a Educação Básica se organiza no Estado.

O volume de inscrições nos motivou a solicitar ao MEC/SECADI a ampliação das vagas oferecidas para 450, algo que foi consentido. Embora bem recebida, a alta procura pelo curso não era exatamente uma surpresa, pois desde que foi anunciado que a UFC iria oferecer o EPDS a equipe de coordenação começou a receber muitas comunicações (por *e-mail*, redes sociais e pessoalmente) de pretensos interessados, o que dava a dimensão de que existia realmente uma demanda reprimida por formações desse tipo, em particular pela articulação de temáticas tão importantes, como educação, pobreza e o Programa Bolsa Família. O estado do Ceará possui 184 municípios e uma população de 9.075.649 habitantes (estimativa IBGE 2018), cuja capital tem 2.643.247 pessoas (*idem*) e outros 8 municípios com mais

de 100 mil habitantes: Caucaia, Juazeiro do Norte, Maracanaú, Sobral, Crato, Itapipoca, Maranguape e Iguatu. Tomando essa realidade como base, nos esforçamos em dividir as turmas e os polos de modo que cobrissem todo o território do estado, para que permitisse o razoável deslocamento dos cursistas de seus municípios até a sede do polo para os encontros presenciais, mas que também fossem exequíveis com uma equipe que não fosse exageradamente grande. Inicialmente, foram pensados 16 polos espalhados por todo o território cearense, contudo, após a seleção final dos cursistas, percebeu-se que alguns desses ficariam com um número reduzido de cursistas. Era preciso otimizar custos, não apenas pelo desperdício de deslocar um Tutor até um dado município para realizar provas ou encontros de formação com 5 ou 6 alunos, mas especialmente, pelo zelo da boa aplicação do dinheiro público. Isto motivou a coordenação a reduzir o número de polos, fundindo aqueles que fossem próximos geograficamente, de modo que os pequenos foram absorvidos por seus vizinhos maiores.

Imagem 01: Polos do EPDS-UFC, 1ª Fase



Fonte: IPECE (2017) editado com polos pelos autores.

A divisão final nos polos atendeu não apenas à proximidade geográfica, mas levamos em considerações aspectos pragmáticos, como a acessibilidade por estradas, as linhas de ônibus intermunicipais existentes e as conexões histórico-culturais entre os municípios, que no Ceará são divididos em macrorregiões de planejamento que consolidaram processos de identificação e de pertencimento.

Com isso, os 450 cursistas selecionados para o EPDS-UFC foram divididos em 9 polos, totalizando 17 turmas, cada uma acompanhada por um Tutor. Os polos foram: Região Metropolitana de Fortaleza (4 turmas), Itapipoca (1 turma), Sobral (3 turmas), Baturité (1 turma), Russas (2 turmas), Quixadá (2 turmas), Inhamuns (1 turma), Centro-Sul (1 turma) e Cariri (2 turmas). Optou-se por montar turmas entre 20 e 34 cursistas como forma de se ter um número possível de acompanhamento por um único Tutor por turma□.

Como já escrito, a Aula Inaugural do EPDS-UFC se deu nos dias 13 e 14 de maio de 2016, no Centro de Convivência do *Campus* do Pici da UFC, em Fortaleza. Estabelecido como carga horária presencial do curso, o evento iniciou às 8h30 com o credenciamento e a Mesa de Abertura, que contou com a presença do vice-reitor, Custódio Almeida, do pró-reitor de pesquisa e pós-graduação, Antônio Gomes Filho, do representante da SECADI/MEC, Carlos Vinícius Pitanga Barbosa, da coordenadora estadual de frequência estadual, Joana D'Arc Maia Feitosa e do coordenador local do EPDS, Irapuan Peixoto Lima Filho.

Em seguida, a programação foi montada com três conferências: a primeira às 10h30 com o título *Acesso e evasão escolar dos jovens de baixa renda: onde atuar?* de Armando Simões (ex-secretário adjunto da SEDUC-CE); seguida pelo intervalo do almoço; e o retorno às 14h para a conferência *Políticas públicas e participação social*, de Elza Braga, professora aposentada do Departamento de Ciências Sociais; vindo então às 16h30 a 3ª conferência *O EPDS no Panorama*

Nacional, por Carlos Vinícius Barbosa; com o dia encerrando com um coquetel comemorativo.

A programação foi retomada às 8h30 do dia 14, com a *Apresentação do Projeto de Pesquisa* do EPDS-UFC, numa mesa comandada pelos professores Domingos Abreu e Jakson Aquino, além dos estudantes de graduação em Ciências Sociais que eram bolsistas do projeto. Às 9h30 veio a 4ª conferência, *Cidadania e Política de Inclusão Social*, de Adir Valdemar Garcia (coordenador do EPDS-SC).

Às 11h, os cursistas tiveram uma formação básica em Educação à Distância por Nídia Barone (do Instituto UFC Virtual), com uma apresentação do sistema SOLAR, a plataforma EaD da UFC. Após o intervalo para o almoço, às 14h se deu início à primeira reunião dos cursistas com seus Tutores, distribuídos por nove salas para conversar sobre o conteúdo do curso e a dinâmica de trabalho.

Foi uma programação intensa, mas bastante proveitosa, pois permitiu que não apenas os cursistas, mas os Tutores e Professores Formadores se conhecessem presencialmente antes do início dos trabalhos que seriam, em grande parte, à distância.

No dia 16 de maio de 2016 tiveram início as atividades do EPDS-UFC na Plataforma SOLAR, com a abertura da primeira disciplina, também chamada módulo, conforme pode ser visto no *Quadro 01*. Cada módulo seguia mais ou menos a mesma estrutura didática: o conteúdo da disciplina era disponibilizado via plataforma e os cursistas incentivados a ler os textos e assistir aos vídeos; em seguida, o Professor Formador entrava em contato com os cursistas por meio de vídeos; enquanto os Tutores movimentavam o SOLAR por meio dos Fóruns e *chats*.

Com a divisão das 17 turmas (distribuídas nos 9 polos), cada Tutor acompanhava uma média de 25 alunos e possibilitava uma relação mais próxima e sensível aos mesmos. Sempre cientes de que a evasão era uma “inimiga a ser combatida”, foi estimulado que os

Tutores tivessem uma postura próxima dos estudantes, possibilitando alta taxa de conectividade e bom tempo de resposta para dúvidas, fato que foi permitindo a permanência dos alunos no curso.

Cada módulo era dividido em “aulas” no SOLAR e traziam tópicos específicos, com textos, vídeos e os fóruns e chats correspondentes. Era cobrado os cursistas não somente a participação nos fóruns – onde tiravam dúvidas, comentavam textos, compartilhavam experiências etc. – mas a realização de atividades avaliativas, chamadas *Portfólios*, nos quais precisavam produzir textos que fizessem conexões entre o conteúdo das disciplinas e sua realidade imediata, sempre com a preocupação de que os temas discutidos fossem significantes para eles, ou seja, pudessem ser identificados e vivenciados nos municípios em que viviam e em suas atividades profissionais realizadas. Este último ponto foi bastante facilitado pelo perfil dos estudantes, professores da Educação Básica e operadores de políticas públicas das áreas de educação, saúde e assistência social que podiam relacionar de modo muito direto com o tema *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*.

As atividades relacionadas ao *Portfólio* eram gestadas pela Formadora de Formadores, garantindo uma lógica sistemática e progressiva que ia construindo uma linha de discussão que poderia ser integralmente aproveitada nos TCCs, já que cada uma dessas atividades caberia nos capítulos do Trabalho de Conclusão: *Memoorial, Fundamentação Teórica e Projeto de Intervenção*; que serão detalhados adiante.

Embora os temas fossem “familiares” aos cursistas, ainda foi possível vivenciar muitas descobertas. Uma das principais atividades iniciais em relação aos *Portfólios* foi promover um trabalho de campo no qual os cursistas teriam que realizar, em seus municípios, entrevistas com duas famílias de beneficiados do Programa Bolsa Família, sendo uma das quais atendendo às condicionalidades do programa e outra não atendendo.

Embora de início a atividade tenha causado alguma surpresa e estranhamento – pois somente aqueles advindos da área de Ciências Humanas tinham algum tipo de experiência com trabalhos de campo dessa natureza – o resultado foi incrivelmente positivo. Muitos dos cursistas, mesmo sendo operadores de políticas públicas (alguns mesmos gestores de programas ou de secretarias municipais) ou professores da Educação Básica, jamais haviam visitado as residências de seus públicos-alvo. Nunca tinham entrado em casas de famílias pobres, algumas delas em favelas, e conhecido tal realidade de perto.

As participações nos fóruns em seguida mostraram o grande impacto que tal trabalho de campo teve nos cursistas, com professores, por exemplo, relatando que, vendo a situação precária em que viviam, passaram a entender porque determinados alunos eram “danados” ou “dispersos”. Foi uma ação transformadora que seria novamente registrada nos TCCs, especialmente, no tópico do *Memorial*.

Obviamente, num universo tão grande de 450 cursistas, muitos problemas surgiram e precisaram ser contornados. Mesmo com a vontade de permanecer realizando as atividades, muitos estudantes foram atrapalhados por questões profissionais e pessoais. A coordenação fez um grande esforço para manter o interesse e a participação dos cursistas e uma das estratégias adotadas foi a flexibilização de alguns prazos, na contrapartida de não abrir mão do rigor avaliativo, mantendo a seriedade com que as atividades seriam realizadas e avaliadas pela equipe pedagógica.

A avaliação mensal dos cursistas e dos 17 tutores no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), acompanhados pela Supervisão e Coordenação, se revelou um dos problemas enfrentados. Por muitas vezes tivemos que lidar com erros quanto à avaliação dos cursistas e subnotificação.

Cada Tutor, através de seu *login* no Sistema de Gestão e Monitoramento da Formação Continuada (SISFOR) fazia a avaliação

do cursista classificando-o em frequentando, ausente ou evadido, por um lado; e se cumprira as atividades de modo satisfatório ou insatisfatório, de outro; para em seguida, a Supervisão revisar se o preenchimento havia sido correto e; por fim, a Coordenação dar o aval final. Em um universo tão grande, equívocos foram inevitáveis, embora sem prejuízo ao todo para o curso ou o projeto.

A evasão é o maior desafio dos cursos EaD, pois segundo o censo da ABED (Associação Brasileira de Ensino a Distância), nesses cursos chega a 50% em média, enquanto nos cursos presenciais (e semipresenciais) a média é metade disso. Em nosso curso, tivemos uma evasão de 30,2% (excluindo reprovados), algo que pode ser considerada baixa, ainda mais quando se compara a outras experiências do tipo. O EPDS é um curso de especialização em rede: o mesmo conteúdo foi ministrado por 15 Universidades Federais brasileiras. Sabemos que em alguns casos, em outras universidades, havia relatos de que a evasão variou entre 50 e 60%, o que torna os números da UFC mais destacados. Além disso, o curso foi oferecido a alunos de 116 municípios do Ceará, distribuídos em todas as regiões do estado, como pode ser conferido no *Mapa 01*.

As causas maiores da evasão do EPDS-UFC estiveram associadas principalmente à alegação de “falta de tempo” por parte dos cursistas para desenvolver as atividades do Curso; problemas de natureza familiar e dificuldades de infraestrutura; como conexão de rede instável ou de difícil acesso, especialmente nos municípios menores ou mais distantes dos grandes centros urbanos. A ausência de infraestrutura era crônica em alguns casos, mas estes foram contornados pelo monitoramento e acompanhamento constante da Coordenação, ao lado da parceria com a SEDUC e as CREDES, e acreditamos que, ao final do processo, ninguém evadiu por este motivo em particular.

Uma das ações para diminuir a evasão do EPDS-UFC foi o monitoramento constante (caso a caso) realizado pela Supervisão com auxílio dos Tutores e da Formadora de Formadores. Com isso, os Cursistas semi-evadidos (ou seja, que eram identificados como abandonando as atividades e começando a acumular atividades não entregues) eram convidados a reconsiderar sua situação e eram oferecidas condições “especiais” para o retorno, como flexibilização dos prazos. Instituímos a 2ª Chamada a todas às Provas Presenciais, ocorrendo uma semana após estas, para retardatários ou semi-evadidos. O que não abrimos mão, enquanto Coordenação Pedagógica, foi com o rigor das Avaliações e Notas; flexibilizando prazos aos casos mais complexos, porém, mantendo a equidade no peso das Avaliações.

Temos ciência de que sem essa ação incisiva, a Taxa de Evasão teria sido muito maior. Infelizmente, alguns casos foram incontornáveis, motivados principalmente por doenças na família (filhos, cônjuges ou familiares) e compromissos profissionais (Cursistas que assumiram cargos de chefia ou mesmo Secretarias Municipais, por exemplo), que terminaram levando à desistência.

Alguns cursistas também se queixaram do “rigor” do Curso, especialmente quanto ao cumprimento de prazo (mesmo a flexibilização tinha limites) e exigência de qualidade dos trabalhos (em média 4 por disciplina), por Professores e Tutores. Neste caso, infelizmente, vale a ressalva de que alguns cursos EaD ainda utilizam de expedientes discutíveis de controle, frequência e avaliação, o que os torna “fáceis” de cursar; de modo que um como o EPDS, que tentou fazer valer a seriedade de uma instituição responsável como a UFC, terminou afastando pequeno número de estudantes que não estavam dispostos a cumprir minimamente os requisitos de uma especialização. Isto impactou de algum modo no número de evadidos.

Identificamos casos de plágios em vários trabalhos (particularmente nos *Portfólios*), mas adotamos uma política de “tolerância zero” com o

plágio e, quando isto ocorria, o cursista era instado a refazer a atividade. Tal postura, com certeza, contribuiu para a formação pedagógica dos cursistas. Infelizmente, a insistência reiterada na prática (que pode ser entendida como má-fé) resultou na reprovação e, em pelo menos um caso de evasão. Embora compreendemos que cada evadido ou reprovado é uma perda ao curso, por outro lado, fomos cômicos da responsabilidade para com o investimento público nas boas práticas de formação.

É preciso ressaltar a parceria do EPDS-UFC com a SEDUC, que sempre abriu espaço para que os encontros presenciais do curso (provas e orientações) pudessem ser realizados nos municípios que abrigavam os polos, ocorrendo quase sempre em escolas da rede estadual ou na própria sede das CREDES.

Isto permitiu que os Tutores mantivessem uma saudável aproximação com os cursistas, o que foi transferido, também, aos Orientadores quando o curso passou à etapa de feitura dos TCCs.

O EPDS-UFC realizou sua Avaliação Final no dia 01 de abril de 2017 e o último módulo do curso foi encerrado oficialmente três dias depois. A partir de então, iniciamos os preparativos para o Trabalho de Conclusão de Curso. Ao longo de abril e maio, os Tutores realizaram atividades preparatórias, que incluíam familiarizar os cursistas com o modelo de TCC adotado pelo curso. Quando o curso passou à essa etapa, os Tutores permaneceram como elo entre os cursistas e os novos 67 Orientadores. Manteve-se relativamente a proporção de alunos, sendo que tutor passou a trabalhar com 3 orientadores, já que cada um destes orientava 5 cursistas.

Ademais, os tutores puderam auxiliar estes nas vicissitudes do curso, já que tinham mais experiência com os cursistas e com proposta do curso.

Os orientadores foram selecionados através do *Edital 01/2017, de 23/02/2017*. Os critérios de seleção levavam em conta não somente a qualificação docente (e de pesquisa), mas a experiência com EaD.

Novamente demonstrando o interesse em uma ação como o EPDS, a procura por vagas para Professor Orientador foi grande, o que nos obrigou a criar um processo seletivo rigoroso e justo. Obtivemos 181 inscrições deferidas sem contar 10 dos 17 Tutores que atendiam aos pré-requisitos e migraram para a função de Orientador.

Quadro 04: Barema de Professores Orientadores

DISCRIMINAÇÃO	PONTUAÇÃO POR TÍTULO	LIMITE DE PONTOS	
Doutorado	8,0	8,0	
Mestrado	6,0	6,0	
Especialização na área ou afins	2,0	4,0	
Graduação	2,0	2,0	
TOTAL: 20,0			
Experiência na área objeto da seleção (anual) DISCRIMINAÇÃO	PONTUAÇÃO	LIMITE DE PONTOS	
Experiência em docência no Ensino Básico (por ano)	0,5	2,0	
Experiência em Educação a Distância (por semestre)	5,0	30,0	
Experiência em docência no Ensino Superior (por ano)	2,0	10,0	
Experiência na plataforma virtual de aprendizagem SOLAR.	5,0	30,0	
Orientações trabalho de conclusão de curso devidamente comprovadas.	2,0	10,0	
TOTAL: 82,0			

Fonte: Edital 01/2017/EPDS/UFC, de 23/02/2017.

O Orientadores foram selecionados a partir de critérios que levavam em conta sua área de formação (graduação ou especialização em Ciências Sociais, Filosofia, História, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e áreas afins) e experiência docente, na orientação de trabalhos de conclusão de curso e em EaD, particular no próprio SOLAR da UFC.

As inscrições transcorreram de 02 a 20 de março de 2017 e seguiu-se o processo de seleção em etapas, com a divulgação do resultado final em 19 de abril. Inicialmente, foram disponibilizadas 80 vagas para Orientadores, mas a evasão e reprovação dos cursistas fechou o número em 67 professores, pois como já dito, cada um orientaria 5 cursistas.

A coordenação promoveu uma formação específica para os Professores Orientadores em 06 de maio e as atividades de orientação iniciaram oficialmente em 1º de junho de 2017.

Os cursistas foram orientados nas disciplinas, no momento da Reflexão Ação, a constituírem o Dossiê que serviria de base para o TCC onde, sob orientação do Orientador, o cursista redigiria o Trabalho Final composto por três capítulos (*Memorial, Fundamentação Teórica e Projeto de Intervenção*) visando a efetivação da difusão do conhecimento.

Como resultado final da primeira etapa do EPDS-UFC, dos 450 matriculados inicialmente, 27 foram reprovados nas disciplinas (e, portanto, não passaram à etapa seguinte) e 99 foram evadidos, de modo que 324 cursistas passaram à fase final de realização dos TCCS.

A chamada primeira fase do EPDS-UFC terminou oficialmente com a realização da Aula de Encerramento em 03 de junho de 2017. A ideia era reunir novamente os cursistas em um grande evento, com uma programação que fizesse o arremate dos temas discutidos. Na impossibilidade de usar novamente o Centro de Convivência que abrigou a Aula de Abertura e a necessidade de auditório com

capacidade de mais de 300 pessoas num dia de sábado, o que nos levou a fazer uma parceria com o Instituto Federal de Educação (IFCE) do Ceará, campus Fortaleza, que estava localizado a apenas dois quarteirões de distância do prédio das Ciências Sociais no bairro Benfica.

A programação começou às 8h30 com um *coffee break* oferecido aos cursistas e às 9h a Mesa de Abertura, com a presença de Simone Medeiros, coordenadora-geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar da SECADI; Antônio Gomes Filho, pró-reitor de pesquisa e pós-graduação da UFC, Joana D’Arc Maia Feitosa, coordenadora estadual de frequência escolar da SEDUC; e o prof. Irapuan Peixoto Lima Filho, coordenador do EPDS-UFC.

Às 10h iniciou a conferência *A Agenda de Combate à Pobreza no Brasil e seu Efeito nas Políticas Públicas de Educação*, de Roberta M. Gonçalves Sousa, doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). À época, técnica no Ministério de Desenvolvimento Social do Governo Federal, a palestrante, além de ser cearense e vivenciado a pobreza na infância, conseguiu através da educação ascender socialmente, o que fez com que sua fala fosse bastante significativa à realidade dos cursistas presentes. Ao retratar em sua palestra a escola em que estudou, no município de Itapipoca, emocionou um dos cursistas que era, naquele momento, o diretor da instituição.

Após a palestra, seguida de debate, a programação fez uma pausa para o almoço e transferiu-se para o Departamento de Ciências Sociais da UFC, onde no Auditório Luiz de Gonzaga foi realizada uma rápida reunião entre a coordenação e os novos Orientadores, às 13h30, para às 14h30 iniciar a primeira orientação presencial entre os professores e os cursistas, dando início à etapa dos TCCs.

A FASE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Tomando como inspiração EPDS de outras IES, a coordenação do Ceará montou o modelo de TCC baseado nas três partes já descritas, que visavam permitir ao cursista organizar o conhecimento mobilizado ao longo do curso ao mesmo tempo em que – como sempre foi a preocupação da coordenação – construiu pontes firmes com sua realidade imediata e local.

Desse modo, a estrutura do TCC atendeu à seguinte concepção:

- *Introdução* (entre 2 e 4 páginas), com breve apresentação do que se tratava o trabalho em questão;
- *Capítulo 1: Memorial* (entre 8 e 12 páginas), na qual o cursista podia refletir sobre seu próprio percurso formativo, sobre como o conhecimento o impactou ao longo do processo, reflexões que o EPDS trouxe e que não estavam presentes na estrutura intelectual do estudante; e como os conteúdos do curso foram assimilados;
- *Capítulo 2: Fundamentação Teórica ou Discussão Conceitual* (entre 10 e 15 páginas), onde o cursista faria um resgate de suas próprias produções ao longo da reflexão ação e dos Portfólios realizados e os reestruturaria de modo que dialogassem explicitamente com os temas de cada um dos módulos;
- *Capítulo 3: Projeto de Intervenção* (entre 4 e 8 páginas), em que o estudante realizaria a proposta de uma ação de intervenção em seu campo de atuação profissional a partir das temáticas do curso. Sua estrutura era sugerida para contemplar os tópicos: contextualização, justificativa, objetivos, atividades a serem realizadas, discussão metodológica, avaliação e cronograma;
- *Considerações Finais* (entre 2 e 4 páginas), com a síntese do trabalho;
- *Referências*, que continham o material de apoio utilizado.

Tal estrutura permitiria ao cursista uma articulação do conteúdo discutido no curso e sua apropriação. O modelo foi discutido com os Tutores e, em seguida, apresentado aos Orientadores, que foram “formados” para compreender a estrutura e auxiliar os estudantes em sua realização.

O processo de orientação, na prática, trouxe alguns desafios específicos. Talvez o maior deles tenha sido o fato de um grande volume de novos atores (os orientadores) a entrar em cena. Embora 10 deles tenham sido Tutores na maior parte do curso, havia outros 57 que eram novatos no conteúdo e no formato do EPDS e, mesmo com a exigência (via Edital) de consultar o material pedagógico disponível no site do EPDS-UFC e a formação promovida pela coordenação, era muita informação e pouco tempo para tudo ser absorvido.

Além disso, parte desses professores vinha da universidade e estava habituado a uma postura acadêmica de outro tipo, não bem associada ao elemento “profissional” que envolvia cursos de especialização como o EPDS, fato que trouxe certo estranhamento.

Assim como ocorreu com os Tutores no início do curso, houve uma pequena “evasão” dos Orientadores, que foram substituídos de imediato pela ordem de classificação daqueles aprovados na seleção que estavam fora do número de vagas. Um caso triste a relatar foi o falecimento da orientadora Luciana Kellen de Souza Gomes, no dia 30 de agosto de 2017, vítima de uma doença fulminante.

Alguns outros percalços apareceram no caminho, mas apesar de tudo, a avaliação do processo de orientação foi bastante positiva. Inclusive, vários Orientadores relataram sua satisfação com os encontros presenciais realizados nos polos de origem dos cursistas, que além daquele da Aula de Encerramento, ocorreram nos dias 22 de julho e 23 de setembro de 2017. A divisão de 5 orientações por professor fez com que grupos de orientadores viajassem aos polos,

o que tornou o trabalho (e a convivência) mais colaborativos e o envolvimento com o curso ainda maior.

A organização das defesas se revelou um trabalho hercúleo. Tínhamos ciência de que precisaríamos fornecer infraestrutura adequada a mais de 200 eventos do tipo, cada qual envolvendo o cursista, seu orientador e mais dois outros professores (que podiam ser outros orientadores do EPDS ou membros externos), com a maioria demandando o uso de equipamentos como computador e Datashow.

Para isso, a coordenação optou por dividir as defesas por polo, com cada um ocupando as datas de sexta-feira e sábado a partir de 06 de outubro. A cada dia, portanto, realizavam-se entre 20 e 40 defesas, distribuídas em 4 ou 5 salas de aula; já que, sempre que possível, tais eventos ocorriam em bloco, ou seja, com a mesma banca avaliando vários trabalhos, como maneira de otimizar tempo e recursos.

Cada cursista apresentava seu trabalho cumprindo o rito já consolidado na academia: apresentação oral de aproximadamente 20 minutos, seguida pela arguição da banca, direito de resposta, fala final do orientador, avaliação (quando todos se retiram da sala para que os professores realizem o veredito e a atribuição das notas em separado) e leitura da Ata com o resultado do candidato. Terminada a defesa, passava-se ao cursista seguinte.

Em vista do grande volume de cursistas, houve alguns retardatários, de modo que a última semana de defesas foi reservada estrategicamente apenas para casos em que os cursistas não puderam apresentar seus trabalhos na data programada para o polo o qual pertenciam. Além disso, alguns imprevistos – como a impossibilidade de comparecimento do orientador – nos obrigaram a estender um pouco o prazo, com as últimas defesas ocorrendo no dia 16 de dezembro.

Durante a etapa de produção e defesa dos TCCs, a coordenação prosseguiu com a preocupação com a evasão dos cursistas e a busca de estratégias que os auxiliassem a finalizar os trabalhos. Foi criado

um sistema de produção de relatórios mensais dos 67 Professores Orientadores para medir o desempenho dos cursistas em “tempo real”. Para isso, contou-se com a colaboração, dentro da equipe de Coordenação, de um pequeno núcleo chamado de Supervisão, constituído por três professoras, que faziam o acompanhamento dividido por polos.

Ao final, 283 Trabalhos de Conclusão de Curso foram defendidos e aprovados, o que possibilitou uma Taxa de Aprovação de 62,8% do total de matriculados no curso, excluindo os reprovados.

A PESQUISA DO EPDS-UFC

Um dos diferenciais do EPDS foi permitir aos docentes desenvolverem uma pesquisa em consonância com o conteúdo do curso. A equipe de pesquisa foi liderada pelo professor Domingos Sávio Abreu e contava com o professor Jakson Alves de Aquino; a professora Rafaela Silveira de Aguiar (responsável pela Reflexão-Ação do curso) e um corpo de quatro bolsistas de Iniciação Científica, estudantes de graduação em Ciências Sociais.

Com isso, se produziu um grande levantamento de dados relacionando as famílias que cumprem as condicionalidades do Programa Bolsa Família (PBF) e a temática da pobreza, da desigualdade social e da eficácia das políticas públicas. O objetivo da pesquisa foi identificar e mensurar os obstáculos que as crianças e adolescentes cearenses beneficiárias do PBF enfrentam para alcançar o sucesso escolar.

A pesquisa começou a ser elaborada em março de 2015, em decorrência da Assinatura do Termo do EPDS-UFC e começou as atividades um ano depois, em março de 2016, prosseguindo até outubro de 2017. O trabalho de campo ocorreu em duas etapas: a primeira em junho de 2016 (com entrevistas de famílias que atendiam ou não a condicionalidade do PBF em mais de 90 municípios do

Ceará) e a segunda em agosto e setembro de 2017 (com a aplicação dos questionários em 5 municípios); finalizando com um Seminário de Pesquisa que contou com a apresentação dos dados parciais e discussão sobre as temáticas propostas, inclusive, com pesquisadores de outras iniciativas do EPDS (no caso, da UFPR e UFMG), que ocorreu em 27 de setembro de 2017. Em seguida, os dados foram consolidados e continuam sendo avaliados até a presente data, para compor publicações futuras.

Em termos metodológicos, para alcançar o objetivo proposto, a pesquisa foi dividida em duas etapas: uma qualitativa e outra quantitativa. A coleta de dados qualitativos foi realizada em parceria com os cursistas durante a atividade de *Reflexão-Ação*. Melhor explicando: durante o curso de especialização houve uma disciplina voltada para a compreensão da relação da família e o universo escolar (*vide* PPP do curso in BRASIL, 2014). Como já dito, foi solicitado que cada cursista fosse às casas de duas famílias beneficiárias do PBF com filhos na escola, para a realização de uma entrevista semiestruturada com duas famílias beneficiárias, uma das quais cumpria a condicionalidade e a outra não. Como o EPDS-UFC atingiu grande parte do território cearense, a amostra foi estratificada por municípios e bastante relevante. As entrevistas foram feitas com questões “abertas” e gravadas em áudio, que foram utilizadas em um dos *Portfólios* dos cursistas e disponibilizadas à equipe de pesquisa, que as transcreveu.

As respostas foram tipificadas e classificadas quantitativamente, permitindo uma análise detalhada.

O roteiro de entrevista havia sido montado e testado junto a beneficiários do município de Maracanaú, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza. Os cursistas foram treinados por vídeos postados pela Coordenação e pelos tutores do curso na Plataforma Solar. O vídeo mostrava como e porque utilizar a técnica da entrevista

semiestruturada; a forma de realizar a entrevista e a importância do conteúdo de cada uma das perguntas feitas.

Mesmo que a qualidade das entrevistas em si tenha sido variável, ao final foram consideradas 371 entrevistas que reuniram os primeiros dados da pesquisa.

Em seguida, veio a segunda etapa da pesquisa, com a aplicação de 624 questionários em cinco municípios cearenses (Fortaleza, Aracati, Tianguá, Crateús e Paracuru) por um grupo de 10 estagiários de pesquisa e os três professores pesquisadores.

Desta vez, foram analisadas como as questões domésticas influenciam ou não na condicionalidade do PBF, abordando variados temas, desde a presença ou ausência de figura paterna (ou outra que o substitua) até o engajamento materno na vida escolar dos filhos. Os resultados da pesquisa estão sendo publicados em livros e artigos, como Abreu e Aquino (2017) e Abreu, Aquino e Souza (2017). Outros mais estão em preparação ou em avaliação por pareceristas de periódicos nacionais e internacionais, bem como presentes neste livro.

Além das publicações, a coordenação e a equipe do EPDS-UFC organizaram o Seminário de Pesquisa do EPDS como uma maneira de apresentar os dados e as análises à comunidade universitária local. O evento contava com a presença também de pesquisadores da Iniciativa EPDS das outras universidades brasileiras. O evento transcorreu no dia 26 de setembro de 2017 nos três turnos, começando com uma Mesa de Abertura realizada no Auditório José Albano (no Centro de Humanidades, Área I, Campus Benfica), com as presenças do vice-reitor Custódio Almeida, do pró-reitor Antônio Gomes Filho, do coordenador Irapuan P. Lima Filho e do coordenador da pesquisa, Domingos Abreu.

Às 10h ocorreu a 1ª mesa: *Condicionalidades educacionais do programa brasileiro de transferência de renda a famílias pobres*, que contou com o debate entre o professor Domingos Abreu e a professora

Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A 2ª Mesa ocorreu no mesmo local, às 14h30, com o título *A efetividade da política educacional na garantia do direito à educação da população em situação de pobreza* contou com Jakson Aquino e Gabriela Schneider, da Universidade Federal do Paraná.

Por fim, o evento se transferiu para o Auditório Luiz de Gonzaga (no Departamento de Ciências Sociais, no Centro de Humanidades, Área III), onde, após um *coffe break*, iniciou-se a 3ª mesa, *Escola para alunos do Bolsa Família: notas sobre as condições e as disposições subjetivas da relação social*, com Domingos Abreu e Gabriela Schneider.

O Seminário de Pesquisa não foi obrigatório aos cursistas do EPDS, que àquela altura estavam envolvidos demais com a produção de seus TCCs, porém, um número significativo deles compareceu, juntamente aos pesquisadores de outras universidades, além de professores e estudantes da UFC.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Garantir uma baixa evasão não é apenas a tentativa de “manter bons índices”, mas fazer bom uso do dinheiro público e, ainda, se esforçar para o cumprimento do objetivo do curso em si, que é formar especialistas com qualidade. Pensamos que o maior legado do EPDS-UFC é o que ele construiu por meio daqueles que participaram, entre professores e estudantes, e o efeito (positivo e duradouro) que causou em cada um.

Porém, os números são indicativos de como esse processo foi realizado e expressam de maneira sistemática o que conquistamos.

Com 283 cursistas diplomados; 30 reprovações (27 nas disciplinas e 3 nos TCCs); e 136 evadidos (99 nas disciplinas e 37 nos TCCs); excluindo as reprovações, isso coloca a Taxa de Evasão do

EPDS-UFC em 30,2%, um número muito abaixo da média nacional, que é de 50%, considerado um grande feito para o projeto. Considerando os 450 ingressantes, isso dá uma Taxa de Aprovação de 62,8%.

Esses números só foram atingidos pelo trabalho constante de monitoramento dos cursistas e o atendimento individual para a solução de problemas e entraves, nos quais atuavam diretamente Tutores, Supervisoras e a Formadora de Formadores.

Além desse resultado, o projeto atingiu bom desempenho também na formação ampliada de seus cursistas e da sociedade em geral, tendo em vista os grandes eventos realizados de modo associado ao curso em si, como a Aula Inaugural, a Aula de Encerramento e o Seminário de Pesquisa, que reuniram não somente a equipe do EPDS e os Cursistas, mas também professores e estudantes da UFC e interessados da sociedade em geral. Esses eventos combinaram discussões sobre EaD; familiarização com o SOLAR; discussões do projeto de pesquisa vinculado ao curso; interação presencial entre cursistas, Tutores e Orientadores; e conferências temáticas que aprofundaram muitos dos temas discutidos nos módulos/disciplinas.

Gostaríamos de ressaltar, ainda, que conseguimos evitar ao máximo o desperdício de dinheiro público, de modo que economizamos no pagamento das bolsas sempre que possível. Por isso, a despeito das atividades realizadas e do planejamento, conseguimos que fossem pagas apenas 94,8% das Bolsas de Professor Formador e 98,5% das de Tutor, sem nenhum prejuízo ao Curso; o que representou uma economia de 5,2% e 1,5%, respectivamente, aos cofres públicos.

A boa articulação com o MEC foi fundamental para o desenvolvimento do projeto e desde o início, a equipe da SECADI se mostrou muito acessível e disposta a ajudar, o que foi determinante para que o EPDS-UFC pudesse ser instalado a despeito dos desafios burocráticos; que já abordamos em outro texto, em Lopes *et al* (2017). Ao longo da execução procuramos manter essa proximidade

e a competência da equipe do MEC ajudou na solução de muitos problemas, enquanto também forneciam apoio aos desafios, soluções para problemas e incentivavam as boas práticas.

A presença de representantes da SECADI/MEC na Aula Inaugural e na Aula de Encerramento foi de grande ajuda e simbolizou o envolvimento da equipe, ao mesmo tempo em que dava aos cursistas a presença física do Ministério e empoderava o sentimento de pertença a algo maior. A presença também permitiu estreitar laços e promover ações mais ágeis e o esclarecimento de dúvidas.

As duas reuniões da Iniciativa EPDS em Brasília, reunindo as 15 Universidades parceiras, também foram grandes momentos, que permitiram a socialização entre as equipes dos estados e a troca de experiências que auxiliaram na criação de uma rede de pesquisadores sobre o tema da pobreza e da educação; iniciativa que está germinando ainda, porém, já começa a dar frutos, representados na troca de dados e difusão de pesquisas em artigos de revistas científicas e nas coleções de livros do EPDS que começam a ser publicados pelos projetos.

Neste momento em que o EPDS prossegue suas atividades em um outro formato, como curso de aperfeiçoamento, e que continuamos a desenvolvê-lo e à pesquisa, as perspectivas se tornam ainda melhores, como por exemplo, no nosso caso, em que estreitamos os laços com a equipe da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na qual o professor Domingos Abreu realizou estágio pós-doutoral que ampliou o aprofundamento da pesquisa do curso e constrói a ponte para a nova etapa, na que a parceria se manterá.

Esses esforços são fundamentais para não apenas a formação de um corpo mais qualificado de técnicos que ocupem os postos do Estado, mas também, para aprofundar o campo de pesquisa em educação e pobreza, um cruzamento de temas que é essencial ao Brasil em vista de sua história e as dívidas com o passado. Dessa forma,

podemos acreditar que o resultado das políticas públicas que combatam a pobreza, tendo a educação como mote, se revela promissor.

REFERÊNCIAS

- ABREU, D.S.; AQUINO, J.A. de. Contexto familiar e cumprimento da condicionalidade de frequência escolar no Programa Bolsa Família no Ceará. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, N. especial 2, set. 2017, pp. 55-69.
- ABREU, D.S.; AQUINO, J.A. de.; SOUZA, F.A.P. de. Representações sociais de beneficiárias do Programa Bolsa Família no Ceará. In: GARCIA, A.V.; TORRI, D.; CERNY, R.Z.; OLIVEIRA, S.M. de. (orgs). *Formação e pesquisa no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Florianópolis: UFSC/ Brasília: MEC, 2017, pp. 201-242. Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social, vol. 3.
- BRASIL. *Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Projeto Político Pedagógico*, Brasília: MEC – SECADI. 2014b.
- LOPES, V.; ABREU, D.S.; LIMA FILHO, I.P.; RIOS, G.A.; AGUIAR, R.S. de.; SANTOS, M.L. dos. Ações em contextos institucionais: o caso do PNEPDS na Universidade Federal do Ceará. In: GARCIA, A.V.; TORRI, D.; CERNY, R.Z.; OLIVEIRA, S.M. de. (orgs). *Formação e pesquisa no âmbito da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Florianópolis: UFSC/ Brasília: MEC, 2017, pp. 73-126. Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social, vol. 3.



FORMAÇÃO CONTINUADA COMO IMPULSIONADORA DE NOVA PRÁXIS: A METODOLOGIA REFLEXÃO-AÇÃO NA INICIATIVA EM EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL

Genilria Rios¹
Rafaela Silveira de Aguiar²

INTRODUÇÃO

Este estudo buscou discutir a eficácia da metodologia de reflexão-ação, bem como apontar quais variáveis se correlacionam significativamente e ajudam a explicar qual a relação que os cursistas que finalizaram a Especialização estabelecem entre seu êxito e as atividades propostas pelo Curso, com foco na Reflexão-Ação.

A pesquisa consistiu na utilização de informações provenientes do formulário de matrícula dos alunos, bem como na coleta de dados de 158 questionários autoaplicados aos alunos do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (UFC) após a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, portanto, no início e no final da formação. Sistematizamos o presente artigo de modo que a experiência da formação seja apresentada com a associação dos dados levantados referentes à avaliação que os estudantes fizeram do Curso.

1 Tutora e orientadora de TCC do Curso de Especialização em Educação Pobreza e Desigualdade Social (EPDS).

2 Formadora de formadores e supervisora pedagógica do EPDS.

A Iniciativa em Educação, Pobreza e Desigualdade Social³ compreende a formação de profissionais da educação e assistência social, sobretudo de professores, que lidam com crianças e adolescentes em contextos empobrecidos, a reconhecer e trabalhar a pobreza e a desigualdade social como aspectos determinantes no cotidiano educacional e escolar no quadro da questão social brasileira.

O curso na modalidade EaD era composto por 5 disciplinas, perfazendo um total de 448 horas. São elas: Fundamentos de Pobreza, Desigualdades e Educação; Introdução a Pobreza e Cidadania; Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação; Escola: Espaços e Tempos de Reprodução e Resistências da Pobreza; Fundamentos de Pobreza e Currículo: uma complexa articulação e Trabalho de Final de Curso – TCC⁴. As disciplinas teóricas foram ofertadas com duração de dois meses. As aulas foram elaboradas com atividades avaliativas vinculadas à participação dos cursistas em fóruns, escrita de portfólios, realização de prova presencial no respectivo polo e a atividade reflexão-ação, que correspondia a 60% da nota final. A última disciplina (Trabalho de Conclusão de Curso) condensava os esforços realizados ao longo de todo o processo, aliando referencial teórico e reflexão-ação.

O UNIVERSO PESQUISADO

Matricularam-se no EPDS 450 cursistas⁵ oriundos de 119 municípios do estado do Ceará, sendo 286 do sexo feminino e 165 do masculino. Em relação à formação, 197 possuíam algum tipo de pós-graduação contra 254 que não possuíam. Quanto à natureza da pós-graduação 187 eram apenas especialistas, 10 já eram mestres,

3 15 Instituições de Ensino Superior desenvolveram cursos de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, financiados pelo Ministério da Educação (MEC).

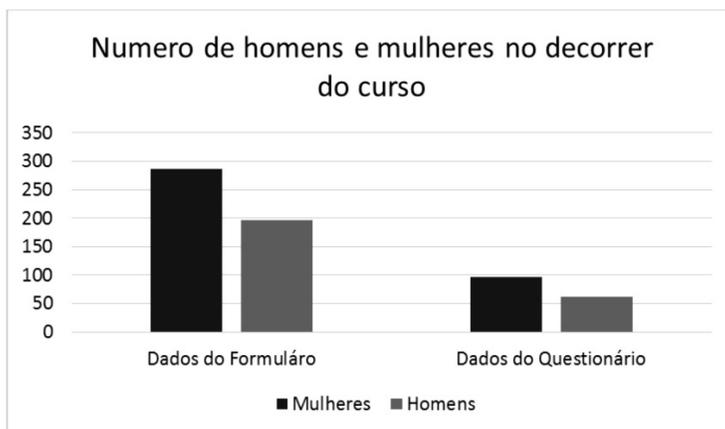
4 Composição de capítulos de natureza memorial, teórica e interventiva, respeitando os procedimentos metodológicos e a normalização de trabalhos acadêmicos.

5 O curso contou com 450 matriculados, porém, foi identificado que um dos tutores se cadastrou erroneamente como cursista, aumentando o número para 451. Mesmo com alteração posterior, o primeiro cadastro permaneceu na base de dados e, portanto, não pôde ser ignorado.

dos quais 2 possuíam as duas modalidades de pós-graduação. Vindos de áreas distintas do conhecimento (História, Filosofia, Educação Física, Matemática, Pedagogia, Psicologia, Administração, Literatura, Química, Direito, Gestão Escolar, Biologia, Letras, Biblioteconomia, Serviço Social, Letras, Artes e outros), na sua maioria o corpo discente era composto por professores e pessoal ligado à escola (direção, gestão e administração), além de assistentes sociais e psicólogos que trabalham nos Centros de Referência e Assistência Social (CRAS) e em outros equipamentos dos municípios e do Estado. Destes, 285 defenderam o TC dos quais, somente 283 foram admitidos, portanto, o índice de aprovação gerou em torno de 63,2%.

Para tentar entender quais variáveis influenciariam no êxito dos alunos que concluíram a Especialização, tomando com hipótese a influência da reflexão-ação, elaboramos um questionário autoaplicado que foi respondido por 158 dos 283 cursistas que defenderam o TCC. Para testar a nossa hipótese analisamos o banco de dados de matrícula dos Cursistas (N=451) e também os questionários (N=158). Aqui as variáveis analisadas foram o Sexo dos Entrevistados e o fato de possuírem ou não alguma pós-graduação, as atividades de reflexão-ação mais relevantes e a experiência dos alunos com metodologias semelhantes. Para avaliar a influência dessas variáveis realizamos uma Regressão Logística no software R.

Dos cursistas que concluíram a especialização e responderam o questionário 97 eram mulheres e 62 eram homens. No gráfico abaixo é possível perceber que a predominância de mulheres até o final do EPDS permaneceu a mesma do início do curso.



Em relação à profissão 74,6% se declaram da área da educação, 12% da assistência social, 7% da administração direta e, apenas 1,26% destes eram ligados ao PBF (coordenador municipal/secretário escolar/digitar do sistema Presença)

Já sobre a formação dos que responderam o questionário 90 possuíam alguma pós-graduação (57,6%) contra 65 (42,2%) que não possuíam.

Coefficients:

	Estimate	Std. Error	z value	Pr(> z)
(Intercept)	-1.2463	0.1694	-7.355	1.91e-13 ***
Pos	0.5203	0.2182	2.385	0.0171 *
SexoM	-0.1934	0.2290	-0.845	0.3983

Signif. codes: 0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.'

Ao avaliar os dados podemos concluir que existe uma correlação positiva entre possuir uma pós-graduação e a evasão, ou seja, cursis-

tas que pós-graduados eram mais propícios a abandonar o Curso. O sexo do cursista, no entanto, não demonstrou correlação significativa com a evasão. Por outro lado, é possível perceber que embora possuir uma pós-graduação seja uma variável de significância negativa para a desistência do curso, o número de cursistas pós-graduados se manteve maior mesmo com as desistências.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ABORDAR EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: REFLEXÃO-AÇÃO, O DIFERENCIAL QUE ENSINA?

E o que um curso *lato sensu* poderia agregar à prática de profissionais que há anos trabalham na educação básica pública? Para responder a tal questionamento, precisamos sinalizar o cenário escolar identificado em pesquisas. De acordo com Arroyo (2010) a relação entre cotidiano escolar e percepção acerca do contexto empobrecido, no qual estão inseridos crianças e adolescentes, não é óbvia. As pesquisas apontam que tanto os quadros de docentes quanto discentes⁶ não são capazes de determinar uma perspectiva pedagógica imbuída de análise crítica e postura interventiva sensível ao cenário social. Ao contrário, no ambiente escolar é possível verificar a naturalização de uma visão moralista dos educadores sobre a condição de pobreza a qual parte do alunato vive, que repercute no desempenho educacional.

Podemos observar que a pedagogia e a docência tendem a considerar, sobretudo, supostas carências intelectuais e morais que os(as) estudantes pobres carregariam para as escolas. Essas são carências de conhecimentos, de valores, de hábitos de estudo, de disciplina, de moralidade. Desse modo, reforça-se uma concepção moralista sobre os pobres que se encontra há muito tempo em nossa cultura política e

6 17 milhões de crianças e adolescentes participantes do Programa Bolsa Família que frequentam diariamente a escola (Censo Escolar, 2013).

pedagógica: a pobreza moral dos pobres produzindo a sua pobreza material. (ARROYO. Módulo Introdutório - Pobreza, desigualdade e educação, p.8)

Uma consequente concepção provocada nesse processo diz respeito ao que é atribuído ao sujeito pobre como responsável direto pela sua condição de pobreza, como indivíduo que não tem capacidade de atenção, dedicação, assim como não desenvolveu valores morais e laborais para a vida em sociedade. Rego (2014) identifica que há um desconhecimento ou desconsideração sobre os impactos de uma vida marcada pela pobreza material, pela não garantia das necessidades básicas cotidianas para sobrevivência.

A escola para os sujeitos empobrecidos pode representar a reprodução da opressão, sobretudo numa dimensão simbólica e subjetiva. Quando podem ser inferiorizados, segregados e desaprovados em seus (não) saberes. Nesse quadro, os episódios cada vez mais presentes de violência no ambiente escolar também se mostram como nuance a ser analisada de forma transversal ao signo da desigualdade social.

Outro aspecto acirra a tensão sobre as desconhecidas e desconsideradas infância e adolescência pobres na escola: a formação docente formal invisibiliza esse conteúdo. Conforme Arroyo (2013, p. 91-92) “a história real da pobreza e dos grupos que dela padecem não faz parte do conhecimento socialmente construído e sistematizado nos programas curriculares da educação básica e da formação pedagógica e docente”. Com essa lacuna na formação, as representações sociais tendem a exercer dominância sobre as representações pedagógicas.

Diante do exposto, retomamos o questionamento inicial: de que forma a intersecção educação, pobreza e desigualdade social podem ser trabalhadas junto aos profissionais da educação, a fim de provocar

repercussão nas intervenções pedagógicas e sociais que produzem políticas educacionais e abordagens pedagógicas.

Uma das principais estratégias presentes na experiência lato sensu do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social foi privilegiar a reflexão-ação ao longo do desenvolvimento de quatro disciplinas da formação. Foram 60 horas diluídas nas disciplinas, as quais encerravam com a atividade reflexão-ação, cujo objetivo foi exercitar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

A atividade reflexão-ação pode ser tomada como um experimento do método de pesquisa-ação.

O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. No processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimentos que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação. (THIOLLENT, 2011, p. 7 e 8).

Esta metodologia foi utilizada em atividades avaliativas que representaram 60% da nota das disciplinas. A reflexão-ação envolve ensino, pesquisa e extensão, portanto, pode ser considerada como exercício de extensão, na perspectiva freiriana, uma comunicação entre Universidade e sociedade, na qual educador e educando dialogam ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os exercícios propiciaram reflexões sobre a realidade da pobreza

e desigualdade social e as possibilidades da educação para mudar tal cenário. Privilegiou-se o contato entre cursistas e a vivência de crianças, adolescentes e jovens em condições de pobreza e extrema pobreza, para além dos muros da escola. A experiência prática e a fundamentação teórica difundida nas disciplinas oportunizaram revisitar o ambiente escolar com um olhar mais crítico. Em cada disciplina foram desenvolvidas atividades que suscitaram o reconhecimento de algum aspecto da realidade relacionado à temática do Curso. A reflexão-ação representou uma imersão do cursista no contexto de vida do educando.

Além de tentar entender o perfil das pessoas que chegaram à defesa do TCC, o questionário autoaplicado também visava perceber a importância das atividades reflexão ação durante o Curso, assim como qual atividade figurou como mais importante para na formação do cursista.

A primeira experiência extramuros aconteceu durante a segunda disciplina do EPDS. Cada cursista entrevistou duas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família com filhos na escola. Uma família que cumpria a condicionalidade (manter o filho na escola com 85% de presença) e uma família que recebia o benefício, porém não estava conseguindo cumprir a condicionalidade. O roteiro de entrevista foi elaborado pela equipe de pesquisadores do EPDS, que desenvolvia uma investigação acerca dos fatores que influenciavam as famílias no cumprimento dessas condicionalidades.

Dentre as quatro atividades reflexão-ação, 50,9% dos concluintes responderam que a entrevista com beneficiários do PBF foi a mais interessante para a sua formação profissional. Os cursistas demonstravam nos encontros presenciais, nos relatórios e na defesa dos TCCs o impacto de conhecer o local e as condições de moradia dos estudantes. O trabalho exigia uma descrição da família, da situação de moradia e condições econômicas em que se encontravam

submetidas, uma avaliação do cursista acerca do impacto do PBF na vida material e percepção dos entrevistados sobre a educação. Os cursistas deveriam fazer uma reflexão com base na teoria estudada na disciplina, utilizando conceitos como pobreza, capacidade, trabalho e cidadania.

Ir ao local de moradia dos alunos e conhecer as condições de vida deles foi importante para compreender os comportamentos e limitações provocadas pela complexidade de problemas pelos quais crianças e adolescentes são submetidos, que vão além da pobreza material. Esse exercício foi importante para desnaturalizar, dentre outros preconceitos, a visão preconcebida de incapacidade intelectual e falta de compromisso com a educação.

Qual atividade foi mais interessante para a sua formação?				
	Primeira	Segunda	Terceira	Quarta
N	80	34	22	22
%	50,9	21,6	14,0	14,0

A primeira atividade foi considerada a mais importante quando contrastamos com outras perguntas do questionário. Ao avaliar qual delas foi mais interessante em ordem de experiências similares, a primeira segue sendo a mais apontada com 53,5%. Embora muitos cursistas tivessem realizado trabalhos de campo

Cruzamento entre “Qual atividade foi mais interessante para a sua formação” e “Já tinha feito algo similar à atividade reflexão-ação”				
	Primeira	Segunda	Terceira	Quarta
SIM	38 (53,5%)	13 (18,3%)	9 (12,6%)	11 (15,4%)
NÃO	41 (47,6%)	21 (24,4%)	13 (15,1%)	11 (12,7%)

A segunda reflexão-ação foi a mais relevante para 21,6% dos concludentes. Os cursistas foram desafiados a avaliar em que medida o respeito/desrespeito aos direitos humanos se mostrava presentes em contextos de trabalho burocrático ou docente. Como resultado dessa atividade foi solicitado aos cursistas um plano de atividades ligadas à temática dos direitos humanos, cujo intuito era analisar de que forma discussões ligadas aos direitos humanos estão presentes na escola (respeito/violação). A partir dessa reflexão seria possível uma mudança de atitudes que promovesse um maior respeito aos valores estabelecidos na DUDH⁷ por parte da comunidade escolar.

O trabalho seria desenvolvido em duas etapas: coleta de material e elaboração de plano de ação, que poderia se desmembrar em um documento com diferentes formatos, dentre eles foram sugeridos: plano de ensino relacionando os conteúdos curriculares com a temática dos direitos humanos; ensaio relatando os passos da coleta de informações realizada na reflexão ação anterior, analisando os tipos de violação dos direitos humanos nas falas dos beneficiários do PBF e as percepções destes acerca dessas violações; projeto de intervenção pedagógica para a escola para mobilizar a comunidade escolar para a difusão de uma cultura de paz, contornando os problemas de violação dos Direitos Humanos no ambiente escolar e na comunidade na qual a escola estava inserida.

A terceira reflexão-ação consistiu na elaboração de propostas para o espaço escolar em sentido amplo, considerando o interior da escola, a relação dela com o entorno e com a comunidade escolar. O trabalho, que deveria ser realizado em grupo, era composto por uma descrição e uma análise crítica da escola e de seu entorno, com vistas a compreender as relações estabelecidas entre escola e território.

Para construção do trabalho alguns passos deveriam ser seguidos: descrição da escola, descrição dos sujeitos que ali se relacionam

7 Declaração Universal dos Direitos Humanos.

e descrição do entorno. Após o diagnóstico, o próximo passo seria a análise propositiva por meio de um plano de intervenção que estabelecesse uma relação entre escola e território em contexto específico. Essa atividade tinha como pano de fundo relacionar alguma questão detectada na atividade um (entrevista com as famílias) com a intervenção.

Embora grande parte dos concludentes fossem professores e membros da comunidade escolar da rede básica, somente 14% realizaram a terceira reflexão ação. E mesmo para aqueles que já tiveram contato com metodologia semelhante à pesquisa-ação somente 12,6% avaliou essa atividade com a mais relevante.

A complexidade do trabalho que envolvia um diagnóstico da escola e a elaboração de um plano de ação, com amplas possibilidades, juntamente com o fato de ter sido a única atividade em grupo possa explicar o índice de desistência na sua realização, posto que o curso era em EaD e os cursistas pertenciam a cidades distintas.

Já a reflexão-ação do quarto módulo interpelava o tema da pobreza nos currículos. O trabalho foi pensado a partir da articulação da teoria estudada nos módulos com a análise do projeto político pedagógico e currículo escolar. O intuito era de verificar se o tema aparece no currículo formal e nas práticas cotidianas. Após essa reflexão sobre teoria e prática o cursista deveria elaborar propostas para a solução dos problemas encontrados, de forma a articular o tema da pobreza nos currículos.

Indagados sobre qual atividade foi posta em prática 16,2% dos concludentes responderam que puseram todas as atividades em prática. Dentre elas a primeira (28,5%) e a segunda (29,8%) foram as mais executadas. Quando cruzamos as variáveis possuir pós-graduação e a reflexão-ação preferida obtivemos a informação de que os cursistas consideraram a primeira (51,1%) e a segunda (22,2%) as atividades mais relevantes.

Quando se avalia qual atividade foi a mais interessante tendo como contraste área de atuação profissional do cursista, a primeira reflexão-ação segue como a mais importante (50,6%), principalmente entre os cursistas da área da Educação (38,6%).

Esses exercícios convidavam o aluno a sair da sua zona de conforto, além de incentivar a leitura de conteúdos nunca estudados por grande parte dos cursistas, que interpelavam suas convicções pessoais e posicionamentos no mundo, os obrigava também a aprender novas técnicas de investigação que não tinham relação com a sua formação acadêmica, razão pela qual havia muita dificuldade de executar a atividade.

É preciso compreender que os milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos imigrantes pobres das periferias das cidades, assim como tantos milhões condenados a migrar dos campos, do semiárido e das florestas têm direito a outras análises da condição a que as estruturas sociais, políticas e econômicas os condenam. (ARROYO, Módulo IV- Currículo: uma complexa articulação, p. 36)

Os dados obtidos corroboram com a percepção de Arroyo sobre a necessidade de conhecer a realidade, interroga-la, estuda-la para propor mudanças na política educacional. Até para os cursistas que não estavam ligados à escola, conhecer a realidade dos alunos foi importante para sensibilizar o olhar e desnaturalizar a visão reducionista e moralista sobre a pobreza material.

Ignorar os efeitos desumanizadores da pobreza e da falta de garantias mínimas de sobrevivência é um equívoco da pedagogia que remonta às teorias pedagógicas que vigoraram até a década de 1980, em que o fracasso escolar era responsabilidade do aluno. Nesse sentido, a pesquisa-ação foi um elemento importante nesse processo de construção e reconstrução das práticas educativas dos cursistas,

na medida em que ao mesmo tempo em que se fazia a pesquisa, ela ia alterando o que estava sendo pesquisado, ou seja, os sujeitos da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alargar o conhecimento sobre algo seria suficiente para produzir outra pedagogia? A experiência no curso de Especialização mostrou que não. O arcabouço teórico presente no material didático não se mostrava suficiente para a construção/desconstrução das próprias experiências tanto do cursistas na tarefa de pesquisador quanto na condição de alunos.

No início do Curso era possível observar por meio dos encontros presenciais, debates em fóruns e portfólios que os debates teóricos não tocavam o cursista de modo a permiti-los compreender as múltiplas causas da pobreza e da desigualdade. Era necessário estabelecer uma relação dialógica capaz de criar uma cumplicidade no processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento a metodologia da pesquisa-ação foi importante para auxiliar os cursistas na descoberta do sujeito da pesquisa (aluno) ao mesmo em tempo em que se descobriam no outro. Sua função enquanto educador/executor de políticas públicas era refletir sobre as causas e consequências da pobreza, elaborar uma proposta de política pública incluindo esses sujeitos pobres detentores de direitos, suas vivências e conhecimentos, no processo de ensino-aprendizagem. No entendimento dos idealizadores do Curso, o discurso construído sobre esse diálogo é que tornaria possível transformá-lo num instrumento político-pedagógico, seja por meio da intervenção no espaço escolar ou no currículo.

De acordo com Freire (1999), a educação permanente ou continuada é um dos maiores provedores do conhecimento da ação, ou saber-fazer, e da reflexão, pensar sobre o fazer. Foi nessa perspectiva que a formação continuada do EPDS foi direcionada para privilegiar a meto-

dologia reflexão-ação. Concebemos, assim, que a intencionalidade do Curso seria provocar impacto sobre o processo didático e ético-político dos profissionais de educação, daí o caráter interventivo representar o aspecto particular dessa formação, que ultrapassou o elemento conteudista e alcançou a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais considerando o recorte da pobreza e da desigualdade social.

“É a atividade principal da ciência que nos permite a aproximação e o **entendimento** da realidade que investigamos, e, além disso, nos fornece elementos para possibilitar nossa intervenção no real” (MATOS & VIEIRA, 2001, p. 21-22). Esse fato pode ser constatado nos TCCS. Embora não se tenha exigido do cursista a implementação do projeto de intervenção, eles foram além, muitos apresentaram os resultados obtidos das intervenções realizadas tanto na escola como em seu entorno. Assim, vimos a política educacional se mobilizando da perspectiva micro para tensionar As políticas educacionais no campo macro.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia Ciência e Profissão*. Rio de Janeiro, n. 27, p. 648-663, 2007.
- ALVAREZ LEITE, L. H. *Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza*. Fortaleza: SECAD, 2015.
- ARROYO, M. G. *Pobreza, Desigualdade e Educação*. Fortaleza: SECAD, 2015.
- _____. *Pobreza e Currículo: uma complexa articulação*. Fortaleza: SECAD, 2015.
- BUTLER, J. Vida Precária. *Contemporânea*. São Carlos, n. 1, p. 13-33, jan.-jun. 2011.
- FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999, 79 p.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 184 p.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165 p.
- REGO, W. L. PINZANI, A. *Pobreza e Cidadania*. Fortaleza: SECADI, 2015.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO “EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL”: UMA EXPERIÊNCIA PARA SER CONTADA

Maria Lourdes dos Santos

O Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), na modalidade à distância pode ser considerado como uma formação especial, por estar voltada para segmentos profissionais que atuam na educação, trabalham em políticas sociais e educacionais, sobretudo aqueles que procuram compreender, ensinar e acompanhar os estudantes contemplados pelo Programa Bolsa Família e vivenciarem a pobreza e pobreza extrema.

Vale salientar que a importância do EPDS fundamenta-se, sobretudo, por destacar, com ênfase, a “dignidade, como qualidade intrínseca da pessoa humana, é irrenunciável e inalienável...” (SARLET, 2007, p. 06). Daí a necessidade de se pensar a educação em relação com a escola, currículo, a formação docente e outras, principalmente, com condição para uma vida digna, por se tratar de um direito assegurado à pessoa humana e, que não se visualiza ou percebe como objetivo maior no âmbito das práticas educacionais, muito menos nas práticas de profissionais que lidam com políticas sociais relacionadas à educação, sobretudo, quando voltadas para os “coletivos empobrecidos”, nos dizeres de Arroyo (2014).

Criado para atender profissionais da Educação Básica pública que atuam juntamente aos estudantes do Programa Bolsa Família

(PBF), como coordenadores estaduais e municipais, diretores, agentes educacionais e professores de escolas, assim como coordenadores estaduais de saúde e da assistência social, vinculados ao programa, esse curso de especialização foi, talvez, até o momento, o único e propício espaço de se pensar, estudar e discutir a junção de temáticas como pobreza, desigualdade social, cidadania, justiça, direitos humanos associadas à educação dentre outras discussões que se imbricam na formação e no trabalho de cada um e de todos, no intuito de melhorar as condições de vida dos sujeitos envolvidos.

Em março de 2016, o título do curso de especialização me surpreendeu e chamou a atenção, porque até então, apesar de uma graduação em Ciências Sociais, mestrado e doutorado em Sociologia, jamais cursei uma disciplina que abordasse temáticas como pobreza, desigualdade social e educação, sobretudo interligadas. Esse mesmo entendimento foi percebido, também, por alguns cursistas.

Particpei da seleção para tutoria, com outros sessenta e oito candidatos e, ao final do processo eu estava entre os vinte aprovados, mas apenas dezessete assumiram, efetivamente, a tutoria. Ao longo de um ano de atividades três desses desistiram por motivos distintos. Os quatorze que permaneceram experienciaram uma oportunidade inigualável, ao discutir, ensinar e aprender, partilhar conhecimentos e adquirir saberes, no que refere à educação envolvendo sujeitos que vivenciam a experiência da pobreza.

Para o desenvolvimento das atividades, o estado do Ceará foi dividido em nove pólos, com 17 turmas e com 449 alunos, assim distribuídos: quatro turmas em Fortaleza, para os cursistas de Fortaleza e região metropolitana (RMF); além de Baturité, Iguatu no centro/Sul, Crateús na Região dos Inhamuns, Itapipoca, a região do Cariri, Russas, Quixadá com duas turmas, Sobral com três.

Acompanhei a turma do Pólo Baturité, com dezessete participantes, dentre os 16 pólos existentes e 440 alunos de 116 municípios

cearenses, dentre os 184 que constituem o estado. Era uma turma pequena quanto ao número de participantes, mas, grandiosa no querer cursar uma especialização ofertada por uma universidade federal, instituição de ensino superior ainda muito distante de uma parcela expressiva da população. Desses 17 cursistas, 06 eram do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idade que variou entre 29 a 50 anos. De categorias distintas (Serviço Social, Pedagogia, Matemática, Secretariado, Psicologia, História, Geografia etc.) são profissionais que já cursaram uma graduação, devido à obrigatoriedade de uma formação superior. Muitos já tinham cursado uma especialização. Eles trabalham na educação, assistência social, saúde etc., se encontram em equipamentos/serviços, como Escolas Públicas do Ensino Médio e Fundamental, como professores, secretaria escolar, diretores; nos CRAS, Conselho Tutelar, Secretarias Municipais como gestores, administradores, dentre outros.

O curso iniciou-se com o primeiro encontro presencial, ou seja, com a aula inaugural, realizada na Universidade Federal do Ceará nos dias 13 e 14 de maio de 2016. Os demais encontros presenciais aconteceram nos pólos, a partir de um cronograma, previamente elaborado até a conclusão do curso, em dezembro de 2017.

Com uma carga horária de 448 (quatrocentos e quarenta e oito) horas, distribuídas entre módulo introdutório e outros 04 módulos com temáticas específicas, diversas atividades à distância e presenciais, pesquisa e elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), duração de 18 meses, para o cumprimento de créditos e elaboração do trabalho de conclusão, assim o curso aconteceu. O seu objetivo principal era promover a prática centrada em princípios políticos, emancipatórios e éticos firmados no direito à vida, à liberdade, à cidadania e à diversidade.

O desafio estava aceito, por mim, pelos cursistas e pela coordenação. Juntos, procuramos fazer o melhor, explorando a capacidade

e vontade de cada um, mas, respeitando suas particularidades e as dificuldades que surgiram durante o processo. No final da primeira etapa do curso, fui convidada pela coordenação, para continuar os seis meses restantes, porém como supervisora. Aceitei a oportunidade que me proporcionou conhecer cursistas de outras localidades e contribuir, embora de maneira tímida, nos trabalhos de conclusão.

A TUTORIA: ENSINANDO, APRENDENDO E VIVENCIANDO OUTRAS EXPERIÊNCIAS

O EPDS foi uma grata e rara oportunidade que resolvi abraçar, por me permitir conhecer a maior parte do meu universo, como nordestina, de origem pobre, filha de trabalhador rural sem terra, do interior do estado do Ceará. Além de me proporcionar entender mais a pobreza, aprofundar o meu conhecimento sobre direitos humanos, me oportunizou vivenciar a prática e reflexão, o estudo/ensino e pesquisa, a ação e reflexão durante o curso, com profissionais educadores e outros, de localidades diversas, atividades distintas, estando a maioria em sala de aula e outra parte na gestão da assistência, saúde etc.

Os trabalhos estavam iniciados e, na qualidade de tutora, eu fui responsável pelo acompanhamento pedagógico dos cursistas, em todos os módulos, durante um ano. Por meio do Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para comunicação entre os alunos, acompanhei o desenvolvimento de cada um, em particular e, ao mesmo tempo, de todos, não só discutindo os textos disponibilizados nos fóruns, mas nos diálogos realizados pelos chats etc., e outros recursos midiáticos, além de apoio, vídeoaulas, encontros presenciais e acompanhamento virtual. Assim, o curso foi acontecendo e a cada novo dia se percebia como cada cursista ia se revelando.

Na mesma proporção que o trabalho crescia a minha responsabilidade ia aumentando e exigindo a ampliar o meu conhecimento sobre o material pedagógico-didático de cada módulo, em articulação

com os professores formadores, no intuito de responder, a contento, as dúvidas e dificuldades que iam surgindo no decorrer do processo formativo.

O meu pouco conhecimento sobre essas temáticas me instigou a vontade de entendê-las, a partir daqueles que estudaram suas origens, causas e consequências. Soma-se a tudo isso o que fui conhecendo e aprendendo nos módulos sobre essas questões, e que me permitem dizer que, sem compromisso com esses assuntos e sem intersectorialidade entre as políticas públicas voltadas para os segmentos menos privilegiados, o país não avançará no sentido de saídas promissoras e, talvez, estejamos contribuindo para o fortalecimento do que já vem acontecendo nos últimos anos, como perdas significativas de direitos conquistados com muito esforço e muitas lutas de segmentos sociais diversos.

Sendo assim, pensar em transformação social parece está cada vez mais difícil e requer tomadas de decisões firmes, de amplo envolvimento e propósitos justos, já que “As desigualdades educacionais constituem grave problema da sociedade brasileira e estão relacionadas à estrutura socioeconômica do país, sendo a pobreza sua expressão mais explícita” (GARCIA, HILLESHEIM, 2017, p. 133).

Muitos avanços foram alcançados desde o início deste século. No entanto, continuar avançando, é algo imprevisível, em razão da atual conjuntura política. Mas, a esperança de uma educação como meio para a superação da condição de pobreza mesmo distante, prevalece. Contudo, vários estudos apontam a ausência de uma educação voltada para alunos em situação de vulnerabilidade social, pois os currículos não os contemplam e, em determinadas circunstâncias a “pobreza aparece como empecilho, passado, ultrapassado, contexto da limitação dos resultados pedagógicos, entre outras maneiras de menção” (YANNOULAS; DUARTE, 2013, p. 248).

Nos últimos anos, alguns estudos e pesquisas sinalizam, também, para alguns avanços do Brasil após a implantação do PBF, com um crescente número de crianças, adolescentes e jovens frequentando a escola e tenham apresentado bons resultados, ainda assim, não se pode pensar que o problema está resolvido, isso porque, a pobreza promove sua invisibilidade, impedindo-os avançar no sentido da qualidade de vida, porque faltam a eles as oportunidades de continuarem seguindo em frente.

Enquanto as mudanças não chegam outras mazelas sociais surgem, algumas até mais graves, como as que se estão acontecendo nos grandes centros urbanos como jovens adentrando no universo das drogas, do crime organizado e perdendo suas vidas no frescor da juventude e tantas outras.

Essas e outras questões sociais preocupam a todos e, uma parcela expressiva dos cursistas sofre; isso porque, nos centros urbanos interioranos, não importando o seu tamanho, esses tipos de fenômenos não são estranhos e nem distantes, eles vem acontecendo e com considerável frequência.

Todas essas questões foram levantadas, exploradas, discutidas e pensadas como devem ser levadas para sala de aula, quando é sabido que muitos alunos, sofreram ou ainda sofrem algum tipo de violência, seja física, psicológica, sexual ou outra, em casa, na rua, na escola, ou em qualquer outro espaço.

A Educação em Direitos Humanos contribui com o professor e demais profissionais para formar a consciência dos alunos para que ele seja o responsável pela sua história e contribua na construção de uma sociedade justa, fraterna, igual, livre e de todos.

De maneira salutar outras questões foram exploradas, como justiça, igualdade, cidadania, respeito, escola, currículo escolar e tantas outras. As discussões e reflexões ocorreram com a participação de todos, de modo que, o compromisso social de cada um foi aparecendo

no desenho de sua atuação, por meio das sugestões, comentários, depoimentos, sugestões, ideias, propostas de intervenção, mudanças de hábitos e maneiras de lidar como o seu público - o alunato. A sala de aula parece ganhar uma pintura de outra cor - o colorido que a vida precisa ser.

Assim, o EPDS surgiu e trouxe um pouco de esperança e alento, porque diferencia-se em sua metodologia e a educação passa a ser vista como um sacerdócio: não basta transmitir conhecimento, ele precisa ser vivenciado; não se aceita mais tão somente o lição do livro exigido pela escola, os saberes dos alunos também precisam ser compartilhados e respeitados, porque são saberes.

Na medida em que os conteúdos dos módulos iam sendo conhecidos, discutidos e questionados, os cursistas manifestavam suas opiniões, surpresos com o modo como eram abordados e transmitidos. De alguns eu ouvi “não meço esforços para fazer esse curso, porque preciso me atualizar para melhor ensinar aos meus alunos. A leitura dos módulos tem me trazido esperança de que ainda é possível fazer uma educação melhor se soubermos ouvir os nossos alunos” (Cursista, Pólo Buturité, 2016). As falas dos alunos foram me situando e me levando a entender o quanto lutam para fazer o melhor, sobretudo para que seus alunos não se evadam da escola.

Quanto ao problema de evasão escolar, a maioria dos professores é ciente de que o cerne da questão reside no componente didático pedagógico, as péssimas condições de alguns equipamentos escolares, além da pobreza em que muitos se encontram, dentre outros pontos. Também, tem-se o conhecimento de que muitos professores ainda não entendem que a pobreza e as desigualdades sociais estão na escola, mas, também, fora dela, pois há muito atravessaram suas muralhas. Aqui, do lado de fora elas alcançam outra dimensão.

Isso ainda não é tudo.

A falta de motivação do corpo docente também é um dado que precisa ser perseguido. Alguns cursistas não conseguiam fazer suas tarefas em tempo hábil, e a queixa era, quase sempre, a mesma “falta tempo”. Eles falavam da carga horária estafante, da distância da residência para a escola, do transporte para o deslocamento que nem sempre existe, alguns faziam sua trajetória a pé, outros se arriscavam subir e descer ladeiras de moto, reclamavam dos salários ínfimos e, algumas vezes, pagos com atraso, da falta de perspectiva de melhorias da categoria.

Nesses momentos, recorriamos às recomendações de Minayo (1996), quanto à nossa preocupação de estabelecer um ambiente cordial, propiciando uma comunicação clara e simples, com a finalidade de assegurar o entendimento dos cursistas sobre os propósitos do estudo. Não tínhamos muito a fazer quanto às condições de trabalho em que se encontrava. Ouvir, ouvir e acolher foi o meu papel.

Sendo assim, só formar, capacitar profissionais não basta: é necessário seguir avançando, desatando os nós que impedem o caminhar mais acelerado, desfazendo as barreiras que não permitem atravessar os obstáculos para se chegar a outro lugar, no qual as oportunidades possam acontecer e para todos.

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: AS VIVÊNCIAS DOS CURSISTAS

Interessante, a gente pensa que vai ensinar alguma coisa, mas, na verdade, se aprende muito mais do que se ensina. Os alunos trazem consigo vasta experiência de vida de muitas lutas, de resistência e resiliência. Aos poucos eles vão se desvelando, expondo os seus feitos, narrando suas experiências e mostrando suas histórias de muitas lutas, suas vivências, suas artes e feitos.

Nesse ínterim, fui conhecendo mais os participantes do curso, percebendo suas dificuldades, seus anseios, as motivações que os levaram a cursar a EPDS, o que imaginavam atingir a partir do cur-

so. As discussões foram acontecendo e em cada fórum, o/a cursista mostrava um pouco de si: suas ideias, opiniões, modos de interferir nas temáticas expostas, as sugestões e diálogos apresentados acabavam por me permitir compreender e conhecer, um pouco mais a trajetória de cada um.

As temáticas do curso surpreenderam a todos. Muitos conheciam a pobreza pelas próprias vivências, pelo que conheciam de seus alunos, sobretudo aqueles assistidos pelo PBF. Sabiam sobre pobreza pela convivência com pessoas pobres, comum nos municípios interioranos, onde todos se conhecem.

Pela primeira vez tenho a oportunidade de estudar sobre a pobreza (apesar de cursar a 3ª pós-graduação). A temática desse curso vem permitindo desconstruir e reconstruir conceitos referentes à pobreza, aos direitos, ao currículo escolar, à própria escola. Tudo isso de modo gradual, a partir das diferentes disciplinas e atividades propostas ao longo do curso. (Cursista, Pólo Baturité, 2017)

Cada vez mais fui me surpreendendo com o que eu ouvia, lia, percebia dos cursistas. A comunicação entre nós foi encurtando distância e nos aproximando mais. Seus esforços me cativavam e me exigiam mais esforço. Zelo, cuidado, atenção me moveram, pois a história de vida de alguns eram mais forte e me fizeram reconhecer o quanto são interessantes como profissionais e cidadãos, e quanto são importantes para seus alunos e para as pessoas que os cercam, sejam nos seus trabalhos ou em outros espaços, como se pode constatar no relato de um cursista, sobre seu trabalho com famílias contempladas pelo PBF,

[...] nas famílias beneficiárias era possível perceber, claramente, que o PBF representava a única renda regular para

garantir o suprimento da necessidade mais básica: a alimentação. Logo, a situação de pobreza vivenciada por elas era extrema, me levando a ter mais zelo pelo trabalho e cuidado com aquelas mães.

Em algumas ocasiões, me percebi mais generoso, pois a escuta qualificada, o acolhimento, a atenção dispensada, reacendia naquelas mulheres a esperança de que o seu sustento e de sua família não seria afetado. Nessas oportunidades sempre as aconselhava no sentido de manter os filhos frequentes na escola, do quanto isso era importante para eles aprenderem, para garantir o benefício e da necessidade delas estarem em permanente diálogo com a escola. Da mesma forma, as escolas eram orientadas a buscarem justificativas, quantas vezes fossem necessárias, antes de enviar a infrequência desses alunos. (Cursista, Pólo de Baturité, 2017)

As particularidades que iam aparecendo me levavam a querer saber como cada um trabalhava algumas situações inesperadas, como se comportavam diante de realidades distintas, sem deixar de cultivar a esperança e persistência por dias melhores por meio da educação.

Em conversa com uma das cursistas mulher, mãe e professora do ensino fundamental da rede pública de ensino de seu município, no seguinte comentário:

Professora, precisei trabalhar muito nova por necessidade. Graças a Deus logo me apaixonei pelo que fazia, mas, procurei fazer o melhor. Compreendi que para fazer bem feito eu precisava estudar, fazer um curso superior porque eu não entendia muitas coisas. Mas, a vida para quem é pobre e mora na zona rural é mais difícil. Estudar deixa de ser um direito e passa a ser uma Via Sacra, onde todo dia temos um tempo de sofrimento maior até concluir um curso. Mas, Deus me permitiu ser forte e sonhei a vida toda em fazer um curso

na Universidade Federal do Ceará. Agora, já concluindo, tem horas que ainda penso que é um sonho e tenho medo de acordar. (Cursista, Pólo Baturité, 2016)

O relato evidencia que, cursar o ensino superior em uma universidade pública ainda é algo distante, de difícil alcance, principalmente para as pessoas pobres que, muitas vezes, concluem o ensino fundamental, mas sem o devido conhecimento para enfrentar um processo seletivo e obter o resultado esperado. O ensino público nem sempre apresenta a qualidade desejada.

Dessa maneira, os alunos pobres permanecem sendo tratados, em sala de aula, como incapazes, fracassados. Diante dessas circunstâncias, até parece que se esgotam as possibilidades de ação capazes de promover a melhoria da qualidade da trajetória escolar desse segmento, enquanto a situação de vulnerabilidade social se perpetua, isso porque a ausência dessas ações colocam seu enfrentamento alheio a decisões de governos. Essa situação pode ser constatada no comentário de uma cursista, ao dizer que é fácil atirar pedras nos desiguais que, por assim serem, tornam-se diferentes aos olhos da sociedade.

Discursos preconceituosos sobre os pobres são fáceis de ser falados. Chega-se ao ponto de enxergá-los como comuns. Porém, esquece-se que, na maioria das vezes, esses discursos são proclamados por aqueles que favorecem as desigualdades, as injustiças e a pobreza. Inúmeros são os discursos feitos em relação aos que tem condição social inferior. (Cursista, Pólo Baturité, 2016)

Entretanto, desconstruir discursos, falas, ideias, costumes não é tarefa fácil, mas, é preciso e, algumas vezes, requer urgência. Ao professor cabe a missão mais cara, desconstruir e reconstruir, tornar possível outra construção, do conhecimento.

[...]demonstrar que eu acreditava que eles podiam fazer muito mais, talvez os fizessem acreditar que valia a pena se proporem a aprender. Aos poucos fui percebendo que tudo o que eu queria que eles entendessem, teria que demonstrar com ações, muitas vezes despretensiosas. Essas ações me davam mais resultados positivos do que os discursos que, de tanto serem escutados durante a vida, causavam-lhes sono e os deixavam alheios ao conteúdo apresentado nas aulas. (Cursista, Pólo Baturité, 2016).

Por todos os motivos apresentados se pode afirmar que educação precisa reinventar-se, de maneira que possa atingir todos, e dar conta dos alunos que chegam em quantidade, todos os anos, nas escolas públicas de todo o país, oriundos de contextos empobrecidos, conforme o entendimento de alguns autores, quando

[...] ressaltam que a educação básica não consegue incorporar intrinsecamente os alunos pobres no modelo vigente de educação formal. Assim, o próprio modelo escolar deverá ser repensado, de maneira tal que consiga verdadeiramente incorporar a todos com qualidade. (YANNOULAS, 2013, p. 57)

Apesar dos motivos citados, somos um segmento forte, que busca, insiste e sonha. Sonha com o novo, com a possibilidade de dias melhores, com um trabalho prazeroso e resultado exitoso, promissor, sobretudo, que vise o bem viver do outro. Portanto, muitos cursistas já imaginam concluir a especialização e tentar um mestrado, também, em uma universidade pública, por entenderem ainda ser a melhor formação e o único meio de superar a pobreza em que se encontram.

Alguns deles disseram que, em sala de aula falam para os seus alunos sobre a vontade de continuarem estudando, como uma maneira de incentivá-los para o estudo e para que se sintam valorizados por estarem na escola, estudando, aprendendo, compartilhando saberes,

trocando ideias entre seus pares, dialogando e se por estarem próximos uns dos outros, pela amizade e afetividade. Tudo é ensino e aprendizagem, como nos dizeres de Freire: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (1989, p. 31). Ou seja, é ensinando que aprendemos.

Mesmo em momentos adversos e vividos com dificuldades, se percebe que o magistério proporciona momentos de felicidade se assumido com responsabilidade e quando a escolha aconteceu espontaneamente, com liberdade.

Hoje, revivendo minha trajetória educacional, reafirmo para mim mesma que a profissão escolhida por Deus para mim foi e é a atividade que me faz feliz e realizada. Conviver com crianças diversas me proporciona aprendizagens indescritíveis e fortalecedoras. A minha profissão me ensina, a cada dia, ser uma mãe e uma pessoa melhor e, acima de tudo, mesmo com todas as adversidades, acreditar que podemos conduzir esse mundo tão perverso para caminhos de paz e mais humanidade. (Cursista, Pólo Baturité, 2017)

À medida que se aproximava o encerramento do curso, foi possível constatar o quanto era difícil para os cursistas escreverem o trabalho final, dificuldade constatada desde o início do curso. Previamente definido, o trabalho conclusivo teria três partes; a primeira, um Memorial, apresentando a história de vida do autor, destacando o seu processo formativo; a segunda; destinada ao referencial teórico, melhor dizendo, o diálogo entre o cursista com os autores que subsidiaram seu trabalho e, a terceira, reservada para um Projeto de Intervenção, originalmente construído pelo cursista.

A persistência prevaleceu. Os conteúdos discutidos nos módulos foram surgindo e dando corpo ao trabalho. O memorial surpreendeu

ao trazer histórias de vida ricas e intensas, de lutas e conquistas, de esforços e vitórias. O diálogo com os teóricos foi a parte que demandou mais esforços por parte dos alunos, pois embora tenha sido um exercício realizado durante o curso, imagino que a falta de mais leitura e a pouca escrita foram agravantes desse quadro e, por fim, o projeto de intervenção revelou propostas ricas, interessantes, valiosas e valorosas. Uma vez executados trarão resultados relevantes e uma contribuição positiva para os cursistas e para os ambientes e sujeitos que deles usufruirão. Embora cientes de que, precisamos exercitar nossa cidadania todos os dias para que as mudanças possam acontecer.

Nenhuma política pública nasce no Estado, nenhum direito é conquistado sem luta e nem tão pouco é mantido com passividade. As prioridades em políticas públicas emergem da sociedade, particularmente dos movimentos sociais e das universidades. Porém, somente chegam à agenda do Estado quando se constituem em demanda visibilizada e vocalizada. Isto é, quando intelectuais, sindicatos, movimentos sociais e grupos da sociedade civil se organizam em torno de uma reivindicação. (DUARTE, 2012, p. 238)

Enfim, todos somos conscientes de que precisamos exercitar nossa cidadania todos os dias para que mudanças possam acontecer. É preciso que lutemos, sempre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cotidianamente, precisamos nos refazer, reinventar, criar maneiras de cobrar, interferir, sugerir, corrigir, pleitear, solicitar, fazer permanecer e, acima de tudo, levar o outro a tomar vontade de concluir um ciclo, um trabalho, satisfatoriamente.

Em que pese os obstáculos, o curso EPDS oportunizou aos participantes a ampliação do olhar sobre o processo de ensino-apren-

dizagem, seja em seu local de trabalho, seja em outros patamares do ensino. Por meio do processo, os cursistas tiveram as possibilidades de avaliar sua própria prática de trabalho, inclusive os levando a comprometerem-se mais, assim como a sentirem-se seguros para dar prosseguimento às ações iniciados no decorrer do curso. Mas, não é tudo. A experiência desse processo propiciou a reflexão, a autocrítica, o crescimento pessoal e profissional de cada um e do coletivo, além da riqueza adquirida na troca de experiências.

Desse modo, se o principal propósito era levar os envolvidos com políticas sociais que se relacionam com a educação a sentirem necessidade de romper com práticas escolares que intensificam a condição de pobreza e reproduzem as desigualdades sociais, acredito que acertamos. A missão foi cumprida e me orgulha dizer que fiz parte dessa equipe e que dei minha parcela de contribuição aos cursistas e à coordenação.

O EPDS proporcionou a realização de muitos, por isso mesmo, elas e eles não mediram esforços, cansados, na chuva ou no sol, subindo e descendo as ladeiras, nas serras, no sol ardente do sertão ou na brisa forte do litoral, todos envidaram esforços para concluir e alguns terão parte de seus trabalhos publicados.

Em face da realidade posta, tem-se ciência de que a riqueza não chega na escola pública. Já a pobreza tem impacto na escola e sua condição não é avaliada na organização e planejamento do trabalho pedagógico realizado pelas escolas públicas.

Mesmo assim, a docência é celebrada e fortalecida quando um desafio é superado.

Ainda cabe lembrar que, se o principal propósito desse curso era levar os envolvidos com políticas sociais que se relacionam com a educação a sentirem necessidade de romper com práticas escolares que intensificam a condição de pobreza e reproduzem as desigualdades sociais, acredito que acertamos. A missão foi cumprida e me

orgulha dizer que fiz parte dessa equipe e que dei minha parcela de contribuição aos cursistas e à coordenação.

Por fim, como boa semeadora, acredito na semente e na terra forte onde foi lançada. Portanto, acredito na possibilidade de mudanças nas escolas públicas de nosso estado, a partir do trabalho e dos esforços desse coletivo que tão bem soube aproveitar o EPDS ao renovar e ampliar os seus conhecimentos, elevando sua condição de professor. Parabéns, para todos nós e que venham outras formações.

REFERÊNCIAS

- DUARTE, Natália de Souza. *Política Social: um estudo sobre Educação e Pobreza*. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social) - Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade de Brasília. Brasília, 2012.
- FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2, p. 131-147, set. 2017.
- MINAYO, Maria Cecília Sousa. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SARLET, Ingo Wolfgang. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma construção jurídico - constitucional necessária e possível. *Revista Brasileira de direito constitucional - RBDC*, n. 9, p. 361-388, jan./jun. 2007.
- YANNOULAS, S. C. Literatura recente sobre uma antiga problemática. In: _____. (Coord.). *Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 25-66.
- _____; DUARTE, N. S. Conversando com as professoras de educação básica. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). *Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 215-233.

FORMANDO TUTORES E CURSISTAS: REGISTRO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE A DISCIPLINA “POBREZA, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO”

Artur Alves de Vasconcelos¹
Maria Alda de Sousa Alves²

INTRODUÇÃO

O *Curso em Educação, Pobreza e Desigualdade Social* (EPDS) foi uma iniciativa do Governo Federal, em parceria com instituições públicas de Ensino Superior, realizado em diversos estados do país. Tem como meta levar a profissionais da educação básica (professores(as), gestores(as), operadores(as) estaduais, dentre outros(as)) uma discussão interdisciplinar aprofundada a respeito da produção social da pobreza e da desigualdade no contexto brasileiro. O objetivo é fazer com que esses profissionais, que estão em contato frequente com alunos e alunas ligadas ao Programa Bolsa Família, possam ter uma visão qualificada a respeito dessas pessoas, ciente de seus contextos históricos e livre de preconceitos e prejulgamentos.

O EPDS, no contexto cearense, foi desenvolvido dentro do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, tendo o *status* de Curso de Especialização. Foi ofertado em sistema de Educação a Distância (EAD), havendo também encontros presenciais

- 1 Sociólogo. Dr. em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Atuou como tutor no curso EPDS/UFC.
- 2 Socióloga. Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Sociologia, Instituto de Humanidades e Letras, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Atuou como professora formadora e supervisora no curso EPDS/UFC.

entre professores-tutores(as) e cursistas nos dias de aplicação das provas e, posteriormente, em orientações para os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). As aulas a distância aconteceram em fóruns de discussão dentro da plataforma virtual *Solar*, desenvolvida pela UFC.

O material utilizado no EPDS é basicamente o mesmo em todo o país: uma extensa apostila publicada pelo Ministério da Educação e os materiais de apoio (textos, reportagens, vídeos) indicados na mesma publicação. Mesmo assim, professores(as) e cursistas tinham espaço para sugerir mais fontes.

O EPDS foi composto por:

- **Cursistas** – profissionais, em sua maioria ligados à educação, que participaram na condição de alunos(as);
- **Professores-tutores(as)** – responsáveis por debater os conteúdos nos fóruns, aplicar e corrigir provas, bem como ajudar cursistas e orientadores durante o TCC;
- **Professores-orientadores(as)** – auxiliaram cursistas na elaboração de seus trabalhos de conclusão de curso;
- **Professores-formadores(as)** – cada módulo teve um formador(a), responsável por apresentar e discutir seu conteúdo junto aos tutores(as). Os formadores também elaboraram as questões das provas;
- **Supervisoras** – acompanharam o desempenho de cada tutor(a), dando sugestões quando necessário. Eram a ligação entre eles(as) e a coordenação. Foram ainda responsáveis pela elaboração das atividades chamadas de *reflexão-ação*;
- **Coordenações** – responsáveis por acompanhar o andamento do curso em todas as suas esferas, inclusive nas questões financeiras e burocráticas junto à UFC e ao Ministério da Educação;

- **Secretarias** – ofereceram grande apoio aos demais grupos na organização de encontros, no agendamento de viagens, na resolução de dúvidas e na organização geral.

O EPDS foi financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A seleção de cursistas se deu a partir da análise de currículo e da carta de intenção, não havendo taxas nem mensalidades. Constituíram-se 14 turmas, contemplando os seguintes polos: Região Metropolitana de Fortaleza (3 turmas); Russas (2 turmas); Sobral (3 turmas); Inhamuns; Itapipoca; Cariri (2 turmas); e Quixadá (2 turmas).

O objetivo deste artigo é relatar experiências nas atividades referentes ao *Módulo Introdutório*, oferecendo dois pontos de vista sobre o mesmo conteúdo: o olhar da formadora e o olhar do tutor. Os relatos trazem expectativas, obstáculos e avaliações de cada um sobre o desenvolvimento de suas respectivas atividades.

CONHECENDO A DISCIPLINA INTRODUTÓRIA

Fundamentos da Pobreza, Desigualdade e Educação é o título da disciplina de abertura do Curso Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ministrado entre os meses de maio e junho de 2016, na Universidade Federal do Ceará. Como o próprio nome sugere, nesta disciplina, tivemos a oportunidade de apresentar, problematizar e questionar, junto a professores e gestores de políticas públicas, as bases que sustentam opiniões construídas no senso comum e nos discursos midiáticos acerca da relação entre pobreza, desigualdade social e educação. Estas bases ou fundamentos nos são apresentadas por Miguel Arroyo³, autor desta disciplina, no sentido de desconstruir visões moralizantes acerca de coletivos empobrecidos (jovens, mulheres, indígenas, quilombolas) histo-

3 Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da UFMG.

ricamente excluídos dos mais elementares direitos sociais, dentre os quais o direito a educação.

Ao percorrermos as linhas que compõem o material didático desta disciplina introdutório somos instigados ao estranhamento e a desnaturalização de realidades sociais pungentes, bem como a deslegitimação de discursos presentes em nossa cultura política brasileira, como aquele que afirma ser os pobres culpados por sua própria condição de pobreza. Nesse sentido, o primeiro estranhamento necessário refere-se à visão na qual “a pobreza moral produz a pobreza material.” Esta visão moralista se faz presente na sociedade e, por consequência, na escola, instituição que contribui para a reprodução de violências simbólicas, através das culturas escolares e das práticas pedagógicas de gestores e professores.

São nos corpos que melhor evidenciamos a precariedade das condições de vida de crianças e jovens que adentram, atualmente, as instituições de ensino, até décadas recentes consagradas as classes privilegiadas economicamente. Estes corpos marcados pela pobreza incitam reflexões capazes de desestruturar as próprias teorias pedagógicas, uma vez que os corpos precarizados interferem no próprio processo educativo. São corpos que falam até quando silenciados. (ARROYO, 2004). É na evidência desses corpos que reconhecemos a existência da pobreza e, portanto, de jovens pobres nas escolas brasileiras, os quais demandam o reconhecimento de suas próprias condições de existência, além de novas miradas e posturas diante da inquietude de corpos infantis, adolescentes e juvenis.

É em número de milhões as crianças e jovens em situação de pobreza nas escolas públicas brasileiras. Dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo MEC em 2013, revelam que são em número de 17 milhões as crianças e os adolescentes participantes do Programa Bolsa Família⁴ que frequentam a escola pública. O mesmo

4 A contrapartida exigida pelo Programa Bolsa Família, programa de distribuição de renda criado pelo governo federal em 2003 e expandido nos anos subsequentes, é que as crianças e adoles-

censo indica que os estudantes inseridos no referido programa têm desempenho melhor e menor taxa de abandono. No ensino médio, por exemplo, a taxa de aprovação dos estudantes beneficiários é de 80,02% e de 77,4%, entre aqueles que não recebem o benefício. Com relação a taxa de abandono, o número é de 6,9% entre os beneficiários e de 10% entre os não beneficiários. Como essas crianças e jovens que adentram a escola pública são vistos/reconhecidos por seus profissionais?

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE TUTORES

Em minha experiência como professora formadora desta disciplina introdutória, diversas questões relativas ao tema deste curso foram sendo desconstruídas, visando à formação qualificada de tutores para atuação junto aos profissionais da educação básica.⁵ Por meio de encontros presenciais e de fóruns de discussão da plataforma de aprendizagem Solar, pudemos problematizar questões como: o reconhecimento da pobreza e das desigualdades sociais em diferentes espaços (cidades, ruas, escolas, mídias); as visões moralizantes da pobreza nas teorias pedagógicas, nos currículos, nas culturas escolares e nas práticas docentes; os corpos infantis e juvenis marcados pela pobreza; a relação entre padrão de trabalho e produção das desigualdades sociais, raciais, de gênero; a produção social da pobreza; a pobreza como questão política; a pobreza e a reprodução dos diversos em desiguais. Em tópico complementar da disciplina nos são apresentadas obras e ideias de pensadores anticolonização e anti opressão, como Frantz Fanon e Paulo Freire.⁶ Estes temas compõem um mosaico de discussões que se aprofundam a cada

centes (06 a 15 anos) cujas famílias são contempladas com o benefício estejam regularmente matriculadas nas escolas, com frequência mensal mínima de 85%. Os adolescentes de 16 a 17 anos devem ter frequência mínima de 75% Fonte: (RODRIGUES, 2016).

5 Importante salientar que o quadro de tutores atuantes no curso EPDS/UFC era composto de especialistas, mestres e doutores, em diferentes áreas de formação das Ciências Humanas, e com experiência em EAD.

6 A partir das obras *Os condenados da terra* e *Pedagogia do Oprimido*, respectivamente.

disciplina subsequente do curso de especialização, sendo inclusive trabalhados nas avaliações realizadas pelos tutores com os cursistas.

Trabalhamos neste curso na perspectiva de que o reconhecimento da pobreza e das desigualdades sociais é condição primeira para ruptura de olhares estigmatizantes acerca de crianças e jovens que adentram a escola pública. É um exercício necessário a todo(a)s o(a)s profissionais que lidam cotidianamente com estes sujeitos, como forma de repensar suas práticas pedagógicas e de gestão educacional. Arroyo (2013) nos diz que a pedagogia tende a relacionar carências materiais a supostas carências intelectuais e morais de alunos, reforçando uma concepção moralista sobre os pobres em nossa cultura política e nas culturas escolares. Trata-se de uma visão reducionista, que contribui para culpabilização dos pobres por sua própria condição, além de justificar sua inferiorização, reprovação e segregação nos estabelecimentos escolares. Desta forma acreditamos que

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimizam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência. As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e análises. (ARROYO, 2010, p. 1384)

Iniciativas como este curso de especialização trouxeram à tona essas questões, problematizando-as em diferentes momentos no

processo de ensino-aprendizagem. Atividades de fórum e portfólios individuais, bem como as avaliações presenciais realizadas ao final de cada disciplina junto aos professores e gestores cursistas, foram mecanismos que permitiram reflexões e questionamentos acerca da necessidade do reconhecimento da pobreza e das desigualdades em diferentes espaços sociais. O quadro a seguir é ilustrativo, apresentando uma atividade de fórum e uma avaliação, que solicita como contrapartida argumentações que visem a superação de visões moralizantes da pobreza no imaginário social e nas práticas pedagógicas.

Fórum aula 01- Considerando o conteúdo desta aula, discuta com seus colegas e tutor a importância do reconhecimento da pobreza e das desigualdades sociais para uma mudança no processo educativo. Esta temática de alguma forma foi contemplada na sua formação profissional? Como?

Avaliação presencial – 3ª chamada. Disciplina Introdutória.

“A caracterização dos (as) pobres como inferiores em moralidade, cultura e civilização tem sido uma justificativa histórica para hierarquizar etnias, raças, locais de origem e, desse modo, alocá-los(a)s nas posições mais baixas da ordem social, econômica, política e cultural.” (ARROYO, 2013). Com base nesta afirmação escreva sobre os efeitos da visão moralizante da pobreza no currículo e nas práticas escolares. Apresente, em seguida, argumentos que apontem para a superação desta visão. (20 linhas).

Estas questões suscitadas nas atividades do curso nos atenta para as consequências das visões moralistas para as trajetórias de crianças e jovens pobres, uma vez que o trabalho pedagógico ao enfatizar aspectos relacionados a moralização dos pobres, no sentido de “salvaguardá-los”, deixa em segundo plano a garantia do direito ao conhecimento. A questão do currículo é também problematizada neste aspecto, sendo entendido não somente como documento que reflete planos, objetivos e diretrizes. Conforme Sacristán:

A ideia de currículo real nos levaria a analisar a linguagem dos professores, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, as formas de agrupá-los, as práticas de jogo e brinquedo fora da sala de aula, os estereótipos que são transmitidos através dos livros, aquilo que é exigido na avaliação. (SACRISTÁN, 1995, p. 87)

Trata-se aqui de desvendar os mecanismos por meio dos quais determinadas culturas e grupos são silenciadas no espaço escolar, seja por meio da ênfase numa cultura universal dominante, que tende a predominar nos materiais didáticos, seja por meio da própria relação pedagógica entre professores e alunos. Violências simbólicas muitas vezes mascaradas no cotidiano escolar através de propostas curriculares homogeneizantes.

A pobreza, também, foi enfatizada nesta disciplina em sua dimensão social e política, ou seja, como um problema de Estado a exigir soluções por meio de políticas públicas capazes de alterar a realidade de coletivos sociais, raciais e de gênero. Refletimos nesta disciplina introdutória que a condição histórica de pobreza experimentada pelos coletivos empobrecidos de nossa sociedade (os sem-terra, os sem-teto, os sem-trabalho, os sem-renda, os sem-escola, os sem-saúde) é produto do padrão político de poder-dominância-subalternização vigentes. Em contrapartida, as ações coletivas de movimentos sociais surgem como resposta a esse padrão político excludente, exigindo do Estado medidas eficazes contra a pobreza e as desigualdades sociais.

As exigências desses coletivos organizados gira em torno de uma politização do olhar das escolas, das políticas educacionais e da cultura docente no sentido de se avançar no reconhecimento do condicionamento histórico e social da pobreza extrema a que estão submetidos milhões de crianças e jovens das escolas públicas, como

um reflexo do padrão de poder que se perpetua em nossa sociedade brasileira.

Por fim, problematizamos nesta disciplina de que maneira a produção da pobreza reforça processos sociais que conferem assimetria as diversidades, reduzindo as diferenças à condição de inferioridade. Este curso de formação continuada de professores e gestores ensinou destacar os processos históricos de transformação, que começa com a colonização portuguesa em sua relação com os indígenas e os negros, dos sujeitos “diferentes” em inferiores e desiguais, quando visto sob a ótica dos dominadores.

Em face disso, chegamos à conclusão de que programas de transferência de renda e redução da pobreza somente surtirão efeitos quando acompanhados de políticas eficientes de combate às desigualdades e de reconhecimento positivo das diversidades sócio-étnico-raciais e de gênero.

A EXPERIÊNCIA DE TUTORIA

As formações

Cada Disciplina do EPDS teve um(a) professor-formador(a), responsável por apresentar seu conteúdo com os(as) tutores. Isso se deu através das formações, que aconteciam nas manhãs e tardes de sábados. Essas atividades foram de grande importância para que os tutores pudessem ter uma boa compreensão do conteúdo da disciplina antes de trabalhá-la com os(as) cursistas. Foram ricas experiências nas quais as temáticas não eram apenas apresentadas, mas debatidas entre formadores e tutores(as). Por diversas vezes levei até às discussões de fóruns reflexões e informações que foram apresentadas durante as formações.

Os(as) formadores também elaboraram as questões para a prova da respectiva disciplina. Essas perguntas eram apresentadas e discutidas com tutores e, se necessários, recebiam ajustes. Dessa forma,

compreendíamos quais os objetivos de cada questão, bem como os pontos que não deveriam faltar em suas respostas.

Além disso, os(as) formadores acompanhavam as atividades de tutoria ao longo de toda a disciplina, observando seus desempenhos e fazendo sugestões. Também escreviam textos e/ou gravavam vídeos que eram repassados aos(as) cursistas, de maneira que a figura do formador(a) ficava mais próximas daquelas pessoas. Esse tipo de acompanhamento foi importante para que os(as) tutores se sentissem mais seguros nos momentos em que os conteúdos ou discussões começavam a se mostrar mais difíceis. É válido acrescentar que os(as) formadores eram todos professores(as) vindos de universidades públicas, compartilhando suas experiências didáticas conosco.

A Turma Região Metropolitana III

As atividades do EPDS foram minhas primeiras experiências como tutor em EAD. A turma pela qual fiquei responsável constituía cursistas que trabalham nos municípios de Fortaleza, Beberibe e Pedra Branca. Essas pessoas formaram um grupo heterogêneo no que diz respeito à idade, sexo, profissão, área do conhecimento, orientação sexual, cor da pele, origem social, valores e posições políticas.

A turma iniciou os trabalhos com 28 pessoas: 11 homens e 17 mulheres. A maioria foi composta por professores(as) da educação básica, que lecionavam disciplinas diversas como história, geografia, química, matemática, artes, dentre outros. Alguns já exerceram funções ligadas à gestão escolar. Chamaram a atenção os casos de dois cursistas que foram, eles próprios, beneficiários do Programa Bolsa Família, sendo exemplos do sucesso de uma aplicação exitosa desse programa social.

Além de professores(as), haviam também servidores(as) públicos da Universidade Federal do Ceará e de municípios. Os primeiros exerciam cargos diversos de secretarias, destacando-se o caso de uma

cursista, que trabalhava diretamente em um setor ligado a alunos e alunas de baixa renda, responsável por oferecer apoios como Bolsa Assistência ou Residência Universitária. Muitas dessas pessoas são oriundas de programas sociais como o PBF ou sistema de cotas. A experiência dessa cursista oferece um ponto de vista importante e imprevisto sobre as dificuldades e preconceitos que alunos(as) podem sofrer, até eventualmente de ordem institucional.

Outros servidores públicos, vinculados a prefeituras, trabalhavam em departamentos ligados ao cadastro de famílias no PBF e outros programas governamentais. Suas experiências trouxeram pontos de vista enriquecedores nos debates a respeito do sucesso e dos desafios ligados a esses projetos sociais.

O nível de evasão na Turma Região Metropolitana III foi relativamente baixo, embora o início tenha sido preocupante. Logo nas primeiras semanas, três pessoas pararam de acessar o *Solar* e realizar as atividades. Entrei em contato. A primeira cursista escreveu, em tom de desabafo, questões familiares que impossibilitavam sua concentração nas demandas do curso. Procurei motivar a sua permanência, dizendo que seria tolerante com atrasos e compreensivo com as dificuldades. Ela ainda tentou mais uma participação, mas logo voltar a escrever a mim e dizer que não conseguiria prosseguir. O segundo cursista era parente da primeira, ocorrendo o mesmo. Já a terceira não retornou as tentativas de contato das supervisoras e minhas.

Houve uma pessoa que, durante o curso, atrasou várias atividades e faltou a provas. Ele relatou problemas no trabalho, que estavam exigindo muitas viagens e deixando pouco tempo para o EPDS. Tratava-se de uma pessoa que tinha ótimas participações e artigos. Com o apoio das coordenadoras, pude oferecer a ele um tempo maior para recuperar as tarefas, que ele cumpriu com êxito.

Outra cursista, já nas últimas atividades, também se ausentou e afirmou que não poderia continuar, por razões de saúde familiar. Novamente as supervisoras e eu oferecemos oportunidade de recuperação. A participante conseguiu repor os trabalhos em atraso, mas infelizmente voltou a sumir, justamente na última prova. Não retornou os contatos.

Assim sendo, foram quatro desistências (três mulheres e um homem) durante as atividades das disciplinas, representando 14% de evasão. A turma Região Metropolitana III chegou à fase dos TCC com 10 homens e 14 mulheres. Ninguém foi reprovado.

Compreendi que o ofício de tutor exigia também a capacidade de ouvir os(as) cursistas falando respeito de suas vidas pessoais e profissionais. Por vezes eles(as) justificavam os atrasos na entrega de atividades relatando problemas conjugais, doenças na família ou dificuldades em seus empregos. Parecia-me que essas explicações iam além da obrigação burocrática de justificar atrasos, mas tinham também o desejo de “desabafar” sobre esses momentos. Precisei encontrar um meio termo entre, por um lado, ter a capacidade de ouvir e compreender as dificuldades e, por outro, não deixar de estabelecer prazos e ter rigor nas correções, sob o risco de cursistas serem aprovados sem mostrar o esforço e desempenho necessários.

A dinâmica das atividades

A apostila do EPDS é composta por cinco Disciplinas, cada uma delas contendo cerca de quatro capítulos. Todos os capítulos tinham pelo menos duas atividades: a primeira eram os fóruns de discussão, de duração média de 15 dias. A segunda era um pequeno trabalho, geralmente em formato de artigo, abordando a temática em estudo. Cada disciplina tinha uma atividade final, chamada de *reflexão-ação*.

Inicialmente, cada capítulo exigia tanto a participação no fórum quando a escrita de um trabalho. Mas logo os(as) tutores e as

supervisores compreenderam que isso significava uma carga excessiva para os(as) cursistas. Por conta disso, resolveu-se intercalar as atividades, de maneira que apenas alguns capítulos necessitariam do trabalho escrito.

Cada fórum tinha uma pergunta de partida que devia nortear os debates. Essa pergunta era formulada na própria apostila, podendo ser repensada pelos professores-formadores(as). Eu iniciava os fóruns à meia noite do dia de abertura, trazendo a pergunta de partida e oferecendo uma explicação um pouco mais pormenorizada a respeito dela. Também mandava um e-mail a todas(as) cursistas como lembrete de que o fórum estava aberto. Esse recurso também era utilizado para avisar que uma atividade estava aberta ou que estava próxima de se encerrar.

Seguindo sugestão das supervisoras, destaquei as minhas mensagens do fórum usando uma cor diferente da preta, que era o padrão: optei pelo verde. Utilizei com frequência os recursos de *emoticons*; lancei mão de formatações em negrito, itálico ou sublinhado, destacando palavras chaves; evitei períodos e parágrafos longos. Todos esses cuidados tinham o objetivo de deixar o aspecto geral da mensagem menos monótono.

Tive nos fóruns o cuidado de interagir com todos(as), não deixando nenhuma participação sem comentários. Procurei dar “reforço positivo” elogiando as boas reflexões, as iniciativas em trazer materiais extras e relatos de experiência. Quando havia participações que mostravam a não-compreensão do conteúdo por parte do(a) cursista, eu jamais afirmei explicitamente que a pessoa “não entendeu a aula”, mas sim convidava a rever algumas partes do capítulo, indicando trechos.

Muitos dos(as) participantes já tinham passado por cursos de especialização, inclusive EAD, mas quase nenhum realizou uma pós-graduação *strictu sensu*. A experiência em Educação a Distância

deu a eles(as) uma familiaridade prévia sobre como funcionavam as atividades nos fóruns. Embora positiva, essa experiência também teve seu lado negativo. Isso porque alguns tentavam fazer apenas sua participação obrigatória, aparentemente não lendo as demais mensagens, tampouco interagindo com colegas e tutores. Foi necessário a mim intervir nesse ponto, fazendo perguntas extras e estimulando um maior envolvimento na discussão.

Houve também situações em que a pessoa parecia claramente ter escrito sua mensagem sem ler o conteúdo solicitado. Quando percebi essa “estratégia” passei a pedir, em cada fórum, que os(as) cursistas destacassem trechos do capítulo estudado, como uma forma de estimular a leitura do material.

Outros(as) cursistas, em contrapartida, mostraram grande interesse de participação, entrando na plataforma *Solar* diariamente, fazendo publicações longas e interagindo comigo e com os colegas. Embora em alguns casos esses diálogos parecessem “protocolares”, pensados como forma de mostrar-se participativo(a), em outras as interações soavam legitimamente interessadas.

Quase todos os fóruns transcorreram com tranquilidade, sem desavenças sérias. Houve apenas um caso, em um dos primeiros fóruns, em que dois cursistas (ou homem e uma mulher), começaram a discordar com mais veemência sobre determinado assunto, mas ambos resolveram sozinhos o desentendimento, pedindo desculpas. Fiquei satisfeito em não precisar intervir nesse caso.

Os trabalhos escritos exigiram uma atenção especial aos tutores. Em primeiro lugar, muitos(as) cursistas não observavam as regras de citação, inserindo trechos de artigos diversos sem fazer adequadamente a referência, o que poderia ser admitido como plágio. Foi constante o esforço por informá-los a respeito das normas convencionais de citação direta ou indireta, bem como dos problemas éticos ou mesmo jurídicos do plágio. Detectar um texto nessas condições

geralmente não era difícil, visto que havia claramente uma mudança de estilo de escrita entre as partes escritas pelo(a) cursista e o trecho vindo de outro lugar. Durante as primeiras semanas, precisei pedir para duas pessoas, um homem e uma mulher, que refizessem seus trabalhos por conta disso. O retorno, felizmente, foi positivo.

As atividades de reflexão-ação também foram desafiadoras para cursistas e tutores. Geralmente elas eram trabalho de campo, o que sua vez exigia uma sensibilização metodológica a respeito de aproximação do campo, elaboração de perguntas, condução das entrevistas, sistematização das informações, dentre outros. O material do curso não trouxe discussões metodológicas nesses termos sendo fundamental que os(as) tutores compartilhassem, a partir de suas próprias experiências de investigação e pesquisa, sugestões e procedimentos essenciais.

A primeira atividade de reflexão-ação, foi, no meu entendimento, justamente a mais difícil de se realizar. Ela exigiu que cursistas visitassem duas famílias beneficiadas pelo PBF: uma deveria estar com os condicionantes em dia (filhos(as) na escola e indo regularmente ao posto de saúde, por exemplo) e a outra não.

A finalidade da pesquisa era fazer um estudo comparativo desses dois cenários. Por outro lado, creio que havia um objetivo ainda mais importante: fazer com que o(as) cursistas, em grande parte profissionais que convivem com pessoas ligadas àquele programa social, conhecessem mais de perto a realidade das pessoas beneficiadas, desconstruindo eventuais preconceitos e desinformações. Nesse ponto, creio que a atividade foi um êxito, visto que todos(as) cursistas relataram a importância do PBF para a manutenção da vida digna daquelas famílias e da perspectiva de um “futuro melhor” àquelas crianças. Assim sendo, a atividade foi importante para desconstruir “visões moralizantes” que profissionais ligados aos beneficiários do PBF jamais deveriam ter.

Encontrar, visitar e entrevistar aquelas famílias não era tarefa simples, ainda mais quando o acompanhamento do tutor se dava apenas a distância e os(as) cursistas em geral não estavam habituados a esse tipo de trabalho de campo. As supervisoras do EPDS providenciaram uma lista de telefones dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) que seriam úteis para se encontrar essas famílias. Mesmo com relutância, todos(as) cursistas realizaram as entrevistas, registrando-as em áudio. O êxito dessa atividade me deu confiança de conseguiríamos seguir no curso sem desistências. Fiz questão, ao final dessa reflexão-ação, de parabenizar a todos(as) pelo esforço e salientar que as próximas atividades seriam menos exigentes em termos de tempo e de campo. Minha preocupação era que os(as) cursistas achassem que todo o EPDS seria marcado por atividades daquele estilo, o que poderia desestimular algumas pessoas.

Por sua vez, os dias de provas foram de grande importância. Sua aplicação representava a única situação de encontros presenciais. As supervisoras nos orientaram que os primeiros minutos desses dias fossem dedicados à socialização entre cursistas e tutores, bem como para o esclarecimento de dúvidas e revisão de alguns temas estudados. Esses momentos foram fundamentais para conhecer melhor a personalidade e um pouco da história de vida de cada cursista. A aproximação física também possibilitou uma aproximação simbólica que os fóruns virtuais não eram capazes de alcançar. As próprias atividades no Solar ganharam ficaram mais ricas e dinâmicas depois do primeiro encontro presencial.

Pude conhecer, através dessas provas, a maneira que cada cursista escrevia “ao vivo”, podendo comparar com seus outros trabalhos. Confesso que havia uma cursista em particular cujos artigos tinham uma qualidade acima da média, tanto em escrita quanto em conteúdo. Mesmo sem subestimar sua capacidade, que era reforçada através de boas participações nos fóruns, eu estava curioso para ver seu desempenho na prova. Fiquei satisfeito ao constatar que o bom

padrão das atividades continuava ali. Posteriormente percebi que ela era justamente uma das poucas pessoas na turma que já haviam feito uma pós-graduação *Strictu Sensu*, o que não considero uma coincidência.

Trabalhando a disciplina introdutória

Pobreza, Desigualdades e Educação é o nome da primeira disciplina do EPDS. Ela tem a tarefa de trazer as questões mais fundamentais que permearão todo o curso. Foi elaborada pelo prof. Miguel Arroyo, que é sociólogo, cientista político e educador. O professor tem, em sua trajetória profissional, grande experiência no tema da educação escolar como algo plural, que respeita o contexto social dos educandos(as) e foge dos modelos rígidos e hegemônicos.

A disciplina possui quatro capítulos que foram, cada um, abordados nas atividades de fórum e na escrita de artigos. Eles trazem o conceito de “visões moralista da pobreza”. Essa noção descreve a tendência em se pensar as pessoas pobres a partir da carência. Mas não apenas da carência de bens e estrutura material, mas também da falta de valores, disciplina, moralidade e saberes:

Podemos observar que a pedagogia e a docência tendem a considerar, sobretudo, supostas carências intelectuais e morais que os(as) estudantes pobres carregariam para as escolas. Essas são carências de conhecimentos, de valores, de hábitos de estudo, de disciplina, de moralidade. (ARROYO, p. 08)

Esse pensamento estimula um comportamento preconceituoso diante das pessoas pobres, vistas como inferiores. Arroyo adverte que esse moralismo deixa de levar em conta que essas pessoas são, sim, detentoras de saberes próprios, adquiridos em espaços educativos como família, amigos, grupos sociais, e que devem ser valorizados e estimulados na sala de aula.

O autor continua: além de preconceituosas, as visões moralistas criam outro problema, uma explicação deturpada de que a pobreza material dessas pessoas viria exatamente da sua carência de valores e saberes. Essa concepção ignora por completo a pobreza enquanto consequência direta das desigualdades sociais e estruturas de poder e dominação. Assim sendo, as visões moralistas uma “explicação” de ordem individual para um problema que é, de fato, social:

Essa interpretação de que os(as) pobres são pobres porque não querem trabalhar parte de uma visão ingênua acerca dos processos sociais, econômicos e das relações políticas que regem o desenvolvimento econômico e a apropriação da riqueza, da renda do trabalho, sua concentração e sua apropriação nas relações de classe. (idem, p. 13)

Arroyo demonstra a necessidade de o sistema educativo fugir dessas visões moralistas. Uma pedagogia baseada em tais pressupostos ignoraria a estrutura social de desigualdades, responsabilizaria apenas os(as) educandos(as) pelos seus insucessos escolares, reprimiria seus saberes e modos de aprender, seguiria um currículo engessado, pouco significativo aos contextos específicos e servindo apenas a uma classe dominante:

A cultura escolar e docente às vezes resiste a dialogar e a fortalecer essas políticas sociais, porque sua tendência é não ver os determinantes sociais, e sim privilegiar os valores e as atitudes de cada indivíduo como definidores de sua condição social (idem, p. 15).

O autor indica caminhos para que as escolas e os currículos possam romper a reprodução desses pensamentos moralistas e contribuir na construção de educandos e educandas mais conscientes sobre a valorização das diversidades e diferenças.

Articular os currículos e as políticas educativas a políticas de diferenças supõe o reconhecimento dessas diversidades. Isso exige que os currículos se contraponham à transformação das diferenças em desigualdades, que ao menos o pensamento educacional e a lógica curricular não legitimem a negação aos(às) diferentes de sua condição de humanidade plena, sem hierarquias e graus de humanidade por diferenças de gênero, raça, classe, etnias e território. (idem, p. 21)

Pobreza, currículos, diversidade, diferença, programas sociais. Essas são questões que Arroyo traz na disciplina introdutória e que serão retomados em todos os demais momentos do curso. A compreensão dessas ideias foi fundamental para que os(as) cursistas pudessem acompanhar o desenvolvimento das demais disciplinas, nas quais esses conceitos são cada vez mais aprofundados e debatidos.

A participação dos(as) cursistas nas discussões sobre a primeira disciplina foi, em geral, bastante satisfatória. A maioria mostrou ter compreendido bem o que significam as “visões moralistas” e como elas são um risco ao reproduzirem preconceitos. Mostraram ainda consciência de que essas visões devem se afastar das escolas, bem como a importância de valorizar os conhecimentos prévios que educandos(as) trazem à sala de aula. Considero que esse foi um momento de grande aprendizado a todos(as), especialmente a quem trabalha nas escolas. Se os(as) profissionais da educação de fato conduzirem sua profissão através do que foi discutido nesse capítulo, considero um ganho enorme à escola, aos alunos e alunas e aos objetivos do EPDS.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social é um importante desdobramento do Programa Bolsa Família. Tem por objetivo sensibilizar e qualificar profissionais que

convivem diariamente com beneficiários(as) dessa iniciativa governamental, tendo foco especial nos(as) profissionais da educação.

O resultado desejado deste curso é que tais profissionais consigam ter uma visão mais complexa e abrangente sobre a questão social da pobreza e da desigualdade; superem as “visões moralistas” e preconceituosas sobre as pessoas pobres; compreendam a pobreza como resultado de uma estrutura social baseada na exploração e desigualdade de oportunidades; passem a ver os(as) beneficiários do PBF de maneira positiva, como pessoas que têm direito à cidadania; compreendam que alunos e alunas vindos desse programa são detentores de saberes e experiências que devem ser valorizadas em sala de aula; que a escola e o currículo devem compreender a diversidade de maneira positiva, fugindo dos padrões homogeneizantes de ensino, geralmente ligados à ideologia dominante.

As disciplinas e materiais de apoio oferecidos no EPDS vão sempre ao encontro dessas propostas. Cada novo momento resgata conceitos trabalhados anteriormente e os enriquecem com novas informações e reflexões. A disciplina introdutória, *Pobreza, Desigualdades e Educação*, tem o papel fundamental de iniciar os(as) cursistas em todas essas discussões, de maneira breve, mas clara. Um bom desempenho nesse momento inicial era de grande ajuda para que os(as) participantes compreendessem a proposta do curso.

Antes de esse conteúdo chegar aos(às) cursistas, foi necessária, primeiro, a formação junto aos(às) tutores. A professora-formadora, através de encontros presenciais, atividades de fórum e leitura de autores complementares, apresentou os principais temas e debates propostos na disciplina. Desta maneira, os próprios tutores e tutoras puderam refletir sobre aquelas questões e, eventualmente, superar suas próprias “visões moralistas”.

Uma vez iniciados nessas discussões, os tutores começaram os trabalhos com os(as) cursistas. A turma *Região Metropolitana*

III contou com pessoas bastante diversas em idade, sexo, gênero, empregos, área do saber e pensamentos. Mesmo com essa pluralidade, os diálogos foram em tom cordial, havendo apenas um único momento em que as discordâncias entre dois (um homem e uma mulher) começou a “subir o tom”, mas logo ambos retomaram a conciliação, sem necessidade de intervenção do tutor.

O fato de ser a disciplina inaugural incentivou a participação, interação e leitura dos(as) cursistas. O conteúdo da disciplina foi bem recebido e compreendido pelos(as) cursistas. A maioria das participações no fórum e dos trabalhos escritos foi de boa qualidade. Excetuam-se dois artigos, que precisaram ser refeitos em razão de plágio. Suas novas versões, contudo, estavam no mesmo bom nível dos demais.

A experiência com a disciplina *Pobreza, Desigualdades e Educação* foi exitosa. Os(as) tutores mostraram-se qualificados na compreensão dos conteúdos e na capacidade de discuti-lo junto aos(as) cursistas. Estes, por sua vez, tomando o contexto da turma *Região Metropolitana III*, mostraram boas reflexões sobre o conteúdo abordado. Cabe agora que esses(as) profissionais coloquem em prática tudo o que leram e debateram, tornando sua relação com os(as) beneficiários do Bolsa Família cada vez mais justa, fazendo valer o direito dessas pessoas à cidadania e cumprindo, deste modo, os objetivos do curso EPDS no âmbito do contexto cearense.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Pobreza, Desigualdade e Educação*. In: BRASIL. *Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Brasília: MEC, SECADI, 2015.
- _____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez 2010.

- RODRIGUES, Fania. Geração Bolsa Família. *Caros Amigos*. 19 fevereiro 2016. Disponível em: < <https://goo.gl/BwpLRy>>. Acesso em: 18 abril 2018.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Thomas Tadeu da. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DIÁLOGOS ENTRE ESCOLA, DIREITOS HUMANOS E SOCIOLOGIA

João Miguel Diógenes de Araújo Lima¹

Tiago Araújo Cunha²

Este texto é um exercício de conversa entre dois professores orientadores do curso de especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) no Ceará, realizado em 2017. No curso, interagir com profissionais da educação básica e de políticas sociais que trabalham com crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza ou extrema pobreza fez emergir questões sobre universidade, escola e particularmente direitos humanos, bem como reflexões sobre nosso próprio ofício. Partimos dessas conversas para a escrita.

Entendemos ensinar e educar, verbos atribuídos como a responsabilidade de um educador, como um processo de ensinar-aprender. Estar nessa posição envolve lidar com imprevistos, expõe um não saber, ao mesmo que tempo que incita a conhecer, a inventar modos de agir, a desenvolver repertórios. Como jovens educadores, conversar sobre a prática é trocar dúvidas, fazer sugestões, é se lançar a tentativas, erro, teste e experimentação.

1 Bacharel em Ciências Sociais (2011) e mestre em Sociologia (2014) pela Universidade Federal do Ceará. Pesquisador do Laboratório Artes e Micropolíticas Urbanas (LAMUR), vinculado à mesma instituição. E-mail: jmlimabr@gmail.com

2 Licenciado em Ciências Sociais (2013) e mestre em Sociologia (2016) pela Universidade Federal do Ceará. Professor de Sociologia da Escola SESI/SENAI Ceará, em Fortaleza. E-mail: tiaguaraujo@gmail.com

Encarar o erro na educação dessa maneira é uma perspectiva que tem ganhado força. No livro “Fomos maus alunos”, Rubem Alves e Gilberto Dimenstein conversam a partir de suas experiências com a escola brasileira de meados do século XX, onde errar era motivo para rejeição e punição de estudantes. Para além da escolarização, ambos falam de uma aprendizagem na duração da vida, além dos muros da escola, permeada por curiosidade e prazer para aprender, para descobrir. O livro traz a transcrição de conversas entre os dois autores, para que o leitor possa acompanhar as confabulações de que outras escolas são possíveis, numa “dança das ideias” (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 11).

Inclusive, o uso dessa expressão não deve ter sido aleatório, pois Humberto Maturana (1995, p. 20) entende as relações entre linguagem e emoções a partir da palavra conversar, que “[...] vem da união de duas raízes latinas, *cum* que quer dizer ‘com’ e *versare*, que quer dizer ‘dar voltas’, de modo que conversar em sua origem significa ‘dar voltas com outro’”³.

Educadores e estudantes⁴ provocam interferências mútuas: o educar, o aprender e a educação vão sendo inventados no processo. Aproximando-nos de temas trabalhados no curso EPDS, principalmente educação, direitos humanos e currículo, apresentaremos propostas de ação em escolas, que incluem propostas de cursistas e uma experiência desenvolvida por um dos autores⁵ do texto. Tais possibilidades não concorrem entre si; pelo contrário, emergem na conversa para criar “[...] caminhos e possibilidades de reflexão e de ação, problematizando a temática da pobreza e das desigualdades sociais no contexto educacional” (ARROYO, 2014, p. 6).

3 Tradução nossa a partir do original: “[...] viene de la unión de dos raíces latinas, *cum* que quiere decir ‘con’ y *versare* que quiere decir ‘dar vueltas’, de modo que conversar en su origen significa ‘dar vueltas con otro’.”

4 Para evitar mal-entendido, chamaremos “cursistas” os estudantes do curso EPDS, e “estudantes” aqueles que estudam em escolas.

5 Referimo-nos a uma experiência de Tiago Araújo como professor de Sociologia da Escola SESI/SENAI Ceará, em Fortaleza.

Se, por um lado, o curso propôs-se a entender os determinantes da pobreza para repensar currículos e práticas educacionais, por outro lado também almejou “[...] cultivar nossa sensibilidade para ouvir e incorporar, em nosso exercício profissional, as questões que ecoam das vivências da pobreza” (ARROYO, 2014, p. 6). Essas questões, que também envolvem desigualdades e preconceitos, atravessam o acesso à alimentação, à educação e à saúde para crianças, adolescentes e suas famílias. Tal cultivo de sensibilidade se deu durante as aulas do EPDS, quando atividades de pesquisa de campo fizeram os cursistas terem contato direto, por visitas e entrevistas, com famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família (PBF); e durante a orientação, quando os cursistas foram convidados a transformar seus estudos e vivências em projetos de intervenção, construindo, assim, a passagem da inquietação com problemas para a proposição de soluções, frequentemente balizadas pela noção de direito, advinda dos direitos humanos.

Como operar com os direitos humanos em questões cotidianas de pobreza, preconceito e desigualdades – na sala de aula ou na coordenação da escola, ou mesmo em outros espaços e instituições, como sindicatos e secretarias municipais – foi um mote frequente no período de orientação de cursistas. Por outro lado, direitos humanos também foram uma fonte de discussões controversas, nas aulas e nas orientações. Por se tratar de um dos temas abordados no curso, acreditamos ser necessário reconhecer essa questão e discuti-la de forma contextualizada. Desse modo, primeiro pontuaremos conversas tidas com cursistas sobre o tema, dando conta de posicionamentos contrários aos direitos humanos com que nos deparamos. Em seguida, construímos um panorama de debates nacionais sobre direitos humanos, polícia e programas de televisão. Reforçando a importância do tema, apresentamos propostas na modalidade de oficinas em sala de aula.

Discussões similares podem ter se dado em outras partes do Brasil onde o curso foi realizado, considerando a estrutura unificada

de conteúdo. No entanto, fazem. Ao longo do curso, acompanhamos discussões nos fóruns em que os cursistas interpelavam os temas a partir de seus saberes locais e suas experiências, com exemplos que lançavam outras perspectivas sobre os textos e seus conceitos. Traziam consigo histórias de vida e seus modos de conectar com o conteúdo do curso, atravessados por suas experiências profissionais, fosse numa escola ou numa Secretaria de Educação, em Crateús, sertão dos Inhamuns, ou em Sobral, na região norte do Ceará.

Cá do nosso lado, como professores orientadores, precisávamos acolher as singularidades de cada cursista e seus espaços de atuação, assim como exigir as normas e o rigor acadêmicos, prezando pelo projeto político do curso. Seria possível evitar uma orientação pautada no ato de “depositar” conhecimento? Ao invés de dar comunicados, esperando que os estudantes recebam pacientemente, aprendam e repitam, a pergunta deveria ser “como comunicar?”, na sugestão de Paulo Freire (1980).

Nesse espaço microssocial das orientações – via plataforma online, por mensagens de áudio em aplicativos de celular ou presencialmente, nos mais diversos rincões do Ceará –, a universidade foi acontecendo. De modo mais amplo, a universidade é caracterizada por relações interpessoais que constituem “[...] uma rede de conversações acadêmico-científicas, que se entrelaçam nas atividades de produção, transmissão e socialização do conhecimento” (ANDRADE *et al.*, 2002, n.p).

As conversações se movimentaram por palavras novas e outras já familiares aos cursistas, como currículo e direitos humanos – porém algumas delas com outros significados. Duas cursistas demonstraram surpresa de saber que direitos humanos eram para todas pessoas, nos âmbitos de educação, saúde e participação política, por exemplo, ao invés da noção de que seria um dispositivo exclusivamente “para bandidos”.

Se pobreza e desigualdade social, que compõem nosso cotidiano, são pouco debatidas em sala de aula, o que esperar de direitos humanos? Como abordar esses temas e promover tais discussões em salas de aula e em outros espaços ocupacionais? Por esse motivo, gostaríamos de aprofundar o debate, dando conta de discussões recentes sobre direitos humanos no Brasil com referência a três trabalhos de conclusão de curso no EPDS. Por fim, procuraremos, também, pontos de conexão com experiências de Sociologia em sala de aula, no Ensino Médio.

DIREITOS HUMANOS EM PAUTA

No início do processo de orientação foi possível perceber que os cursistas haviam passado ou estavam passando por uma mudança de entendimento sobre o tema. Pelos relatos de cursistas e tutores, debates em torno dos direitos humanos (e seus atravessamentos), geraram dissensos entre docentes e discentes, durante um dos módulos do curso.

Tratava-se, principalmente, de uma tensão entre o conteúdo do curso – promotor de direitos humanos – e uma visão corrente entre os cursistas de direitos humanos como privilégio de bandidos, como cúmplice da impunidade, reduzindo a interpretação de sua atuação a questões exclusivamente policiais. Tal associação de ideias encontra-se presente em programas televisivos de cobertura policial e em movimentações que clamam por direitos humanos para “humanos direitos”.

Dissensos são fagulhas, incendeiam caminhos. O conflito em torno dos direitos humanos “significa a negação da unidade” (SIMMEL, 2011, p. 570) na temática, demonstrando diferenças de valores, atitudes e modos de vida. O conflito aponta a demanda de se “resolver a tensão entre contrastes” (SIMMEL, 2011, p. 569).

Uma pesquisa do Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) do Ceará, publicada em 2011, apontou a influência dos programas policiais para desumanizar humanos e negar cidadania, numa “[...] confrontação entre “cidadãos” e “bandidos”, ou cidadãos e não cidadãos” (CEDECA, 2011, p. 47), que é feita a toda hora, numa programação que “difunde mensagens, forma juízos de valor, confere *status*, inclui, exclui, julga, absolve ou condena” (CEDECA, 2011, p. 48). Por vezes, os apresentadores incentivam a violação de direitos, inclusive o direito à vida, que é “[...] uma das garantias fundamentais, portanto inviolável, segundo a Constituição Federal, e sagrado, de acordo com as várias denominações religiosas existentes no Brasil” (CEDECA, 2011, p. 47). Inclusive, nessa abordagem policialesca, “[...] fortalecem a ideia de que os representantes dos direitos humanos defendem e amparam os autores de violência, entregando à própria sorte as vítimas, deixando de prestar a elas a mesma solidariedade” (CEDECA, 2001, p. 70).

Foi com preocupação, portanto, que a antropóloga Teresa Caldeira (2000, p. 155) apontou para o significativo apoio popular a abusos policiais:

[...] a combinação de uma polícia violenta com um sistema de justiça deslegitimado é fatal para o controle da violência civil em qualquer situação, mesmo numa democracia. Na verdade, ela só ajuda a violência a proliferar, colocando em xeque as instituições democráticas.

Ao contrário do que propagam esses discursos, os direitos humanos não se restringem aos direitos de pessoas presas por atos ilícitos e assassinatos. Qualquer pessoa os possui simplesmente por existir, atribuindo um valor inerente à vida humana. São reconhecidos internacionalmente e garantidos pelos sistemas sociojurídicos dos

países signatários – ou, em ponderação crítica, seria mais apropriado dizer que *deveriam* ser garantidos.

Nos últimos dois séculos, conflitos armados, calamidades humanitárias e protestos colocaram no centro do debate situações de opressão e violência, urgindo a criação de salvaguardas às condições mínimas de existência de vida humana. No rescaldo da Segunda Guerra Mundial e das mortes provocadas pelo nazismo e o fascismo, os direitos humanos ganharam força e amplitude internacional, resultando na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), em 1948.

A Constituição brasileira “[...] considera os direitos humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana” (NUNES, 2013, p. 7). Direitos humanos estão, desse modo, em total consonância com a articulação entre pobreza, educação e desigualdade social proposta pelo curso. No entanto, devido à força da concepção policialesca de direitos humanos, nossos orientandos em geral demonstraram um estranhamento com essas discussões.

Tais divergências aumentaram a delicadeza no processo de elaboração dos textos de análise do conteúdo do curso e de proposição de intervenção nos municípios deles. Diante da necessidade de produção dos TCCs, perfurar esses estranhamentos foi desafiador para ambas as partes na relação de aprendizagem.

Cada cursista pode ter vivido diferentes graus de mudança de opinião sobre esse tema, uma vez que afetam valores e modos de nos relacionar com os outros. Como disse Clifford Geertz (2001, p. 67), “[s]e quiséssemos verdades caseiras, deveríamos ter ficado em casa” e, de fato, deparamo-nos com cursistas que se distanciaram de uma concepção prévia, de “senso comum” de direitos humanos e se aproximaram de temas como moradia, alimentação, acesso à informação, entre outras questões que dizem respeito a garantias e

valores universais, com interesse de pesquisa e intervenção, construindo TCCs em consonância com a proposição de que educação propicia “[...] acesso real a todos os direitos”, como destacou Maria do Rosário Nunes⁶ (2013, p. 7).

Nessa mudança de perspectiva, tivemos o relato de como isso reverberou nos espaços de atuação dos cursistas, produzindo uma espécie de “efeito perverso” (BOUDON, 1979). Um cursista vivenciou desconforto na escola onde trabalhava: ao compartilhar o seu renovado ponto de vista sobre direitos humanos, esperando acolhimento, encontrou resistência e discutiu com colegas do corpo docente.

Outro relato veio de uma orientanda, que sugeriu que as escolas deveriam ter, em sua base nacional curricular, uma disciplina especificamente dedicada aos direitos humanos – ou, senão, que conteúdos relativos aos direitos humanos fossem abordados de modo explícito em disciplinas já existentes. De fato, as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos⁷ (DNEDH) orientam, desde 2012, a inclusão da temática “[...] em projetos pedagógicos, nos currículos, nas avaliações, em produções de materiais pedagógicos e na atualização/capacitação dos professores” (BRASIL, 2013, p. 12).

Não havendo, no estado do Ceará, uma disciplina curricular obrigatória na educação básica voltada para essa temática, de que forma isso poderia se apresentar no cotidiano escolar?

Inserir conteúdos na carga horária formal do currículo pode constituir uma tarefa hercúlea, demorada, por conta dos diferentes requisitos políticos a ser cumpridos, é importante saber diferenciar quais são as lutas possíveis. O desafio do professor é entender e trabalhar o currículo oculto, “[...] constituído por todos aqueles as-

6 Professora e atualmente deputada federal pelo estado do Rio Grande do Sul, foi Ministra da Secretaria Especial de Direitos Humanos na presidência de Dilma Rousseff (2011-2014).

7 No Brasil, a Educação em Direitos Humanos, a partir das DNEDH, orienta para a realização de ações em seis princípios: dignidade humana; democracia na educação e no ensino; valorização das diversidades; transformação social; interdisciplinaridade; e sustentabilidade.

pectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78). O currículo oculto é o espaço de autonomia no qual o professor tem a possibilidade de conferir vivacidade às aulas⁸, construindo vínculos com o cotidiano dos estudantes.

ENTRE A ESCOLA E O EPDS, PROPONDO OFICINAS

Há também outros modos de ação pedagógica, como oficinas, seminários, mostras e festivais. A educação em direitos humanos tem se valido dessas modalidades alternativas para construir conhecimento situado, tanto em um o ambiente educacional, como noutras instituições. Mais relevante que o espaço físico, o “[...] momento em que as teorias são postas em prática e os conhecimentos são produzidos pelas experiências [...] não é um recinto propriamente dito. É o tempo e o contexto em que a aprendizagem acontece” (BRASIL, 2013, p. 13).

Ao contrário do ensino escolar tradicional, pautado pela rotina e por conteúdos organizados por ano, semestres e por mês, em que o conteúdo de um ano deverá se tornar mais complexo no ano seguinte, as oficinas são, em geral, conhecidas por durações reduzidas, pedagogias informais e conteúdos e métodos por vezes inovadores (ou pouco recorrentes). Costumam ser associadas à educação “não formal”, muitas vezes

[...] concebida como educação permanente, pois ocorre em vários momentos do ciclo de vida – juventude, idade adulta, terceira idade – e a defesa dessa continuidade decorre das características atuais da vida social. Mesmo sendo reconhecida como importante, sempre pressupõe uma busca do sujeito que considera relevante construir outros caminhos para a sua formação. (SPOSITO, 2008, p. 88)

⁸ Incorporar outros aspectos do ambiente escolar e da comunidade ao conteúdo do currículo oficial pode funcionar, ainda, como mecanismo de conquista dos estudantes durante as aulas.

A oficina pressupõe, assim, uma adesão voluntária de participantes: “[...] não é imposta e nem se constitui como obrigatoriedade, diferentemente da educação escolar” (SPOSITO, 2008, p. 88). Tanto podem compor o cotidiano escolar, no contraturno, como também podem ser realizadas em outros espaços de atuação profissional, como secretarias, sindicatos e equipamentos de proteção social. Oficinas são uma modalidade de formação utilizada no campo das ONGs e dos movimentos por moradia (IACOVINI, 2014); em projetos, coletivos e ONGs que atuam com crianças, adolescentes e jovens em atividades culturais, artísticas e de geração de renda (FREITAS, 2007; LIMA, 2014); assim como em centros culturais (SÃO PAULO, 1983).

Paulo Freire, frequentemente citado como inspiração pelos cursistas envolvidos com educação, especialmente para sustentar uma compreensão de educação como transformação social, contribui para pensar a oficina como espaço-tempo de **construção** de conhecimento, quando saberes teóricos e de experiência podem acontecer juntos, entre professores e estudantes. Os esforços do professor que se engaja numa educação problematizadora “[...] devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles” (FREIRE, 1980, p. 80).

Nas interações de orientação, as realidades locais dispararam interpelações, questionamentos preocupados em aproximar as leituras feitas à dimensão do vivido. Esse exercício de mediação e criação se deu, sobretudo, no processo de escrita do TCC, no capítulo de discussão teórica e principalmente no capítulo de projeto de intervenção. Com a preocupação de levar adiante os assuntos com que tiveram contato no curso, os estudantes apresentaram dúvidas quanto a “operacionalizar” os direitos humanos, o que desdobrou num processo de criação de projetos de intervenção que envolviam planos de aula e propostas de oficina. Destacamos, aqui, três projetos

de intervenção de orientandos⁹ que se articularam, de modo explícito, com artigos da DUDH.

Uma cursista, preocupada com a falta de informação e conhecimento sobre os direitos humanos, construiu seu projeto com o objetivo de promover uma comunicação de direitos¹⁰ junto a estudantes da escola onde era professora, em Crateús¹¹. Ela propôs, especificamente, uma oficina para debater e construir saberes baseados nas vivências dos participantes sobre dois artigos da DUDH – o 23 e o 25 –, que relacionam trabalho e padrão de vida. O artigo 23 se refere ao trabalho como um direito: escolha de emprego, remuneração satisfatória, justa e igual, sem distinção, capaz de assegurar uma existência com dignidade humana, e condições justas de trabalho. O artigo abrange, também, proteção social, proteção contra o desemprego e o direito de organizar e participar de sindicatos. O artigo 25, bastante amplo, considera, por um lado, o direito a cuidados, proteção social e assistência especial à maternidade e à infância e, por outro, o direito a um padrão de vida adequado ao longo da vida, em saúde, habitação, vestuário e alimentação.

A alimentação, por sua vez, no Brasil passou a figurar como um direito social individual e coletivo no artigo 6º da Constituição após a aprovação de uma emenda¹². Assim, foi criado, em 2006, o Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), dedicado a efetivar o direito humano à alimentação adequada (DHAA) em todos os níveis de governo, a partir das prefeituras. Um dos TCCs

9 Referimo-nos, respectivamente, a Antônia Selmária de Sousa Silva, Valdiana Ribeiro dos Santos e Sonia Maria Claudino.

10 A comunicação de direitos é abordada (AMON, 2013; LIMA; SAMPAIO, 2015) como prerrogativa para saber que se tem direitos e poder usufruir deles. A despeito dos documentos, a efetividade de direitos é possível quando a pessoa conhece seus direitos para exigí-los e para cobrá-los. Conhecer direitos se dá por meio da divulgação, comunicação e educação de direitos. Como diz Carvalho (2014, p. 17) “[...] para além das garantias formais, inscritas em lei como conquistas democráticas, é fundamental conceber e trabalhar os direitos em movimento, na ótica dos que os pronunciam e se fazem ver e reconhecer, ganhando visibilidade nos direitos reivindicados”.

11 Município localizado na microrregião do sertão de Crateús, no estado do Ceará, com população estimada de 74.426 pessoas segundo o IBGE (2017) e considerado um polo na região.

12 Emenda Constitucional 064/2010.

orientados que abordam direitos humanos se deteve ao DHAA, propondo um projeto de intervenção de quatro meses no município de Tamboril¹³, com visitas a famílias, reuniões, rodas de conversa e uma oficina culinária, envolvendo professores, núcleo gestor e pais de alunos de uma escola. A partir do DHAA, a proposta desejava enfrentar o ciclo de pobreza e desigualdade no município.

O terceiro exemplo que destacamos refere-se a um projeto que pretendeu abordar racismo e preconceito numa escola de Crateús, promovendo um festival com programação para todo o mês de novembro, em virtude do Dia Nacional da Consciência Negra, que marca a luta contra o preconceito racial no país em 20 de novembro. O festival, que contaria com oficinas, apresentações culturais, debates e palestras, relacionava-se com o artigo 7 da DUDH, que determina que “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA *et al.*, 2001, p. 84).

O combate ao racismo, a alimentação como um direito básico para viver e as questões do mundo do trabalho são temas que acionam a discussão sobre direitos humanos e que podem também ser trabalhados nas escolas durante as aulas de Sociologia, para além do currículo formal da disciplina – o chamado “currículo oculto” –, como iremos discutir na seção seguinte.

ESCOLA, SOCIOLOGIA E DIREITOS HUMANOS: ATIVIDADES DA SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Em paralelo à orientação dos trabalhos de conclusão do curso EPDS, os temas de currículo oculto e direitos humanos também permearam outros espaços de nossa vida profissional, trazendo mais

¹³ Município localizado na microrregião do sertão de Crateús, no estado do Ceará, com população estimada de 25.525 pessoas segundo o IBGE (2017).

evidências das relações possíveis entre escola, direitos humanos e sociologia.

Na Escola SESI/SENAI Ceará¹⁴, o material didático da disciplina de Sociologia é dividido em unidades temáticas. Durante o planejamento das aulas do 4º bimestre, foi percebido que as unidades que seriam trabalhadas com as turmas de 1º e 2º anos permitiam a ampliação do debate sobre os direitos humanos durante as aulas, sendo respectivamente as unidades: “A estrutura social e as desigualdades” e “Direitos, cidadania e movimentos sociais”.

Em 2017, os estudantes do 2º ano foram desafiados a construir uma ação para o Dia Nacional da Consciência Negra. Sete estudantes se voluntariaram para pensar a atividade. O primeiro passo foi a criação de fóruns de debates na plataforma online *Classroom*¹⁵ de todas as turmas da escola. Cada estudante voluntário ficou responsável por formular uma problemática para lançar no fórum de uma ou duas turmas, além de acompanhar e fomentar o processo.

Os estudantes demonstraram empolgação com as problemáticas formuladas e com a repercussão dos diferentes debates em sala de aula, e o grupo de voluntários propôs um segundo passo, de modo a lançar atividades para fora da sala, envolvendo a escola. Os estudantes participantes tiveram a oportunidade de escolher, dentre cinco atividades, a que consideravam possuir mais habilidades e interesse em desenvolver. As opções de atividade foram: (1) publicar fotografias *selfies*¹⁶ com frases de empoderamento e combate ao preconceito

14 Aqui trazemos uma experiência do coautor Tiago Araújo Cunha como professor da escola citada. A proposição da atividade para as aulas de Sociologia foi apresentada para seus orientandos do curso EPDS como um exemplo de prática pedagógica que dialoga com direitos humanos, na intenção de instigar professores de outras unidades curriculares a encontrarem espaços possíveis para esse aprendizado.

15 A *Google Classroom* (ou Sala de aula Google, em português) é uma ferramenta gratuita do eixo *Google for Education* da empresa Google. Por meio dela é possível criar turmas, fóruns de discussões, distribuir tarefas e enviar feedback aos estudantes. A escola SESI/SENAI Ceará tem parceria firmada com a *Google Classroom*.

16 A palavra “*selfie*” vem do inglês *self* (“o eu”) e o sufixo -ie, de diminutivo. Selfies são autorretratos, fotografias que uma pessoa faz de si mesma, geralmente com câmeras digitais. Selfies também podem ser de mais de uma pessoa ou mesmo um grupo.

racial; (2) composição de música ou poemas que representasse a cultura afro-brasileira e a luta do movimento negro; (3) indicação de série, filme, música ou livro, relacionando-o com a luta da população negra na sociedade brasileira; (4) apresentação de elementos das culturas africanas no cotidiano da sociedade brasileira; e, por fim, (5) a produção de cartazes que apresentassem de forma atrativa os elementos da cultura negra e da luta dos movimentos sociais de maioria afrodescendente ou que apresentasse sua politização, empoderamento e orgulho negro.

Ao longo do bimestre letivo, as aulas de Sociologia aconteceram instigadas por essas atividades do segundo passo, na identificação de desigualdades sociais e na compreensão de como atuam os movimentos sociais no combate delas. Muitos estudantes participaram, inclusive, da realização de mais de uma atividade, que tiveram culminância na durante a semana do Dia da Consciência Negra. No processo, muitos compreenderam a necessidade de direitos que garantam a dignidade humana. Na realização dessas atividades, o currículo oculto operou discussões contextualizadas sobre direitos humanos, cuja necessidade foi trazida a partir de situações e experiências identificadas pelos estudantes, junto com os saberes produzidos por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Referir-se à educação como ensino-aprendizagem é tentar criar fissuras na ideia de um processo linear, vertical, unilateral, em que alguém dotado de saber poderia iluminar uma tábula rasa. Ensino-aprendizagem requer uma disposição de abertura, sensibilidade e dinamicidade para experimentar outras relações entre professores e estudantes, relações que sejam pautadas por conhecimentos contextualizados, saberes locais, renovados pelas vivências compartilhadas. Reconhecer e valorizar tais vivências na escola é conferir vitalidade a um conhecimento que se constrói em coletivo.

Perante o currículo formal, as oficinas e as articulações do “currículo oculto” são modos de dinamizar a aprendizagem no ambiente escolar, apostando numa educação problematizadora, capaz de colocar professores e estudantes engajados na produção de conhecimento. Retomando nossa proposta inicial, conversar sobre a prática possibilita trocar impressões, ideias e dificuldades, que contribuem para o desenvolvimento de repertórios.

Dentre os trabalhos que orientamos, alguns projetos de intervenção tomaram caráter de oficina e foram propostos para acontecer no ambiente escolar – alguns foram realizados com êxito antes mesmo da defesa do trabalho escrito junto ao EPDS, demonstrando uma boa aceitação por parte da comunidade escolar. As oficinas e os planos de aula ancorados no currículo oculto expandem as possibilidades de atuação temática de escola, podendo incorporar debates e atualidades num ritmo muito mais rápido que as reformas curriculares nacionais. Por outro lado, os direitos humanos como unidade curricular, um desejo persistente entre alguns cursistas, talvez sinalizem o predomínio de conteúdos no planejamento escolar que não permitam a permeabilidade de assuntos cotidianos.

Há, contudo, a necessidade de sistematização, registro e divulgação de metodologias, tanto de oficinas como de salas de aula. Os projetos de intervenção desenvolvidos no EPDS descrevem o passo a passo das ações planejadas, porém é comum encontrarmos relatos de oficinas e aulas sobre temas de direitos humanos que apenas mencionam intenções e resultados, sem se deterem ao processo. O compartilhamento dessas iniciativas em direitos humanos – seja enquanto projeto ou relato – é um modo de afirmar e expandir uma educação que acontece como luta por uma vida mais justa e digna, e que é também encontro, conversa e experiência.

REFERÊNCIAS

- AMON, Joseph J. The “right to know” or “know your rights”? Human rights and a people-centered approach to health policy. In: BIEHL, João; PETRYNA, Adriana. *When people come first: critical studies in global health*. Princeton: Princeton University Press, pp. 91-108, 2013.
- ANDRADE, L. A. B.; SILVA, E. P.; LONGO, W. P. E.; PASSOS, E. Universidade e sociedade: uma co-deriva histórica. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED). *Anais da 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação*. Caxambu, MG: 2002. Disponível em: <https://app.uff.br/slab/uploads/texto9.pdf>
- ARROYO, Miguel G. *Módulo introdutório – Pobreza, desigualdades e educação*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, 2014. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>
- BOUDON, Raymond. *Efeitos perversos e ordem social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo Ed. 34/Edusp, 2000.
- CARVALHO, Alba Maria Pinho. Prefácio. O potencial emancipatório das lutas por direitos: sujeitos em movimentos. In: PINHEIRO, Ângela de A. A.; NASCIMENTO, Verônica S. do; PETROLA, Domingos A. F. *Direitos humanos em movimento: práticas e saberes*. Fortaleza: Premium, pp. 13-19, 2014.
- CEDECA – CENTRO DE DEFESA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. *Televisões: violência, criminalidade e insegurança nos programas policiais do Ceará*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2011.
- DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. *Fomos maus alunos*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. Escola e Organização Não Governamental: educação formal e não-formal de jovens da periferia de Fortaleza. *Cad. CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 77-94, abril 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v20n49/v20n49a07.pdf>
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

- IACOVINI, Rodrigo Faria G. Direito à moradia em movimento – ações de educação em direitos humanos no campo da moradia. In: PINHEIRO, Ângela de A. A.; NASCIMENTO, Verônica S. do; PETROLA, Domingos A. F. *Direitos humanos em movimento: práticas e saberes*. Fortaleza: Premius, pp. 37-89, 2014.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População estimada: Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2017. Rio de Janeiro: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- LIMA, Ana M. D. P.; SAMPAIO, Inês S. V. Comunicação pública na promoção dos direitos de crianças e adolescentes. *InTexto* (UFRGS. Online), v. 32, p. 172-193, 2015. <http://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/download/50104/34004>
- LIMA, João Miguel Diógenes de Araújo. *Um “mundo” de projetos culturais para jovens em periferias: violência, valores morais e pedagogias de intervenção*. 2014. 210f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Fortaleza (CE), 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/12661/1/2014_dis_jmdalima.pdf>
- MATURANA, Humberto R. *La realidad: ¿objetiva o construida?* I. Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona: Anthropos; Cidade do México: Universidad Iberoamericana; Guadalajara (México): Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 1995. Disponível em: <<http://cc-catalogo.org/site/pdf/Maturana-Humberto.-La-Realidad-Objetiva-O-Construida.pdf>>
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA; SECRETARIA DE ESTADO DOS DIREITOS HUMANOS; UNESCO; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Direitos humanos no cotidiano: manual*. 2. Ed. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.
- NUNES, Maria do Rosário. Apresentação. In: BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR; Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013, pp. 7-8.
- SÃO PAULO. C.C.S.P. *Ano I*. Memória Ativa, 2. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, Centro Cultural São Paulo, Divisão de Pesquisas, 1983.
- SIMMEL, Georg. O conflito como socialização. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. *RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, v. 10, n. 30, pp. 569-574. Disponível: <http://www.cchla.ufpb.br/rbse/RBSE%20v10%20n30%20dez2011%20em%20pdf.pdf> Acesso em 11 maio 2018.

- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SPOSITO, M. P. Juventude e educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. *Educação e Realidade*, v. 33, 2008, pp. 83-97. Disponível em: <<http://goo.gl/xiFuQy>> Acesso em 10 de janeiro de 2013.

POBREZA, EDUCAÇÃO, CIDADANIA E O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: ANÁLISE COM SUPORTE NA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL DA UFC NO CEARÁ

Antonia Ieda de Souza Prado¹

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa os efeitos do Programa Bolsa Família, no Ceará, com foco nas narrativas das famílias beneficiadas que cumprem as condicionalidades exigidas pelo Programa. Para tanto, foram analisadas entrevistas constantes no banco de dados do Curso de Especialização em Educação Pobreza e Desenvolvimento Social da Universidade Federal do Ceará. O banco consta de 279 entrevistas semi-estruturadas, realizadas no ano de 2016, com famílias beneficiárias no Estado, das quais 141 entrevistas com as famílias que cumprem as condicionalidades exigidas e foram privilegiadas neste exame.

O interesse da reflexão relaciona-se com nosso percurso formativo, iniciado na graduação em Ciências Sociais (1999), com o trabalho de conclusão de curso do bacharelado sobre a relação família e escola em contexto de pobreza, passando por pesquisas longitudinais com famílias pobres, em condições de extrema pobreza, no mestrado (2003) e doutorado em Sociologia (2010). A discussão

1 Licenciada e bacharela em Ciências Sociais (UNIFOR), pedagoga (UNINTER) e mestre e doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF). Fortaleza, Ceará, Brasil. iedaprado@hotmail.com

foi retomada com a experiência vivenciada em 2017, como orientadora de trabalhos de conclusão de curso da referida especialização. O experimento cearense faz parte de uma iniciativa no âmbito do Ministério da Educação ligada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão – SECADI e realizada em instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do país para oferecer formação continuada a profissionais que atuam na educação básica e políticas sociais sobre pobreza, educação e desigualdade (EPDS, 2016).

O entendimento e a reflexão acerca da temática da pobreza é, inegavelmente, necessária no Brasil, considerando que o País tem um histórico crônico de perpetuação da pobreza em razão da sua persistente desigualdade no decurso do tempo. Em outubro de 2003, pela Medida Provisória no. 132, foi criado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva o Programa Bolsa Família (PBF), que unificou os principais programas sociais vigentes² numa só política pública, tendo como foco a família e a transferência direta de renda.

No artigo “Uma década derrubando mitos e superando expectativas” a então Ministra do Desenvolvimento Social, Tereza Campello (2013) reuniu os objetivos do Bolsa Família:

O Bolsa Família tinha como objetivo contribuir para a inclusão social de milhões de famílias brasileiras premidas pela miséria, com alívio imediato de sua situação de pobreza e da fome. Além disso, também almejava estimular um melhor acompanhamento do atendimento do público-alvo pelos serviços de saúde e ajudar a superar indicadores ainda dramáticos, que marcavam as trajetórias educacionais das crianças mais pobres: altos índices de evasão, repetência e defasagem idade-série. Pretendia, assim, contribuir para a interrupção do ciclo intergeracional de reprodução da pobreza. (P. 15)

2 O programa foi criado por medida provisória, unificando outros como Bolsa escola, bolsa alimentação e auxílio-gás e convertido na lei 10.386/2004.

O Programa Bolsa Família é uma política de inclusão social e cidadania que tem na educação seu grande trunfo para conter a reprodução do ciclo da pobreza no Brasil. Uma das condicionalidades do PBF foi a obrigatoriedade de as famílias matricularem e manterem os seus filhos na escola, num momento de expansão do sistema escolar em virtude da universalização garantida pela Constituição de 1988. Com isso, em pouco tempo várias crianças, adolescentes e jovens chegaram à escola para viabilizar a escolarização e possibilitar que suas famílias recebessem o benefício do Governo. Ocorrem que o público que passou a frequentar a escola fazia parte da pobreza e da extrema pobreza brasileira. Para tanto, foi necessário repensar o espaço escolar, a formação dos docentes, a preparação dos administradores do PBF para um tratamento mais adequado ao público-alvo da referida política pública.

Assim, em 2004 foi instituída a Rede Nacional de Formação Continuada para Docentes da Educação Básica (REDE/MEC), protagonizada pelas universidades públicas, que se articularam com escolas em todo o Brasil para a melhoria da qualidade educacional. Destarte, era necessário reconhecer a pobreza, discuti-la e entendê-la como fenômeno histórico, político e social. Com efeito, surgiu a Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), para repensar os currículos e o cotidiano escolar com a procedência no prisma da pobreza, bem como formar técnicos que já vinham atuando na administração do PBF nos diversos municípios brasileiros.

A Especialização, aqui no Ceará, ocorreu em 2016 e 2017, com os estudos organizados em quatro módulos, em cada um dos quais a proposição de atividades que demandavam aos cursistas fazerem incursões a campo e conhecer a realidade das famílias com base em observações e aplicação de entrevistas. Esta metodologia de ensino possibilitou um farto material para a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso dos cursistas, bem como constituição de um

banco de dados, supramencionado, para o desenvolvimento de mais reflexões sobre a temática.

APRESENTAÇÃO DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL E O CONTEXTO DA PESQUISA.

O curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social visando formação continuada de profissionais da Educação Básica e demais profissionais envolvidos com políticas sociais buscou refletir sobre a educação e a situação de crianças e adolescentes vivendo em pobreza ou extrema pobreza.

Para atender ao pressuposto de proporcionar uma reflexão crítica sobre a pobreza pelos profissionais envolvidos com o PDF, o Programa foi organizado com uma carga de 360h, realizadas em 18 meses de estudos. Pretendeu promover a práxis em torno de princípios políticos, éticos e emancipatórios, assentados no direito à vida, à igualdade e à diversidade, organizando-se em torno de três dimensões: formação continuada, apoio à pesquisa acadêmica em educação, pobreza e desigualdade social, e apoio à difusão do conhecimento. “Para além da dimensão ‘formação continuada’, expressa neste Curso de Especialização, a Iniciativa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social promoverá pesquisas sobre essa temática e divulgação dos conhecimentos produzidos”. (EPDS, 2017, paginação irregular).

De modo a atender aos objetivos em torno das três dimensões do Programa, supramencionadas, não somente os alunos dos cursos realizaram reflexões nas suas monografias acerca das suas experiências com o PBF, como também pesquisadores e professores vinculados à Especialização estão produzindo conhecimento acerca dos dados coletados, de maneira a apoiar a difusão do conhecimento e a premente necessidade de trazer dados sobre as políticas sociais, com vistas a compartilhar experiências exitosas ou debilidades do PBF objetivando a sua permanente melhoria.

A justificativa para a proposição desse programa de formação parte da constatação de uma pobreza estável que afeta de maneira diversa distintos grupos sociais, como crianças, adolescentes, jovens e adultos. “Ela reconhece que a pobreza não deixa de existir no momento em que esses sujeitos entram na escola; ao contrário, os efeitos de tal fenômeno social manifestam-se de maneira contundente nos espaços de educação” (EPDS, 2017, paginação irregular).

ESTRUTURA E ABRANGÊNCIA DO CURSO

Como expresso anteriormente, a iniciativa da formação partiu do Governo Federal e envolveu diversas instituições públicas. Neste Estado, a Universidade Federal do Ceará, localizado em Fortaleza, por meio do Departamento de Ciências Sociais, organizou a formação, abrindo chamada pública para o preenchimento de 440 vagas para todo o Estado e conduzindo a pós-graduação.

Para viabilizar a distribuição das vagas em todo o Estado do Ceará os polos do curso foram organizados juntamente às coordenadorias regionais de desenvolvimento da educação (CREDES) e com as prefeituras municipais do Estado do Ceará. As vagas foram distribuídas em 16 polos, conforme quadro, e, em cada, polo profissionais de vários municípios foram contemplados³.

3 Nota do Editor: Depois, por motivos de praticidade e para evitar desperdício de dinheiro público, os polos do curso foram reduzidos para 9: Região Metropolitana de Fortaleza, Itapipoca, Sobral, Baturité, Russas, Quixadá, Inhamuns, Centro-Sul e Cariri, com cada qual podendo ter mais de uma turma.

Quadro 1: Polos do Curso no Ceará

Nº	Polo
01	Região Metropolitana
02	Itapipoca
03	Acaraú
04	Camocim
05	Tianguá
06	Sobral
07	Canindé
08	Baturité
09	Horizonte
10	Russas
11	Jaguaribe
12	Quixadá
13	Inhamuns
14	Senador Pompeu
15	Centro-Sul
16	Cariri

Fonte: Sítio EPDS/UFC (2017 adaptado).

O público-alvo da especialização, como já mencionado, foi composto por profissionais da Educação Básica e/ou outros profissionais envolvidos com PBF, assim, participaram

- a. Coordenadores Estaduais e Municipais do Programa Bolsa Família na Educação;
- b. Operadores Escolares Estaduais e Municipais de escolas que contam com estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família;
- c. Gestores, professores (as) e membros da Equipe Pedagógica que atuam nas escolas Estaduais e Municipais que contam com estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família;

d. Operadores Estaduais Auxiliares da Educação;

e. Outros Profissionais da Educação e da Assistência Social. (EPDS,2017)

O curso teve seu início em 2016, concluindo com as defesas de TCCs em novembro de 2017. Isso, ao se considerar da disseminação dos conteúdos, pois, sob o prisma da reflexão sobre as experiências muito ainda se tem produzido sobre os dados coletados, como é exemplo este texto.

POLÍTICAS SOCIAIS PARA REDUÇÃO DA POBREZA E EXERCÍCIO DA CIDADANIA

T. H. Marshall (1967), na obra “Cidadania, classe social e status”, nos dá elementos para a compreensão do desenvolvimento da categoria cidadania sob o espectro histórico. Para o autor, o desenvolvimento da cidadania instituiu-se e consolidou-se inicialmente na Inglaterra, ou no século XVIII, aquela Nação garantiu os direitos civis concomitantemente a um grande investimento na educação. A garantia dos direitos individuais e a formação das pessoas proporcionou terreno fértil para o alcance dos direitos políticos no século XIX e, posteriormente, a promoção dos direitos sociais no século XX. Para o autor, naquele País a democracia constituída pelo exercício da cidadania da sociedade civil.

Carvalho (2016) explica que no Brasil, a cronologia e a sequência obedecida por Marshall [direitos: civis, políticos e sociais] foi invertida, ou seja, enquanto os direitos sociais foram concedidos, na era de Getúlio Vargas, e no decurso do regime militar, os direitos políticos e civis foram suprimidos. E, mesmo com a redemocratização dos anos de 1980, ainda não foi proporcionada a ‘cidadania plena’, pois, aqui, os direitos civis e políticos ainda não foram de todo alcançados.

Convém, por isso, lembrarmos que a existência da cidadania como situação histórica supõe, necessariamente, um complexo de condições políticas, sociais, econômicas e culturais. Por exemplo, se uma sociedade não garante que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades de acesso ao bem-estar, à cultura e à educação em sentido amplo, tal sociedade apresenta déficits enormes de democratização de sua estrutura social e política. Isso contamina, de forma nociva, o convívio cívico do corpo social, pois o hábito de conviver com a injustiça, o desrespeito e a desigualdade torna todos (as) os (as) habitantes de uma nação embrutecidos (as) e insensíveis à dor do outro. (PINZANI; REGO, S.d. p. 09)

Destarte, o País vivencia avanços para a concretude da democracia e o exercício da cidadania. Como marco temos a Constituição Federal de 1988, que avançou na garantia dos direitos dos cidadãos, por exemplo, ao determinar que o Estado tem obrigação de tutelar todos os cidadãos de maneira não contributiva e o direito da sociedade civil de participar do controle das políticas públicas.

Consoante Pinzani e Rego (S.d) a pobreza do ponto de vista conceitual é bastante complexa. Afirmam ser um erro comum “[...] identificar a pobreza com um baixo nível de renda ou de riqueza”. Embora compreendendo que é um dado relevante não são suficientes, “[...] pois existem facetas da pobreza que não se deixam compreender facilmente, se nos limitarmos a avaliar questões de renda”. Os mesmos acrescentam que a definição da pobreza com base na renda representa, em certo sentido, um ato arbitrário.

Vejamos, por exemplo, no caso do Brasil, o estabelecimento por parte do governo da linha que separa pobreza – renda mensal per capita de até R\$ 154 – e pobreza extrema – renda mensal de até R\$ 77 por pessoa. É difícil dizer que quem recebe R\$ 80 encontra-se em situação melhor que quem recebe

só R\$ 77, assim como é complicado afirmar que quem recebe R\$ 160 não seria pobre. Da mesma maneira, a presença ou a ausência de políticas públicas específicas e de serviços públicos afetam profundamente a vida das camadas mais vulneráveis da população. (PINZANI; REGO, S.d, p.19)

Tal significa exprimir que, não são somente fatores ligados a uma renda estável que evitarão os problemas ligados a pobreza. Ademais, ainda conforme os autores existem outros critérios que deveriam ser considerados além da renda. Por exemplo: a classe social; o lugar de residência: o pobre urbano enfrenta problemas diferentes do pobre rural; regiões geográficas algumas são mais carentes; a moradia, os povos ribeirinhos da Amazônia, as populações do sertão. Outros critérios que deveriam ser levados em conta: a etnia ou a cor da pele, índios e negros são, geralmente, mais vulneráveis, nesse sentido por pretextos históricos, o gênero particularmente no caso de mães solteiras ou viúvas, a idade crianças e idosos são mais vulneráveis, a composição e a estrutura da família (PINZANI E REGO, S.d).

Daí necessidade de uma política social que tenha como parâmetro um conceito mais abrangente da pobreza. A experiência histórica já demonstrou não ser possível reduzir a pobreza somente com crescimento econômico e aguardar o “bolo” crescer para realizar a tão sonhada repartição.

Embora a discussão acerca da necessidade da proteção social tenha se estabelecido com a Constituição de 1988 e se fortalecido com a criação de programas sociais de transferência de renda nos anos de 1990, em contextura federal, não houve uma política sólida de combate à pobreza considerando o fato de o governo Fernando Henrique Cardoso “[...] eleger como prioridade absoluta o ajuste e a estabilidade econômica, como condição essencial para a implantação tardia do projeto neoliberal no Brasil, não deu a devida atenção a

agenda social brasileira” (SILVA, *et alii* 2014, p. 23). Antes foram criados vários programas não coadunados.

Assim, em 2001,

[...] são implantados Programas como o Programa Nacional de Renda Mínima, vinculado à Educação – ‘Bolsa Escola’, considerado pelo próprio presidente de então o maior programa de transferência de renda da história do país, aplicando dois terços do imposto de renda arrecadado; o Programa Bolsa-Alimentação e o Auxílio-Gás, entre outros, além da expansão de programas em funcionamento desde 1996, como o Benefício de Prestação Continuada e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil. (SILVA, 2014, *et alii* p. 23)

Os programas se ampliaram desde 2003, no início do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo continuidade no segundo. A tendência foi mantida pela sucessora de Lula, a presidente Dilma Rousseff, a partir de 2011. O destaque continuava com o foco de prioridade no enfrentamento à extrema pobreza com base no Programa Brasil Sem Miséria, juntamente com a inclusão produtiva e a ampliação de serviços sociais básicos.

O Programa Bolsa Família é comumente chamado de Bolsa Família, mas o Ministério do Desenvolvimento Social o denomina de Programa, considerando que o mesmo não se restringe a transferência de renda a que a expressão “bolsa família” remete, já que o Programa procura articular a transferência da renda com outras políticas sociais. O PBF⁴ se propõe contribuir para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil, atuando em três eixos principais: complemento de renda, acesso a direitos e articulação com outras ações (BRASIL, 2017). No tocante à Educação, o principal eixo é o

4 <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/>

“acesso a direitos”, tomando a Educação como um direito de todos e um dever do Estado.

Mencionado Programa condiciona o recebimento da bolsa pelas famílias ao cumprimento de algumas ações, em especial aquelas relacionadas à saúde e educação. Assim, uma das exigências é de que a família deve matricular e manter as crianças na escola como uma condição para recebimento do benefício. Para tanto, há a exigência de uma frequência de 85% das crianças à escola, ou seja, 10% por cento a mais do que a frequência exigida pelo Ministério da Educação para fins de aprovação e progressão; bem como, o acompanhamento da saúde dos filhos com visitas às unidades de saúde e vacinação.

Condicionar o recebimento do benefício à Educação foi uma estratégia relevante para um país com um histórico de analfabetismo e que, mesmo com este incremento, ainda expressa uma média de anos de estudo inferior à de outros países da América Latina, e muito distante da média dos Estados centrais.

A média brasileira de anos de estudo é de 7,8 anos, abaixo das médias latino-americanas, como as do Chile e Argentina (9,9 anos), Costa Rica (8,7 anos) e México (8,6 anos). É ainda mais distante da média de países desenvolvidos, indica o estudo, complementando que apenas 34,6% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados em universidades, dos quais apenas 18% concluem o curso. (AGÊNCIA BRASIL, 2017 paginação irregular)

Com o Programa Bolsa Família e uma política econômica arrojada, a pobreza no Brasil nos anos de 2002 a 2014, enfim, deu uma trégua, reduzindo o contingente de pobres e extremamente pobres, bem como retirando o País do mapa da fome⁵.

5 O Brasil reduziu em 82,1% o número de pessoas subalimentadas no período de 2002 a 2014. A queda é a maior registrada entre as seis nações mais populosas do mundo, e também é superior à média da América Latina, que foi de 43,1%. Os dados são do relatório O Estado da Insegurança

A partir de 2015, entretanto, a situação se reverteu negativamente com o aumento da pobreza e da extrema pobreza.

O número de famílias que vivem em situação de **pobreza extrema** voltou a crescer no Brasil no ano passado (2015), de acordo com dados divulgados [...] pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foi a primeira alta no indicador após quatro anos de queda. [...] De acordo com o estudo ‘Síntese de Indicadores Sociais’, a faixa dos mais pobres saltou de 8% em 2014 para 9,2% em 2015. (VEJA ECONOMIA, 2016 paginação irregular)

Com o retorno do crescimento da pobreza e desigualdade, os dados continuam mostrando-se negativos, como a informação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) de 2017, “[...] a partir do Coeficiente de Gini, que mede a concentração de renda, o Brasil é o 10º mais desigual do mundo e o quarto da América Latina” (EL PAIS, 2017, paginação irregular).

A fundação Abrinq divulgou o estudo “Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2018”⁶, o qual mostra que 17 milhões de crianças de zero a 14 anos vivem em condições de pobreza (renda de até meio salário-mínimo *per capita* por mês) no Brasil, sendo desses 5,8 milhões em condições de extrema pobreza (pessoas que vivem com renda familiar *per capita* por mês igual ou inferior a um quarto de um salário-mínimo). No Ceará, 61% da população de zero a 14 anos vivem em condições de pobreza. Desses, 28,6 em condições de extrema pobreza. O Ceará ocupa a terceira colo-

Alimentar no Mundo 2015, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO). Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/noticias/2015/05/fome-cai-82-em-12-anos-no-Brasil-afirma-onu>. Acesso em: 19 de abril de 2018.

6 A Fundação Abrinq apresenta nota técnica informando: A classe de rendimento mensal domiciliar *per capita* é definida pela soma de todos os rendimentos dos residentes em uma unidade domiciliar dividido pelo número de habitantes desse domicílio. O salário mínimo federal no ano de 2015 era de R\$ R\$ 788,00. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/renda/840-populacao-entre-0-e-14-anos-de-idade-em-situacao-de-pobreza-e-extrema-po-breza?filters=1,1288;13,1289;13,1288>. Acesso em: 10 mai 2018.

cação no ranque nacional sendo superado apenas pelos estados do Maranhã e Alagoas.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com esteio no banco de dados do Curso de Especialização em Educação Pobreza e Desenvolvimento Social da UFC, com entrevistas semiestruturadas dirigidas às famílias beneficiárias do PBF que cumprem e não observam as condicionalidades exigidas no Programa Bolsa Família. Consta de um conjunto de indicadores direcionado para pesquisas qualitativas, contendo 279 entrevistas, gravadas e transcritas, de beneficiários do Bolsa Família, levando-se em consideração dois grupos distintos: a primeira parte de entrevistas entre os que cumprem as condicionalidades exigidas no Programa e o segundo grupo entre os que não observam as condicionalidades do PBF.

Os entrevistadores eram cursistas do EPDS e receberam roteiro único de entrevista semiestruturada com quesitos versando sobre a família e o histórico da moradia, a educação dos filhos, a relação com a pobreza e a cidadania e aspectos políticos. O roteiro foi testado previamente com as famílias beneficiárias no Município de Maracanaú, na Região Metropolitana de Fortaleza (ABREU; AQUINO, 2017). Os cursistas foram orientados a realizar a entrevista com uma conversa com beneficiários de vários municípios do Ceará pelo fato de o curso ser realizado na modalidade à distância. Assim, as falas serão identificadas neste trabalho como beneficiário e cidade. Cabe ressaltar que nem todas as entrevistas transcritas informam a cidade, por cuidados do entrevistador e/ou do transcritor em manter sigilo sobre as fontes, casos em que será indicado o polo da região. No aspecto ético, todos os entrevistadores solicitavam a participação do beneficiário na pesquisa e autorização para gravar a entrevista, faziam a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e,

após a anuência do entrevistado, se dava início à gravação. O ritmo da conversa em que era realizada a entrevista poderia necessitar de algumas alterações e isso ficava facultado ao cursista, de modo que o roteiro não era rígido. A base de dados consta de 279 entrevistas, sendo destas 141 das famílias que cumprem a condicionalidade e 138 pesquisas das famílias que não as obedecem. Em decorrência do volume de entrevistas, algumas chegando a 30 minutos de gravação, delimitamos nosso recorte metodológico nas famílias que cumprem as condicionalidades.

A análise de dados foi realizada com a utilização do pacote R Qualitative Data Analysis - RQDA de análises qualitativas para a codificação e tratamento dos dados. A plataforma de análises qualitativas RQDA possibilita a definição de códigos para trabalho. Com efeito, foram elencados três códigos básicos: sobre a expectativa em relação à educação dos filhos com base nas “dificuldades para manutenção do filho na escola e a frequência”; as questões relativas à pobreza com amparo nos questionamentos sobre a “utilização do benefício e o que mudou na vida das famílias”, e o terceiro sobre a Cidadania com base na percepção dos beneficiários sobre “o PBF ser um favor ou direito e o fato de ser pago em dinheiro”. Tais aspectos são fulcrais para compreender aqueles relativos à escola, pobreza e cidadania.

Quadro 2 - Dados do RQDA baseados nas 141 entrevistas que cumprem as condicionalidades.

Códigos	Dificuldades de manter os filhos na escola	Utilização do dinheiro e melhorias do PBF	Favor ou direito e pagamento em dinheiro.
Códigos recuperados das 141 entrevistas	119 famílias	122 famílias	111 famílias

Fonte: Elaboração própria.

A técnica de exame dos dados foi Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979 *apud* MINAYO, 2014). Destarte, em vista da proximidade com o positivismo pela lógica das metodologias quantitativas e as características de categorização em códigos e registros de recorrências, consideramos a Análise de Conteúdo, na modalidade de exame temático, a escolha mais adequada para o banco de dados do EPDS e o *software* RQDA. Minayo (2014) expressa que a análise temática se divide em três etapas: 1) pré-análise para leitura completa das entrevistas e definição os códigos de análise, 2) exploração do material, a fim de organizar os dados em expressões significativas; e 3) tratamento dos dados obtidos e interpretação - nesta base foi organizado um quadro de temáticas e falas representativas. A abordagem qualitativa dos dados neste percurso priorizou a busca dos significados compartilhados nas narrativas para compreensão das relações entre escola e pobreza junto à população beneficiária do PBF.

Nesta perspectiva metodológica, a análise das entrevistas se deu em três etapas: estudo dos instrumentais de pesquisa e leitura exploratória das entrevistas para definição das linhas de trabalho, seleção das falas em todas as entrevistas e análise dos dados com tratamento das falas em temas recorrentes e interpretação das falas. Também foi confeccionada uma minuta contendo anotação das cidades dos beneficiários e dados complementares observados nas entrevistas. Além dos três eixos básicos, foi acrescentado um código extra “falas importantes” para destacar passagens significativas das entrevistas, um diário de notações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 3

Códigos	Recortes das falas nas entrevistas
<p>Dificuldades manter na escola Não tem dificuldades</p> <p>Transporte como facilidade e dificuldade</p> <p>Dificuldades econômicas</p>	<p>Não (Itapipoca); No momento, não (Fortaleza); Não. Graças a Deus, não (Santa Quitéria); Não, graças a Deus não (Choró); não (Icapuí); Tem não. Não tem não (Mulungu). Nenhuma (Massapê). Graças à Deus não. Por que é pertin, né? Ai, vão a pé.(Quixadá).</p> <p>Tinha muita dificuldade quando não tinha o transporte, mas agora ele tem transporte na porta da casa, que vem pegar eles para irem pra escola (Zona Rural de Meruoca); Não, tenho não, tenho dificuldade não, deles ir pra escola não, porque tem a topic que passa bem em frente a da porta né? de casa né, ai tem dificuldade não (Tamboril); Os transporte que tem para levar os alunos não são uns transportes adequados (Camocim); Tanto como financeira, como a distância de ir deixar no colégio (Várzea Alegre).</p> <p>A dificuldade maior é a forma de trabalho, como eu disse, quando a gente não consegue emprego aqui, precisa retornar a Fortaleza e aí a gente precisa tá trocando de colégio [...] a gente não tem um emprego aqui e uma renda fixa a não ser a do Bolsa Família que é no valor de cento e vinte e cinco reais.(Apuiarés); Eu acho que a parte financeira, mesmo com o Bolsa Família ainda tem muita dificuldade (Barbalha); Mais dificuldade financeira mesmo (Icó).</p>
<p>Frequência/desempenho escolar Frequência e Desempenho bons</p> <p>“Só falta em caso de doença”</p>	<p>Está ótima (Jaguaribe); Mulher, graças a deus até agora tá bom, eles não faltam, por quer eu não deixo (Iguatu); Muito bom (Meruoca); Tá, tá boa. Eles passa. Todo ano eles passa. (Chorozinho); Está ótima, eu estou muito feliz porque tá muito muito bom (Ipueiras); Graças a Deus, está muito bem. Sempre eu faço de tudo para eles irem para a escola. Tá muito bem (Amontada); Estão ótimas (Caririçu).</p> <p>Faltar eles não faltam não, só se for em caso de doença (Camocim); Todos os dias. Esse aqui vai até quando esta doente (Caraúbas); Frequenta, todo dia ela vai (Pereiro); Não, sempre eles vão, dificilmente eles faltam, só falta assim quando eles estão doente (Pereiro); Não, só falta quando é necessário, quando é doença (Parambu).</p>

Fonte: Elaboração própria.

Ao ser questionada sobre “Quais as dificuldades que sua família enfrenta para manter as crianças na escola?”, a maioria respondeu não ter dificuldades: “Não. Porque ela vai no ônibus, vem no ônibus.” (Beneficiária/ Itapiúna) com os termos “não” e “nenhuma” foram 57 respostas das 118 entrevistas no código dificuldades de manter na escola. Em algumas entrevistas, observa-se a surpresa do entrevistador e o questionamento sobre a condição financeira sabendo que vivem em condições de extrema pobreza. Observemos o diálogo com o beneficiário de Polo (Sobral)

Entrevistador: Tem alguma dificuldade para manter as crianças na escola?

Beneficiário: Não. Elas são muito boas para estudar.

Entrevistador: E assim, qualquer tipo de dificuldade... financeira para comprar um fardamento, uma coisa?

Beneficiário: Não. Dá certo.

A narrativa sugere que a família tem facilidades, o que não é verdade, mas, como observado em pesquisas de campo anteriores com a população de extrema pobreza (2003, 2010), eles não se ocupam em reclamar e buscam uma atitude positiva “dá certo” diante das adversidades da vida.

As demais dificuldades elencadas versam sobre o transporte escolar como justificativa para grande maioria de entrevistados afirmar não haver dificuldades em razão da existência de ônibus, carros e “topics” escolares – os transportes das crianças. Em algumas localidades, no entanto, não há meios de deslocamento e algumas famílias fazem percursos a pé com filhos pequenos. “É a distância que eu levo 2 Km para chegar no colégio a pé, tem transporte mas ele não vem até a minha casa é mais longe” (Fortaleza). Algumas mães ainda destacaram a dificuldade de ir deixar e buscar na escola, pois essa atividade tem horários rigorosos e demanda tempo.

Algumas entrevistadas apontaram dificuldades econômicas para manutenção dos filhos na escola. “A dificuldade que a gente é pobre, arrumar as coisas que ele precisa material escolar, farda, calçado, coisas assim.” (Beneficiário/Santana do Acaraú). As dificuldades de aprendizagem dos filhos também foram citadas como fator que obsta a manutenção dos filhos na escola, mas a maioria das mães, além de não elencar nenhuma dificuldade, ainda agradece a Deus: “Não, graças a Deus inté agora não”. (Beneficiária/Quixeramobim).

O público-alvo é constituído de famílias que vivem em condições de miséria, habitam regiões agredidas por duras secas e se acostumaram à ausência do Estado para lhes garantir direitos. Muitas trazem a noção de “Deus que quis” e atribuem algo ruim como a perda de um filho a Deus em afirmações como “Deus levou” (PRADO, 2010), mas também as coisas boas, como dádivas, ao afirmarem que “está tudo bem, graças as Deus”, afirmação recorrente nas falas dos beneficiários, numa clara mostra da cultura da resignação (LEÃO REGO, PINZANI, 2013) advinda do ciclo de reprodução da pobreza a que suas famílias estão submetidas há muito tempo.

A questão seguinte versava sobre a frequência na escola e a maioria destacou que a frequência está boa, com acréscimos de falas pontuando que os filhos não faltam às aulas, a não ser que estejam doentes, mas que as mães comunicam à professora e até levam atestado médico para justificar. As falas denotam que a família tem cuidado especial com este quesito, pois é uma das condicionalidades do PBF.

A frequência boa e o cuidado dos pais confirmam a importância da condicionalidade da assiduidade para recebimento do benefício e favorecem na consolidação da educação como um dever dos pais e um direito das crianças e adolescentes. A exigência da frequência escolar é atendida e o aluno bolsista tem menos chances de repetência e distorção da idade/série do que o não bolsista (GONÇALVES; MENICUCCI; AMARAL, 2017).

Perspectivas para educação dos filhos foram citadas como dificuldades pelas entrevistadas, denotando a noção de que a escola passou a ter sentido na vida de muitos pais e o progresso escolar a fazer parte das expectativas das famílias.

Quadro 4

Códigos	Recortes das falas nas entrevistas
<p>Como é utilizado o dinheiro PBF? Alimentos e material escolar</p> <p>Remédios e outros itens</p>	<p>Alimentação (Aquiraz); é mais utilizado para alimentação (Pereiro); A gente utiliza mais assim no material da escola das crianças e também na alimentação. É mais nisso que a gente emprega mais o dinheiro (Amon-tada); Comprar alimentos (Massapê); ah, eu compro alimentação e compro material escolar pra ela (Tauá); eu utilizo na alimentação das crianças (Ipueiras); O dinheiro do Bolsa Família só dá “mermo” só pra comer, só “mermo” pra comer e só. Porque pra outra coisa não dá pra fazer, não (Maracanaú); Eu utilizo eu compro o leite deles, a massa (Itapiúna).</p> <p>Eu compro os meus remédio (Caucaia); É utilizado para comprar os materiais escolar deles, comprar sempre os sapatos para eles irem pra escola. O fardamento, quando precisa (Zona rural Meruoca); Ah, eu pago uma conta de energia, compro as coisinha deles comer em casa (Amanaiara); a gente paga a escola (Icó); Pago o reforço, compro um caderno, um lápis. Sempre assim, o básico pra ele (Fortaleza); Eu pago o plano de saúde dele (Fortaleza); compra comida, compra o gás, os caderno deles também, quando precisa (General Sampaio); É a massa, o leite que eles precisa, né? Fralda e também eu pago uma água, uma luz (Fortaleza); Melhorou muito em termos de alimentação e material escolar. Eu compro caderno, lápis de cores e também compro a farda (Crateús).</p>

<p>O que mudou? Melhorou a vida das famílias</p> <p>Uma renda certa</p>	<p>Mudou porque eu tenho aquele gainzinho [ganho] certo pra pode me manter com eles, eu não... não... ter aí o material deles aí tudo certim, tê um calçado pra eles, certim, e antes disso eu num tinha. Pra mim... melhorou bastante assim (Varjota); Mudou por que sempre quando a gente precisa sempre tem aquele dinheirinho para comprar uma coisa que está precisando (Granja); Mudou muito né, ajuda muito a gente né (Russas); eu acho que alimentação dele melhorou uma coisinha (Jaguaribe); porque assim né porque ele se sentir mais à vontade, ele tem o materialzinho escolar melhozinho, tem uma mochila mais boa, os materiais que faltam eu já comprou aí tudo melhorar muito (Jaguaruana); Tudo, mudou tudo. Eu sou hoje muito grata à Deus e ao programa, porque ele trás uma certa dignidade (Quixadá); Melhorou, 100% não, mas uns 90% melhorou (Crateús).</p> <p>Melhorou muito. O dinheiro que a gente recebe, que a gente pode contar e que ajuda muito (Tianguá); Porque melhorou, que a gente pega o dinheiro todos os mês e compra de coisa pros menino (Novo Oriente); Mudou pra melhor, né? Porque graças a Deus, o dinheiro que vem todo o mês e a gente com ele pode tá... é como é que se diz, utilizando nas coisas que eles precisam, é nas necessidades deles. É comendo uma coisa melhor, diferente. Né? (Aracoiaba); O que mudou? Muita coisa. Melhorou mais, né? A gente todo mês tem esse dinheirinho garantido, porque a gente passa também por muita dificuldade. Três meninos pequenos, né? (Fortaleza).</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos beneficiários afirma que utiliza o dinheiro do benefício para alimentação dos filhos, sabendo-se que vivem em condição de extrema pobreza com renda *per capita* média igual ou abaixo de um quarto do salário-mínimo, o que não permite o consumo diário de três refeições. Não é surpresa o fato de que a principal fonte de gasto recaia sobre o consumo alimentar. “Comprar comida” é a prioridade número um das famílias beneficiárias do Bolsa Família.

A fala versando sobre alimentos está na maioria das respostas sobre a utilização do dinheiro e o que mudou na vida das famílias.

Consciente das limitações de uma pesquisa qualitativa com muitas entrevistas e possibilidades, buscamos captar subjetividades intrínsecas às falas, para compreender como utilizam o dinheiro e o que mudou nas suas vidas. A transcrição do diálogo com uma beneficiária de Quixadá revela alguns pontos de interpretação:

Entrevistador: Aí, tá tudo certo, né? Aí, assim, como é que é usado o dinheiro da senhora do bolsa família? A senhora usa mais é com o que? Comida, roupa...?

Beneficiária: Comida.

Entrevistador: É mais comida, né?

Beneficiária: Roupa... roupa, minha fia é uma vez por ano e é quando dá.

Entrevistador: então assim, o grosso mermo é com comida.

Beneficiária: Só pra comprar comida, por que o que o meu marido ganha não é suficiente.

Beneficiária: Por que é só ele só e ele não chega a ganhar nem um salário.

Entrevistador: É, realmente ajuda muito, né? Aí, assim, o que foi que mudou desde a entrada do bolsa família na sua vida? A senhora consegue comprar alguma coisa que não conseguia comprar antes?

Beneficiária: Nossa, mudou tudo.

Beneficiária: mudou muito, muita coisa. Por que ali chega, de primeiro chegava dia que passava o dia era cozinhando, arrumando os pedacinhos de pau no mato pra fazer comida por que não tinha como comprar o gás. E agora não, digo assim “Vai ali, menino na bodega, diga ali ao bodegueiro que tal dia eu pago, quando eu receber o bolsa família”. Nossa mudou muito.

Na fala da beneficiária do Quixadá emergem pontos sobre sobrevivência, conjugalidade, gênero, autonomia, respeitabilidade, liberdade financeira e, principalmente, cidadania. A transcrição mostra o ritmo de perguntas e respostas e denota o padrão de consumo da família com origem nos questionamentos do entrevistador sobre comida e roupa na aplicação do dinheiro. A beneficiária destaca o fato de que os rendimentos são limitados e a família prioriza alimentos, explicitando, ainda, que roupas são adquiridas uma vez por ano, quando possível.

Em relação ao emprego do dinheiro, as famílias ainda citam o consumo de bens essenciais, como remédios, energia elétrica e gás de cozinha, sendo este último bastante citado entre beneficiárias, possivelmente, em virtude da associação da mulher com o trabalho doméstico e pelo fato de elas serem as preferidas pelos homens no recebimento do benefício, bem como serem também as respondentes desta pesquisa, haja vista que das 141 entrevistas, somente dois homens foram identificados. Esses consumos tratam das condições mínimas de sobrevivência das famílias – o gás e a energia são necessidades de infraestrutura mínima para manutenção dos grupos familiares em condições dignas de moradia.

A fala da beneficiária do Quixadá ainda destaca dois pontos da condição da mulher – na cozinha e no crédito aos pobres. O ato de cozer a lenha ou a carvão é bastante pesado para as mulheres, e o recebimento do benefício oferece cidadania e melhores condições de vida, ao lhes preservar das precárias condições de trabalho junto ao fogo e ao lhes oferecer respeitabilidade por via do crédito de poder comprar “na confiança” para pagar depois, pois o PBF lhes garante uma renda certa e qualidade melhor na comunidade.

O “dinheirinho certo”. Muitas famílias destacam que, após o Bolsa Família, podem consumir bens, de algum modo, no contexto do capitalismo. Isso se confunde com cidadania (CANCLINI, 2001).

Mulheres passaram a ter controle sobre os consumos da sua casa, o que permitiu escolhas e garantias para manter os filhos na escola. Muitas falas exprimem que após o início do recebimento do benefício, passaram a ter crédito e gerenciar instrumentos mínimos para manutenção dos filhos na escola, como comprar caderno, farda, lápis, gás para preparar os alimentos, oferecer merenda (lanches) aos filhos e outros requisitos necessários para a manutenção deles na escola.

A experiência de um ganho regular é algo novo na vida das mulheres e lhes confere alguma “autonomização”, como nomearam Leão Rego e Pinzani (2013) com apoio na liberdade pessoal e na vivência comunitária, com “[...] a aquisição de mais respeitabilidade na vida local” (P.360). A fala da beneficiária do Quixadá sobre o consumo na bodega (mercearia) denota que ela passou a ter liberdade de escolha e crédito.

Entendendo-se que o recorte escolhido foi pelas famílias que cumprem as exigências do PBF, na Análise do Conteúdo, observa-se que as falas recaem sobre a família e os filhos em razão da condicionalidade de cuidar dos filhos: observar as frequências na escola e no posto de saúde para garantir a continuidade de recebimento do benefício.

Quadro 5

Códigos	Recortes das falas nas entrevistas
<p>Favor ou direito</p> <p>Recebimento do PBF é um direito.</p> <p>Acreditam que o pagamento do PBF é um favor do Governo.</p> <p>Benefício pago em dinheiro</p> <p>A transferência direta em dinheiro é a melhor forma</p> <p>Não deveria ser pago em dinheiro</p>	<p>É um direito. Eu acho que é um direito da família (Caririaçu); Eu acho que é um direito da família né. Minha opinião eu acho que é um direito (Jati); eu acho que é um direito que a família tem (Groairas); é um direito porque a gente paga imposto e tudo.(Sobral); eu acho que o direito da família né, é porque é pras crianças né que está estudando (Polo Camocim); Um direito, totalmente um direito (Cariri).</p> <p>Favor. Nunca parei pra pensar isso aí não. Eu, assim, na minha opinião eu acho que é um favor que o governo faz. Não é um direito da família (Fortaleza); Eu acho que é um favor do governo. Porque eu sei que a família tem direito. Mas de primeiro não existia isso, né?(Chorozinho); Eu acho que é um favor que ta fazendo pra mim. (Itapiúna).</p> <p>Eu acho bom também, porque aí a gente sabe como utilizar, pra quê utilizar o dinheiro né, a necessidade do dia a dia da nossa casa (Tamboril); Bom, eu acho que em dinheiro, né? Porque eu posso comprar alimentos ou compro material escolar, compro roupas e fardas sempre que precisa. Eu acho que o dinheiro é melhor (Crateús). Uma benção (Iguatu); Bom (Massapê); Eu acho bom e correto, porque a gente que recebe é quem sabe a necessidade. Né? Que a gente tá precisando e o que deve ser comprado com aquele dinheiro (Aracoiaba).</p> <p>Pra algumas famílias deveria ser pago em leite, massa né, porque tem muita gente que usa mais não é pros filhos, é pra si, mas pra outros não, outros usa de verdade pras crianças (Região Metropolitana); uma parte eu acho certo, mas se fosse também alimentação era também melhor né eu acho que as duas coisa é boa (Icapuí); Para muitas pessoas é bom, mas pra outras eu não sou de acordo, porque nem todos gastam com alimentos, né? Mas fazer o quê? (Fortaleza).</p>

Fonte: Elaboração própria.

Ao serem perguntados se o Bolsa Família era um favor do Governo ou um direito da família, a maioria dos beneficiários considera que o Bolsa Família é um direito e, em muitas falas, afirmam: “é um direito da família” – como está na pergunta. Esta indagação com duas opções de respostas – “favor ou direito” – permitiu uma verificação objetiva, resultando em que, dos 88,2% entrevistados que acreditam ser o recebimento do PBF um direito, 9,8 % acentuam que é uma retribuição pelo pagamento de impostos, e apenas 11,7% acreditam que o pagamento do PBF é um favor do Governo. O conhecimento sobre direitos e deveres dos beneficiários tem se ampliado e a percepção de continuidade do Programa no decorrer de diferentes governos leva ao entendimento de que se trata de um direito da família.

Sobre a percepção de direito da criança à escola, vejamos a fala de uma beneficiária de Camocim:

Olha eu acho que eu vou falar com essas palavras, eu não tenho muita certeza, eu acho que a palavra certa seja uma ‘obrigação’ para as crianças, um “dever” para ajudar as crianças carentes essa palavra se chega ser até feia “favor”, eu acho que é uma obrigação para criança.

A fala aponta para o entendimento intrínseco do benefício à escola se coaduna com as percepções de que o dinheiro deve ser gasto com as crianças, como observado quadro 4 sobre o emprego do dinheiro em que as famílias destacaram alimentação, seguida de material escolar, como principais despesas com os recursos oriundos do PBF. Assim, resta estreitada uma relação entre direitos e obrigações com escola dos filhos pela família e pelo Estado, como afiança a LDB 9394/96.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família,

será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Na mesma linha de raciocínio familiar, a beneficiária de Polo de (Camocim) afirma ser um direito: “Acho que é um direito da família né, por tá mantendo os filhos na escola, direitinho”.

A maioria dos entrevistados (90%) concorda com a ideia de o benefício deve ser pago em dinheiro, os outros 10% ponderam que o benefício poderia ser em dinheiro ou alimento, entrega de material (sapato, roupa) e ainda 3% desses acreditam que melhor do que dinheiro seria trabalhar para receber o benefício.

Sobre o benefício ser pago em dinheiro é possível também relacionar com o Quadro 4, no que tange à cidadania, por possibilitar às famílias o acesso ao crédito com a renda fixa e a escolha do consumo de elementos básicos como remédios: “É ótimo, eu acho muito bom porque a gente sabe o que a gente vai comprar, a gente pega um remédio numa farmácia, aí já sabe que vai pagar naquele dia... então a gente já conta com isso/ muito bom o dinheiro”. (Beneficiária, Ipueiras). Para muitas famílias, o PBF é “[...] o único rendimento monetário percebido, e em vários casos constitui a primeira experiência regular de obtenção e rendimento na vida. Antes disto, a vida delas se resumia a luta diária, como fazem os animais para ‘caçar comida’” (LEÃO REGO, PINZANI, 2013, p. 364). As famílias em condições de extrema pobreza lutam pela sobrevivência diariamente e o recebimento do dinheiro regular lhes permite uma vivência minimamente humana.

A transferência direta do recurso em dinheiro possui intensa simbologia na vida das pessoas, com o explicitou George Simmel em a *Filosofia do dinheiro*, ao permitir a escolha e a realização dos

desejos torna as “pessoas mais determinadas”, respeitadas e respeitáveis num contexto de mercado em que o consumo se impõe a vida das pessoas (SIMMEL, 1997 *apud* LEÃO REGO, PINZANI, 2013).

Muitos países copiam o modelo do Bolsa Família⁷ com custos mais elevados e não conseguem o mesmo resultado, sendo um desafio desvendar a eficácia do Programa que consegue a um custo baixo (para uma política pública), ser efetivo. Nesta perspectiva, vejamos a reprodução de fala da beneficiária (Polo Cariri) sobre o pagamento do benefício ser em dinheiro

É bom. Eu acredito que ainda tá um pouco abaixo. É um pouco abaixo. É um valor que ele não é muito alto, mas ele significa. Ele chega a ser significativo. Ele soma, entendeu? Você não sobrevive só disso, mas ele soma. Você pode planejar algumas coisas, por exemplo, comprar algum aparelho, alguma coisa pro seu filho, você pode planejar.

Desvendar o que torna o benefício significativo é um desafio interpretativo. As falas apontam para: cidadania, à medida que se oferece por transferência direta um dinheiro mensal e se atribui aos beneficiários um direito que é recebido como sinônimo de dignidade, fazendo com que as populações historicamente excluídas se acham reconhecidas, vistas, consideradas, ou, como disse o realizador do PBF, Luiz Inácio Lula da Silva “incluídas no orçamento e não como um problema”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diferencial do estudo consiste em fazer a leitura desde o modo de entendimento dos beneficiários do Programa Bolsa Famí-

7 O modelo do PBF foi “exportado” para 52 países e tem como destaque o baixo custo segundo sítio do governo do Brasil. <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/01/modelo-do-bolsa-familia-foi-exportado-para-52-paises>

lia. Parte significativa dos estudos sobre o Programa cuida de dados quantitativos, com estatísticas que revelam atuação do Programa em diversos níveis, no entanto, poucos estudos partem das pessoas que recebem o benefício.

Tomando por base as condicionalidades do PBF e a relação com a escola, tratamos o estudo em três dimensões: a primeira concerne às dificuldades da família em manter as crianças na escola; a segunda diz respeito à aplicação do dinheiro, ao passo que a terceira importa à cidadania com apoio na percepção dos beneficiários acerca de o PBF ser um direito ou favor e o fato de o benefício ser pago por transferência direta em dinheiro.

Considerando o fato de que as entrevistas partiram de um curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, tendo com tema principal a pobreza e a escola, buscando pais de crianças em idade escolar, a maioria das falas refere-se à importância do benefício para manutenção das crianças na escola, sempre relacionando cuidado dos pais em acompanhar a frequência dos filhos e a condição deles para continuidade da vida escolar.

Resta firmada a importância do PBF, com o suporte econômico que a transferência direta em dinheiro oferece às famílias que vivem em condições extremas de sobrevivência, têm para manutenção das crianças na escola. Mesmo insuficiente, o dinheiro do Bolsa Família serve de incentivo para manter as crianças na escola e permite alguma cidadania aos beneficiários, ao possibilitar escolhas de consumo.

Porquanto os percalços da política, o PBF se mantém durante tantos anos e, em conjunto com outras ações pode vir a ser uma política pública de formação de cidadãos. Ainda há muito a ser feito, por exemplo, na educação, pois é preciso que docentes e gestores reconheçam a pobreza e a desvinculem do fracasso escolar (DUARTE, 2013). O reconhecimento da pobreza passa por uma leitura afastada da moral, que atribui aos pobres a culpa por suas mazelas

(ARROYO, 2014), de um lado, e supera a cultura da resignação (LEÃO REGO; PINZANI, 2013) do outro, entre os mais pobres.

Em pesquisas com famílias vivendo na extrema pobreza, foi observado que os narradores não tinham “horizonte de possibilidades” (PRADO, 2010), quanto a vida escolar dos filhos e a possibilidade de ascensão com o acúmulo de saber escolar, pois isso não era uma realidade vivenciada e durante gerações, o ciclo da pobreza estava sendo reproduzido com o afastamento da escola, dos filhos sob extrema pobreza. Hoje, a leitura das entrevistas do EPDS revelou a grata surpresa de mudança na perspectiva dos pais em relação à escolaridade dos filhos, o que leva a reconhecer a relevância do PBF frente ao seu objetivo de contribuir para a inclusão de milhões de brasileiros. O problema, no entanto, ainda existe e exige uma atitude de vigilância para não retroceder nos diretos conquistados e avançar com outras políticas complementares que garantam cidadania a todos os brasileiros.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Domingos; AQUINO, Jakson Alves de. Contexto familiar e cumprimento da condicionalidade de frequência escolar no programa bolsa família no Ceará. *Educar em Revista*. Curitiba, Brasil, v. 33, nespecial 2, p. 55-69. Set 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00055.pdf> Acesso em: 10 mai 2018.
- ARROYO, G. M. Pobreza, Desigualdades e Educação: Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade social (*lato sensu*). *Módulo Introdutório*. Brasília: MEC, 2014.
- BARROS, Ricardo Paes de.; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e Pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. In: *Revista brasileira de Ciências Sociais*. Dossiê desigualdade. RBCS Vol. 15 no 42 fevereiro/2000.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei no 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. *Medida Provisória no 132, de 20 de outubro de 2003*. Cria o programa Bolsa Família. Brasília: Presidência da República, 2003.

- _____. *Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004*. Cria o programa Bolsa Família. Brasília: Presidência da República, 2004.
- BRASIL despenca 19 posições em ranking de desigualdade social da onu. *EL PAIS de 21.03.2017*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/21/politica/1490112229_963711.html. Acesso em: 14 de abril de 2017.
- CAMPELO, T. Uma década derrubando mitos e superando expectativas. In: _____; NERI, M.C. (Orgs). *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: Ipea, 2013.
- CANCLINI, Nestor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- DUARTE, Natália de Souza. O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 343-363, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/369/360> Acesso em: 06 mai 2018.
- EPDS - CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGULADE SOCIAL. UFC Virtual, 2016. Disponível em: <http://www.epds.ufc.br/> Acesso em 10 mai 2018.
- GONÇALVES, G. Q.; MENICUCCI, T.M.; AMARAL, E.F.L. Diferencial educacional entre beneficiários e não beneficiários do Programa Bolsa Família. *Cad. Pesqui.* [online]. 2017, vol.47, n.165, pp.770-795. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n165/1980-5314-cp-47-165-00770.pdf> Acesso em: 06 mai 2018.
- LEÃO REGO, W. D.; PINZANI, A. Liberdade, dinheiro e autonomia: o caso do programa bolsa família. In: CAMPELO, T.; NERI, M.C. (Orgs). *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*. Brasília: Ipea, 2013.
- MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Tradução de Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NÚMERO de pessoas na miséria cresce em 2015, aponta ibge. *Veja economia*. 02 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/numero-de-pessoas-na-miseria-cresce-em-2015-aponta-ibge/>. Acesso em abril de 2018.
- PINZANI, Alessandro; REGO, Valquíria Leão. *Pobreza e Cidadania. Módulo I. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social*. Brasília DF: SECADI/MEC, S/d. Disponível em: <http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-1/index.html>. Acesso em: 20 de julho de 2017.
- PRADO, Antonia Ieda de Souza. *A relação família-escola: um estudo de caso a partir da Escola de Ensino Fundamental Marcílio Dias*. Fortaleza: UNIFOR. Mimeo, 1999.

- _____. *Uma rua, um bairro, uma cidade...* Dissertação de Mestrado. Fortaleza: UFC, 2003.
- _____. *A “Luta da Casa”*: arranjos econômicos e redes de proteção em famílias pobres urbanas. Tese de Doutorado: UFC, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=195364. Acesso em: 06 mai 2018.
- SEIS bilionários do país têm a mesma riqueza que os 100 milhões mais pobres. *Agência Brasil*. Brasília 25/09/2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-09/pesquisa-apontasaidas-para-combater-desigualdade-no-brasil> Acesso em: 12 mai 2017.
- SILVA, Maria Ozanira da Silva e. *et. alli. A política social brasileira no século XXI*. A prevalência dos programas de transferência de renda. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- UM país menos desigual: pobreza extrema cai a 2,8% da população. *PORTAL BRASIL de 13.11.2015*. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2015/11/um-pais-menos-desigual-pobreza-extrema-cai-a-2-8-da-populacao>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.



DIÁLOGOS SOBRE POBREZA, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO: UMA JORNADA FORMATIVA NOS FÓRUMS VIRTUAIS DE DISCUSSÃO

Francisca Hisllyya Bandeira Cavalcante¹

INTRODUÇÃO

Estudar, aprender, ensinar e produzir conhecimento sobre as múltiplas facetas da pobreza e das desigualdades e sua relação com a Educação constitui-se uma experiência composta por muitos desafios, rupturas, incômodos, engrandecimentos, aprendizados e demanda atitudes reflexivas e desconstruções ainda pouco comuns nos espaços e tempos de construção da prática educativa. Em nossa cultura escolar não estamos habituados a lidar com leituras, reflexões e práticas que conduzam à identificação e ao entendimento que a pobreza e as desigualdades são multifacetadas e que suas vivências extrapolam critérios matemáticos que as identificam simplesmente com um baixo nível de renda ou de riqueza.

A compreensão que as experiências da pobreza são variadas, complexas e se manifestam de muitas maneiras aparecem de forma muito tímida em nossas instituições escolares. A pobreza está lá, presente nas nossas salas de aula nos corpos e nas experiências de

1 Mestre em História e Culturas pela Universidade Estadual do Ceará, professora de História da rede pública estadual do Ceará, professora formadora da Célula de Formação, Programas e Projetos da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR / SEDUC – CE), professora tutora do curso de Licenciatura em História da UAB/UECE. Atuou como tutora da EPDS na Turma N – Polo Russas e como orientadora dos TCC de quatro cursistas da EPDS.

crianças, adolescentes e jovens que vivem nos limites da sobrevivência, mas pouco se questiona as exigências que as vivências da pobreza, “uma das experiências mais condicionantes na formação humana, na desumanização de tantos seres humanos desde sua infância” (ARROYO, 2014, p.89), requisitam das práticas pedagógicas docentes e da gestão educacional das milhares de escolas que acolhem os pobres e os coletivos feitos desiguais em nosso país.

Atentando para essas problemáticas e visando “ao desenvolvimento de práticas político-pedagógicas que possibilitem a transformação das condições de vivência da pobreza e da extrema pobreza de crianças, adolescentes e jovens e, conseqüentemente, promovam condições objetivas que viabilizem um justo e digno viver definido socialmente” (BRASIL, 2014, p.17) foi concebida, a partir de 2014, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação – MEC, a Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social com a pretensão de “promover a práxis em torno de princípios político-ético- emancipatórios assentados no direito à vida, à igualdade e à diversidade, organizando-se em torno de três dimensões” (BRASIL, 2014, p.10-11): formação continuada, apoio à pesquisa acadêmica em educação, pobreza e desigualdade e apoio à difusão do conhecimento.

A partir dessa iniciativa, foi concebido o curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) tendo como suas maiores finalidades provocar o debate e a reflexão no que se refere aos processos de educação envolvendo sujeitos que vivenciam a pobreza. Para participarem desse processo de formação continuada foram designados como público-alvo “profissionais da educação básica e/ou outros(as) profissionais envolvidos(as) com políticas sociais que estabelecem relações com a educação de crianças, adolescentes e jovens que vivem em circunstâncias de pobreza ou extrema pobreza” (BRASIL, 2014, p.17).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EPDS, esse movimento de formação continuada objetivando provocar debates, reflexões e proposição de ações (reflexão/ação) a respeito da complexa relação entre a educação - por meio das escolas, dos currículos e das teorias pedagógicas - e os processos de produção social da pobreza deve partir de algumas questões centrais:

Que respostas a educação brasileira tem dado às vivências da pobreza que adentram as escolas públicas? Programas como o Bolsa Família, têm contribuído para a compreensão dessas vivências? De que maneira a experiência escolar poderá se tornar um tempo e um espaço de digno e justo viver para essas infâncias, adolescências e juventudes condenadas a vidas precarizadas e injustas? Como formar profissionais da educação básica e de políticas sociais que tenham consciência dos processos de vitimação dessas infâncias, adolescências e juventudes que ocorrem na sociedade e, em certa medida, se reproduzem nas escolas? Como formá-los para intervir nessas estruturas segregadoras? Que currículo, que conhecimentos garantirão a essas crianças, adolescentes e jovens na extrema pobreza o direito a conhecer-se nas estruturas, nos padrões de poder, de trabalho, de apropriação- expropriação da vida, da renda, da terra, do teto, etc.? Que currículo, que conhecimentos lhes garantirão o direito a reconhecerem o caráter racista e sexista que os inferioriza ao longo de nossa história? Que currículo, que conhecimentos lhes garantirão seu direito a saberem de tantas resistências e formas de preservar sua dignidade, memória, cultura e identidades positivas? (BRASIL, 2016, p.15-16)

Considerando, portanto, esses questionamentos, a necessidade de formação continuada nessa temática e os múltiplos desafios e problemáticas que a relação entre educação, pobreza e desigualdade social suscitam, o curso foi proposto nacionalmente para ser ofertado

pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). No Ceará, essa oferta ficou a cargo da Universidade Federal do Ceará (UFC) que montou uma estrutura contando “coma colaboração de um grupo de aproximadamente 100 profissionais das áreas das Ciências Humanas e Sociais aplicadas, composto por coordenadores, formadores, tutores, supervisores pedagógicos, orientadores e membros do corpo técnico-administrativo” (LOPES, 2017, p.97), dentre os quais eu fui uma das colaboradoras como tutora de uma das duas turmas do Polo de Russas na primeira etapa da EPDS e, posteriormente, como orientadora dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de quatro alunas oriundas da turma que acompanhei como tutora na primeira etapa do curso.

A EPDS adentrou em minhas vivências a partir do momento que uma amiga me apresentou o edital do processo seletivo para ingresso no curso. Estava determinada a participar dessa seleção e ser uma das cursistas da EPDS. A temática de imediato chamou minha atenção e interesse, afinal fazia parte da minha realidade profissional conviver com muitos jovens pobres e, enquanto formadora de professores, com muitos docentes que apresentavam suas dúvidas e angústias sobre como lidar com as diversidades, as desigualdades e a pobreza em suas práticas docentes.

Em muitos momentos me via diante de debates e situações que me exigiam conhecimentos e práticas para saber lidar com as inquietações, os anseios, as dificuldades e as experiências que meus alunos relatavam em suas falas e em seus corpos e/ou com os questionamentos, obstáculos e dilemas que meus colegas professores compartilhavam em nossos momentos formativos. Diante desse contexto, era clara a necessidade de estudar mais, de aprofundar saberes e reflexões sobre a complexa relação pobreza-educação, seus impactos no currículo praticado nas nossas salas de aula e os significados que a Escola e a Educação assumiam nas vidas de nossos discentes que viviam nos limites da sobrevivência.

Apesar do desejo de ser aluna da EPDS, poucos dias antes de terminar o prazo para inscrição soube que também estava sendo feita a seleção de tutores para atuar nos Polos do curso. Ao ver o comunicado dessa seleção, percebi que atendia às exigências para tal e resolvi me inscrever. Participei de todo o processo seletivo e fui uma das selecionadas para a função. Não levei adiante o projeto de ser aluna da EPDS, mas concretizei outro ainda maior – ser tutora do curso. Uma outra oportunidade colocava-se diante de mim, e ainda mais significativa, pois passaria a executar um trabalho de formação continuada essencialmente com professores do interior do estado e aprofundaria meus conhecimentos, minhas reflexões e vivências com a formação de professores e com as problemáticas que envolvem a educação, a pobreza e as desigualdades. A partir de então, muito aprendizado, desconstrução, reconstrução e experiências amplamente significativas (em todos os sentidos) passaram a fazer parte da minha trajetória. Iniciei, efetivamente, a atuação como tutora na Aula Inaugural do curso, realizada nos dias 13 e 14 de maio de 2016, quando conheci uma parte da turma que iria acompanhar nessa jornada formativa a partir daquele momento.

A atuação como Tutora

Dois dias após a aula inaugural iniciamos no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UFC

– o SOLAR – os estudos e as atividades das disciplinas do curso.

Em seu PPP, a EPDS está estruturada em cinco módulos temáticos que, para facilitar nossa organização e comunicação com os cursistas, passamos a denominar de disciplinas e chamávamos de módulos o material didático do curso. Esses módulos, por sua vez, eram divididos em tópicos, que intitulamos de aulas. Dessa forma, cada um dos módulos era composto por cinco aulas, sendo

a quinta aula, nas disciplinas II, III, IV e V destinada à atividade de Reflexão-Ação².

As atividades das disciplinas, via de regra, consistiam em Fóruns de discussão e Portfólios

– Tarefas. Cada aula tinha uma atividade a ser executada, geralmente as aulas 1 e 3 das disciplinas eram discutidas e trabalhadas por meio dos Fóruns e as aulas 2 e 4 através das Tarefas. A quinta aula era composta por um Fórum, para acompanhamento da execução da atividade de Reflexão- Ação, e um Portfólio para o envio do arquivo com essa atividade.

Atuar como tutora a distância, utilizando um AVA como meio de comunicação e interação exige um conjunto de ações, competências e habilidades no intuito de alcançar êxito no processo de aprendizagem dos alunos. Para alcançarmos os objetivos propostos para cada disciplina era necessário atuar como mediadora, facilitadora, incentivadora, orientadora e dinamizadora da aprendizagem dos estudantes, acolhendo-os, envolvendo-os, oferecendo toda a assistência e suporte pedagógico, didático e tecnológico necessários em seus estudos. Nesse sentido, tivemos que enfrentar desafios operacionais, como a dificuldade de acesso à Internet de alguns cursistas, a falta de habilidades para lidar com os recursos tecnológicos necessários para acesso e uso das ferramentas do SOLAR, e desafios relacionados aos estranhamentos que de imediato as discussões que faziam parte do módulo da primeira disciplina do curso causavam. Mas não tivemos problemas relacionados ao acolhimento e à criação de vínculos e

2 De acordo com o PPP do curso, a atividade de Reflexão-Ação objetivava propiciar ao(à) cursista a reflexão sobre a realidade que envolve a pobreza e a desigualdade social e sobre as possibilidades postas pela educação para que essa realidade seja transformada. Esta atividade era um exercício de extensão (articulação ensino, pesquisa e extensão) dentro da Especialização. Pretendia envolver os cursistas com a realidade de crianças, adolescentes e jovens que vivem em condições de pobreza e extrema pobreza para apropriar-se de elementos que possibilitem a realização de uma análise do espaço social onde esses sujeitos vivem e, assim, inseri-los e experienciá-los no espaço escolar. Em cada módulo/disciplina, com exceção do módulo Introdutório/disciplina I, foram desenvolvidas atividades que propiciaram um reconhecimento de algum aspecto da realidade relacionado à temática do Curso. Das 80 horas que compunham a carga horária de cada módulo/disciplina do Curso, 15 eram dedicadas a essa atividade.

parceria entre os cursistas, desfrutamos sempre de uma aproximação amigável, um clima agradável, leve e cooperativo entre todos.

A turma para a qual fui designada como tutora fazia parte do Polo de Russas, que congregava duas turmas: Turma M – Russas 01 e Turma N – Russas 02. Fiquei responsável pela tutoria da Turma N – Russas 02. Em quantidade de alunos, essa era a menor das 17 turmas da EPDS no Ceará³, contando com 19 cursistas - treze alunas e seis alunos.

A maior parte da turma era formada por professores. Eram 14 docentes, das mais diversas áreas do conhecimento, que atuavam, primordialmente, nas séries finais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de suas cidades⁴. Tínhamos também dois coordenadores municipais da frequência escolar, uma professora da base técnica da Escola Estadual de Educação Profissional de Russas e uma assistente social que atuava na assistência estudantil da UFC – Campus Russas.

Quanto a suas formações iniciais, contávamos com dois pedagogos, quatro pedagogas, três licenciadas em Letras, dois alunos e uma aluna em Geografia, um aluno e uma aluna em História, uma em Biologia, um em Química, uma em Serviço Social, uma em Administração e uma em Saneamento Ambiental. Oito deles (quatro alunos e quatro alunas) estavam cursando a segunda especialização, dois tinham duas graduações, uma era mestre em Botânica e uma estava cursando também Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino⁵.

Desde o primeiro contato com alguns integrantes da turma, ainda na aula inaugural, ficou visível quão instigante, proveitosa

3 No Ceará, o curso foi oferecido em nove polos que abrigavam 17 turmas, nas quais foram matriculados, inicialmente, 449 alunos.

4 Dos 19 alunos da turma, cinco eram de Jaguaruana, três de Jaguaratama, três de Russas, dois de Limoeiro, um de Palhano, um de Pereiro, um de Icó, um de Tabuleiro, um de Aracati e um de Alto Santo. Todos esses municípios cearenses fazem parte da região do Vale do Jaguaribe.

5 O Projeto de mestrado dessa aluna sofreu muitas reformulações a partir dos conhecimentos, reflexões e discussões traçadas durante a EPDS. Seu projeto de intervenção apresentado no TCC da EPDS constitui uma parte de sua pesquisa de mestrado e espelha a grande influência que o nosso curso ocasionou em suas investigações.

e grandiosa seria essa jornada formativa que teríamos pela frente. Todos estávamos empolgados, curiosos e desejosos de adentrar no universo de discussão da educação, da pobreza e das desigualdades que essa especialização nos proporcionaria. E logo na nossa primeira atividade do curso, um Fórum de discussão, que se reportava à aula 01 do módulo introdutório, pudemos perceber como seria emblemático, complexo, inovador, provocador e impactante as leituras e debates que iríamos experimentar ao longo do curso.

A condução dos Fóruns sempre foi a prática mais desafiadora e gratificante que experimentei na EPDS. Desde as leituras do módulo e dos textos de apoio que fiz para a moderação desse primeiro Fórum de discussão ocorreu-me estranhamentos, análises e observações sobre a educação e a pobreza nunca vivenciados. A leitura do Módulo Introdutório, feita antes mesmo das atividades no Solar iniciarem, e o encontro com a professora formadora da primeira disciplina já evidenciaram que encontraríamos pelo caminho excelentes discussões provocadas principalmente pelos novos conhecimentos e conceitos que o módulo apresentava e pelo desconforto e estranhamentos que a discussão proposta por Miguel Arroyo, autor do módulo introdutório do curso, intitulado “Pobreza, Desigualdades e Educação”, suscitavam.

No planejamento da disciplina apresentado pela professora, estava exposto que o objetivo dessa disciplina era expor as relações entre a produção social da pobreza, das desigualdades sociais e a educação, bem como estimular os sentidos dos(as) profissionais da educação sobre essas relações, sobre a presença da pobreza e das desigualdades sociais nas escolas, as questões e desafios que este fato traz para as políticas e práticas educacionais, dentre elas os currículos da educação básica.

Como o próprio Arroyo evidencia, um curso cujo foco são as relações entre a pobreza, as desigualdades sociais e a educação pre-

cisa se iniciar pelo reconhecimento da existência das duas primeiras. Segundo ele (2015a, p.06),

É necessário perceber que a pobreza nos cerca: ela persiste dentro das escolas, nos noticiários e em diversos estudos sociais. Nas salas de aula, essa realidade fica evidenciada pelos corpos famintos e empobrecidos de milhões de crianças e adolescentes que chegam às escolas, as quais são, em muitos casos, igualmente pobres. Devido à tão significativa presença, essa questão se tornou objeto de políticas públicas, como programas de “erradicação da pobreza”. Diante desse quadro, cabe a pergunta: de que forma nós, docentes e gestores(as) da educação, estamos implicados nesse contexto?

A TRAJETÓRIA NAS SALAS DE AULA VIRTUAIS – OS FÓRUMS DE DISCUSSÃO

Tomando como referência essas indagações de Arroyo, iniciamos as atividades de estudo e interação com nossos cursistas a partir da leitura do primeiro tópico do módulo, ou primeira aula, questionando: *Considerando o conteúdo desta aula, discuta com seus colegas e tutor a importância do reconhecimento da pobreza e das desigualdades sociais para uma mudança no processo educativo. Esta temática de alguma forma foi contemplada na sua formação profissional? Como?*

Esse Fórum serviu-nos tanto para nos inserir na proposta do curso, como para reconhecermos os conceitos e olhares que os alunos da turma detinham sobre as temáticas em estudo e como esses conceitos pré-concebidos estavam sendo confrontados, desmontados ou reforçados e reestruturados.

Arroyo nos trouxe importantes questões, reflexões e dados que nos instigavam a pensar e debater sobre a importância do reconhecimento da existência da pobreza e das desigualdades e como a

presença dos pobres em nossas escolas traz a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas e a gestão educacional executadas nesse espaço, nos levando a problematizar como as vivências da pobreza no ambiente escolar nos afeta, que exigências e respostas elas demandam, que postura temos demonstrado diante desses sujeitos, como são vistos e pensados pela sociedade, pela mídia, pelas políticas públicas, entre outros questionamentos.

Ao longo das leituras e das interações no nosso AVA, construímos nosso aprendizado alicerçados na premissa que reconhecer a historicidade da pobreza é de suma importância para compreendermos as intenções que estão por trás da visão moralista da pobreza e das desigualdades e desnaturalizá-la, questioná-la e atuar em prol da superação das desigualdades. Nossos cursistas passavam a entender e mencionar que não podíamos perder de vista que há toda uma construção histórica da pobreza que sempre coloca os sujeitos empobrecidos como problema, como fardo para o Estado e para a Sociedade e que perpetua as desigualdades como problema de carências naturais ou históricas a serem reduzidas, compensadas, mas nunca superadas. E que quando somos confrontados, quando problematizamos aquilo que muitas vezes parece tão natural é que começamos a realmente ver e fazer diferente.

Ainda nesse primeiro momento de contato e discussão entre eles, a turma identificava-se nas concepções que iam sendo apresentadas e reconheciam que em sua formação inicial essa temática não havia sido contemplada, ou quando havia, a perspectiva se aproximava ou do radicalismo marxista ou das visões tradicionais da pobreza, dentre elas a reducionista e a moralista. E, além disso, e, provavelmente, por causa disso, suas práticas pedagógicas se aproximavam dessas visões.

De acordo com Arroyo, essas visões tradicionais, as quais ele chama de reducionista, espiritualista, fatalista, moralista, “faz com que o sistema de educação, seus profissionais e o pensamento

curricular não tenham como tradição priorizar os efeitos desumanizadores das vivências da pobreza material padecida pela infância, adolescência e juventude popular.” (ARROYO, 2014, p.91). Essa postura prevalece na cultura escolar, pedagógica e docente e tende a ignorar as privações materiais que impossibilitam uma vida digna e justa aos sujeitos empobrecidos e reforça a visão da pobreza como uma questão moral, de falta de valores, atitudes e hábitos.

Percebemos a relevância desse debate sobre os fundamentos da pobreza, desigualdade e educação justamente quando admitimos que nosso sistema educacional não tem tratado essas temáticas com a atenção e urgência que exigem. À medida que estudávamos o módulo, ficava mais claro que a Escola não deve ser só o local para ensinar a aprender os conteúdos das disciplinas escolares, como se estivéssemos adestrando sujeitos, mas deve ser o lugar onde conhecimentos são compartilhados, todos os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, inclusive aqueles produzidos pelos coletivos feitos desiguais.

A importância da educação e, conseqüentemente, da escola na desnaturalização das visões fatalistas e reducionistas da desigualdade e da pobreza é inegável. Ao compreendermos que os coletivos empobrecidos são sujeitos de direito e não nasceram desiguais, mas foram feitos desiguais a partir de um processo histórico permeado por relações de poder e dominação que os impuseram essa condição, começamos a mudar nossa percepção e passamos a pensar em práticas comprometidas com uma ação transformadora. Nesse contexto, a escola tem um papel fundamental no enfrentamento da pobreza, das desigualdades e no reconhecimento afirmativo das diversidades. Ao problematizarmos essas temáticas, o diálogo com o pensamento de Paulo Freire foi inevitável. Foi ele, como bem lembraram nossos alunos, um dos primeiros a nos convidar, em sua obra *Pedagogia da autonomia*, enquanto educadores, a assumirmo-nos como sujeitos da ação, reflexão e transformação. Os alunos passavam a expressar

que reconhecer a pobreza e as desigualdades sociais como mazelas reais da sociedade, oriundas da ação e reação de um processo sócio histórico e econômico que consome e priva de condições dignas de vida e de necessidades básicas milhões de sujeitos não era um exercício fácil, pois, a todo o momento, as condições e ideologias fatalistas ressaltadas por Freire tentam esmorecer nossa capacidade de ler criticamente a realidade, acreditar que a transformação seja possível e lutar por ela.

Em concordância com Arroyo, compreendíamos que muitas políticas educacionais direcionam apenas ações isoladas no espaço escolar, na busca de tentar sanar as desigualdades dentro do campo educacional. E que era crucial refletir amplamente sobre o conceito e a ideia da pobreza e desigualdade social em suas relações e determinantes, reeducando nossos olhares, percebendo, inclusive, que as dificuldades e diferenças de aprendizado são, em grande parte, fruto e condicionante de um contexto desigual e empobrecido em que boa parte dos alunos que estão em nossas escolas públicas encontram-se inseridos.

Neste sentido, os cursistas passavam a expressar que era preciso atentar para a necessária reflexão sobre a relação entre educação e sociedade, entendendo e problematizando a diversidade de fatores e determinantes da desigualdade, tendo em vista fortalecer e aperfeiçoar seus papéis como educadores, rompendo com práticas escolares que reforçam a condição de pobreza e reproduzem as desigualdades sociais. Afinal, é somente quando passamos a atuar com esses coletivos feitos desiguais que tomamos ciência da relevância da educação e dos professores na construção de políticas e instituições educativas a serviço da garantia do direito à herança cultural, ao conhecimento, à emancipação para a superação das desigualdades.

Ainda nesse início de caminhada identificamos a relevância desses assuntos serem pensados, problematizados e debatidos por

educadores e por todos os profissionais envolvidos com ações direcionadas aos sujeitos empobrecidos. Arroyo nos encaminhou nessa direção afirmando e defendendo quão necessário é reinventarmos a escola e repensarmos nossa função social se quisermos superar o discurso fatalista que considera os pobres simplesmente como carentes intelectuais e morais, sem dar a importância necessária à pobreza como elemento capaz de comprometer as bases materiais e cruciais do viver humano.

A partir de então, nos deslocamos nos estudos das disciplinas debatendo e construindo conhecimento com outro olhar, através de outras bases conceituais que problematizam e se contrapõem à meritocracia, à pobreza como carência moral, como pobreza de espírito, como indolência, como desqualificação, como primitivismo. Essas visões fatalistas e reducionistas nos atingem em muitos âmbitos, pois há um forte apelo midiático e cultural para culpabilizarmos o indivíduo pela sua situação de pobreza - por não trabalhar, por não se esforçar, por não merecer.

Nos fóruns seguintes as discussões foram ficando mais sedimentadas e passávamos a dialogar ainda com estranhamentos, mas com mais propriedade sobre as temáticas suscitadas pelas leituras dos módulos, pelos textos complementares e pelas questões norteadoras.

Os fóruns funcionavam como nossa sala de aula virtual, mesmo que a distância. Usávamos esse espaço para debater, interagir, compartilhar conhecimentos, experiências, dúvidas, anseios e preocupações. Cooperando uns com os outros, refletíamos sobre as temáticas propostas nas aulas em estudo, geralmente a partir de alguns questionamentos direcionados, que se desdobravam em muitas outras questões colocadas pelos alunos e, assim, construíamos nosso aprendizado, avançando nas discussões e cumprindo as atividades avaliativas do curso, afinal os fóruns também funcionavam como instrumentos avaliativos, pois uma nota era atribuída a cada participante

através de suas postagens, como também presença ou falta, já que cada fórum correspondia a uma carga horária do curso.

No fórum da aula 02 do módulo introdutório continuamos a dialogar sobre a pobreza como uma questão moral e discutimos acerca dos fundamentos históricos, sociais, culturais e políticos que sustentam essa visão, especialmente nos espaços escolares. Problematizamos as implicações que essa visão acarreta em nossa educação e sociedade e ressaltamos a importância de desconstruir e romper com tal discurso e visão moralizante. Em muitos de seus posicionamentos nesse espaço os cursistas ressaltavam que era necessário combatermos a imagem do Estado e da escola pública e de seus currículos como moralizadores dos coletivos marginais, compreendendo que a pobreza é um constructo histórico, social, cultural e político arraigado e naturalizado em nossa sociedade, mas como toda construção, estava sujeita à desconstrução.

Uma das perspectivas identificadas como necessárias de desconstrução foi o crescente discurso e prática que associa a pobreza como desqualificação para o mercado de trabalho e, portanto, responsabiliza a escolarização como o mecanismo responsável pela capacitação dos grupos pobres para que possam viver do trabalho assalariado. De acordo com Arroyo, as políticas educacionais se pensam participando na diminuição das desigualdades, na medida em que capacitam para a inserção no mercado de trabalho. Tenta-se, dessa forma, justificar a exclusão e a desigualdade como falta de preparo, de especialização.

Por aí passa uma das mediações mais destacadas na relação entre educação e superação das desigualdades: capacitar para a empregabilidade, para a disputa menos desigual dos postos de trabalho. “Estude e terá emprego”. “Tire o diploma de ensino fundamental, médio e terá trabalho”. O acesso ao trabalho como redutor das desigualdades. A inserção social

pela educação tem como mediação a inserção no trabalho. Quando essa mediação do trabalho entra em crise, as desigualdades se aprofundam e as políticas educativas perdem significado, entram em crise de legitimação social entre os coletivos desiguais. (ARROYO, 2010, p.1398)

Essa visão acaba condenando ao desemprego e aos trabalhos mais precários os grupos sócio-étnicos-raciais, de gênero, dos campos e das periferias urbanas, seguindo um padrão histórico e social de perpetuação da pobreza. Dessa forma é fortalecida uma educação corretiva e moralizante, que associa as carências à falta de esforço, à irracionalidade, à improdutividade, ao atraso cognitivo e de valores, de bons hábitos. Ou seja, fortalece a visão moralista da pobreza, que tem uma historicidade que remonta a todo um processo de expropriação que sofremos desde que o “outro” europeu explorador chegou em nossas terras. Nossos alunos identificavam que vemos essa visão perdurar nos espaços escolares como algo natural. Apesar da democratização da educação, muitos educadores e pensadores da educação têm contribuído com essa concepção, reproduzindo uma cultura pedagógica demasiadamente moralizante e currículos pobres em conhecimentos, oferecendo aos destinados à pobreza uma educação elementar, mínima.

Enquanto educadores, percebíamos que devemos labutar para que essa visão seja enfraquecida e para que os coletivos feitos pobres e desiguais tenham acesso a conhecimentos que favoreçam o entendimento do por que são pobres, para que questionem essa estrutura social que os condena há séculos à pobreza e à miséria, à exploração e dominação física, econômica e cultural.

Na organização curricular da EPDS estava previsto que estudaríamos no final do curso, em seu módulo IV, a respeito do currículo da Educação Básica e suas articulações possíveis com a pobreza e desigualdades sociais. Mas não precisamos esperar chegar esse mo-

mento do curso para começarmos a discutir sobre o currículo e seu papel na perpetuação e/ou desconstrução das visões tradicionais e inferiorizantes da pobreza, das diversidades e das desigualdades. O fato de 75% da turma ser formada por professores, provavelmente, favoreceu que o foco das discussões girasse em torno das problemáticas que os limites encontrados nas orientações curriculares das escolas colocam para a efetivação de um ensino e de práticas pedagógicas que contemplem os saberes sobre a pobreza e os saberes dos pobres.

Em pouco tempo de estudos tínhamos a percepção que não podemos ignorar a construção da pobreza em nosso país como resultante de um processo histórico que tem estruturas muito bem arraigadas. O desafio, a luta para se construir políticas públicas bem concebidas, integradas em um plano de ação que tenha continuidade, é um processo complexo e que precisa ser fortalecido, especialmente por educadores e profissionais que atuam diretamente com os sujeitos empobrecidos. Reconhecer essas particularidades foi/é essencial para a construção de outras estruturas sociais, com diferentes facetas sociais, econômicas, culturais e políticas.

Debatemos sobre como a pobreza é uma questão política, ou seja, é uma questão de Estado, dos governos, que precisam elaborar políticas públicas que visem diminuir a pobreza e a desigualdade; e é uma questão social, pois essas pessoas feitas desiguais, uma vez que tomam consciência do que gerou essa desigualdade, têm mais força para se organizar politicamente enquanto coletivos, movimentos sociais, lutando pela efetivação de seus direitos. Os coletivos empobrecidos organizados em movimentos sociais atuam no sentido do reconhecimento e superação de realidades sociais perversas que experienciam. Não podemos esquecer o papel desses coletivos na luta que grupos e movimentos sociais empreenderam para que ações políticas fossem organizadas visando conceber uma resposta, por mais limitada que fosse/seja, contra a pobreza e as desigualdades.

Discutimos sobre a pobreza e a reprodução dos diversos em desiguais, em diferentes, em inferiores, aqueles que devem ser humanizados e moralizados, pois foram decretados assim e mantidos à margem da produção intelectual, cultural e ética da humanidade, o “outro”, aquele que não compartilha a mesma visão de mundo, o atrasado, o que deve ser extirpado e silenciado.

Quando pensamos que o outro, o indivíduo que não compartilha de nossa visão de mundo, é culturalmente ou biologicamente atrasado por não aderir às “regras do jogo” aceitas por nós, a tendência é a imposição cultural de nossos valores sobre os dele. Essa hierarquização resulta em violências e arbitrariedades à maneira do que ocorre persistentemente na história do Brasil e das Américas. (ARROYO, 2015a, p.26)

Hierarquizar e homogeneizar para combater e menosprezar as diversidades, diminuindo e inferiorizando os desiguais, representando e perpetuando, assim, a imagem dos pobres “como primitivos(as), incultos(as), imprevidentes, irracionais, sem valores” (ARROYO, 2015b, p.20). Quando observamos os processos históricos, sociais, culturais e políticos da pobreza, somos incitados a nos indagar sobre que coletivos estão submetidos a ela. Na formação de nossa sociedade vemos que os grupos que diferem em raça/etnia, gênero são os desprovidos do acesso a direitos. “A perpetuação da situação de pobreza desses grupos/coletivos tem sido, ao longo de nossa história, a forma mais perversa de fazê-los permanecer na condição de inferiores, oprimidos, em desigualdade de acesso a direitos sociais, políticos e econômicos” (ARROYO, 2015b, p.17).

Seguimos nossa jornada formativa debatendo, problematizando, pensando, escrevendo, trocando experiências e ideias sobre as múltiplas temáticas que as aulas suscitavam. Ao estudarmos a segunda disciplina tivemos como foco a relação do sistema educacional com

a reprodução das desigualdades e as potencialidades de programas como o Bolsa Família para suprimir a pobreza a que foram submetidos os coletivos feitos desiguais. A partir de então entramos em contato com concepções e reflexões que intensificavam o entendimento da pobreza como um conceito complexo e multifacetado, nos afastando da ideia de identificação da pobreza simplesmente com um baixo nível de renda ou de riqueza.

Compreendemos que outros critérios devem ser levados em consideração quando buscamos alcançar uma visão mais sofisticada da pobreza e dos pobres brasileiros e que as facetas da pobreza se manifestam de diferentes formas afetando a vida de milhares de pessoas em nosso país. Dentre essas facetas, destacamos: falta de condições básicas para uma vida saudável, acesso nulo ou instável a uma renda regular, trabalho infantil e abandono escolar, alta natalidade, acidentes, falta de crédito, invisibilidade e mudez, desigualdade interna à família, vergonha, cultura da resignação, exclusão da cidadania, lugar de residência, escolarização nula ou precária, entre outros. Dialogando com esse aspecto, Alessandro Pinzani e Walquiria Leão Rego, autores do segundo módulo do curso, nos apresentaram uma lista produzida por um especialista em economia do desenvolvimento, o austríaco Paul Streeten, de benefícios não materiais ou não facilmente mensuráveis que frequentemente são considerados valiosos pelos pobres e que diferem do elemento habitual utilizado para explicar a pobreza – a renda. Esta lista inclui:

[...] boas condições de trabalho; a liberdade de escolher seu trabalho e as maneiras de sustentar-se; autodeterminação, segurança e respeito de si; não ser perseguido, não ser humilhado, não ser oprimido; não ter medo da violência e não ser explorado; a afirmação de valores religiosos e culturais tradicionais; empoderamento [empowerment], reconhecimento; ter tempo adequado para o lazer e formas

satisfatórias de utilizá-lo; um sentimento de que sua vida e seu trabalho têm um sentido; a oportunidade de participar ativamente em grupos voluntários e em atividades sociais em uma sociedade civil pluralista. [...]. (STREETEN, 1995, p.50 *apud* LEÃO REGO e PINZANI, 2015, p.22)

Diante dessas elucidações, questionamos o papel da Escola e dos professores em prol de uma educação que considere essas múltiplas faces da pobreza e que não se resuma a uma educação tecnicista e negadora das diversidades que são comumente transformadas em desigualdades inferiorizadas. Nossas coletividades são ambivalentes, ou seja,

as pessoas podem, ao mesmo tempo, pertencer a grupos (coletividades) diferentes (por exemplo, uma pessoa pode ser pobre, negra, idosa e mulher) e pode estar sujeita à discriminação ou à marginalização em cada um desses aspectos. Convém, ainda, lembrar que, quando as diversas formas de exclusão se sobrepõem, seus efeitos negativos se tornam ainda maiores e mais impactantes. (LEÃO REGO e PINZANI, 2015, p.77)

Nesse contexto, a Escola precisa ter um papel muito maior do que conceder formação conteudista e profissional, simplesmente. A educação para a cidadania é muito mais importante e tem sido a mais negligenciada em nosso sistema educacional. E não podemos esquecer da responsabilidade dos educadores, aqueles que podem promover a liberdade de seus alunos, como dizem Leão Rego e Pinzani (2015, p.31),

uma vez que podem, por intermédio da educação, aumentar seu conjunto de capacidades

– o que não deve ser confundido com um simples processo de capacitação: aqui, não se trata somente de habilidades e saberes técnicos específicos, mas também de um leque de opções para funcionamentos valiosos, como ser um(a) cidadão(ã) ativo(a), elaborar autonomamente um plano de vida, escolher uma profissão condizente aos próprios talentos e aos próprios desejos, etc. Em suma, a ideia do processo educativo como processo de emancipação se enriquece, assim, de mais uma dimensão.

Avançamos problematizando o significado de uma educação para a cidadania promotora de múltiplas identidades e subjetividades, comprometida com a formação de cidadãos ativos politicamente em uma sociedade desigual, na qual os sujeitos empobrecidos são considerados “problema” e estão excluídos de oportunidades de acesso a serviços básicos e a bens de consumo; questionando as múltiplas faces da pobreza e o sentido que a luta contra a miséria possui em nossa sociedade; entendendo que “tal luta é, ao mesmo tempo, um processo criador de cidadania. O que está em jogo não é simplesmente o alívio da situação de pobreza de importantes faixas da população (...), mas a inclusão delas no corpo dos(as) cidadãos(ãs)” (LEÃO REGO e PINZANI, 2015, p.47); desnaturalizando a padronização de atitudes e comportamentos como sendo “de pobres”, como se existissem traços característicos desse grupo, traços esses que geralmente negativizam a condição dos coletivos feitos desiguais, negando, assim, todas as causas estruturais da pobreza e culpabilizando os sujeitos por sua condição que historicamente os exclui do acesso ao bem-estar, à cultura, à educação e à liberdade de escolha. São inquietações e problemáticas que ultrapassam explicações simplistas, moralistas e generalizadoras presentes no discurso de muitos que se colocam contra políticas públicas focadas nos diversos feitos desiguais.

Esse processo de formação para a cidadania está diretamente relacionado com a Educação para os Direitos Humanos. Nessa perspectiva, abrimos nossa sala de aula virtual para estudarmos a terceira disciplina do curso empenhados para entendermos o papel estratégico da relação entre educação e direitos humanos no enfrentamento, na superação da pobreza e na construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna, que não se adequa facilmente às violações dos Direitos Humanos.

Identificamos como ainda são tímidas ou inexistentes as ações nas Escolas em prol de uma Educação para os Direitos Humanos. Em muitos casos, os conflitos gerados pelas violações desses direitos são tratados erroneamente ou silenciados, “varridos para baixo do tapete.” Muitos educadores desconhecem a existência das Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos, bem como as políticas nacionais e internacionais, os documentos, acordos e tratados assinados pelos países em prol de uma cultura dos Direitos Humanos. Um dos elementos que precisa ser considerado para a concretização da educação para os Direitos Humanos é a formação dos professores, pois são esses profissionais que lidam diariamente com os conflitos e violações a esses direitos enfrentados por nossos adolescentes e jovens. Uma formação inicial e continuada que privilegie essas questões, que forneça espaço para debate e conhecimentos sobre esse assunto é mais do que necessária para nossos educadores, é um dos caminhos possíveis para que não se sintam despreparados e desamparados para tratar desses assuntos com seus alunos.

Uma prática educativa voltada para a formação humana integral dos educandos é um dos primeiros passos a serem dados para a erradicação das práticas de violação dos direitos da pessoa humana. Erasto Fortes Mendonça (2015, p.08), autor do módulo II, nos mostrou que

refletir sobre a relação entre educação e direitos humanos implica considerar que a escola deve se constituir como um

local onde os indivíduos possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos, bem como possam tê-los assegurados. Para isso, ela precisa ter como parte de suas ações pedagógicas iniciativas que promovam o enfrentamento da violação de direitos humanos e permitam a vivência irrestrita desses direitos.

Nesse sentido, concluímos que um currículo integrado, interdisciplinar, contextualizado, que responda de forma efetiva aos anseios e dificuldades de nossos alunos torna-se cada vez mais urgente em nossas Escolas; que essas questões e considerações devem e precisam perpassar a construção e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP), do currículo escolar e do planejamento dos professores. Ainda temos muito o que avançar para uma educação em Direitos Humanos se concretizar em nossas salas de aula. Em tempos de ferrenhos defensores de uma “Escola sem partido” precisamos estar atentos, bem informados e formados para não vermos estagnar uma discussão que ainda é incipiente e que pode se tornar inexistente.

Dessa forma, a educação escolar estará contribuindo eficazmente para a concretização de uma formação humana integral, colaborativa, integrada, cidadã e que dialoga com os anseios e interesses dos educandos. Assim, gestores, professores, pais, responsáveis e alunos estarão construindo uma Escola em que a aprendizagem significativa, que atende as demandas formativas existentes em nosso contexto social, acontece. E promovendo verdadeiramente uma educação comprometida com a dignidade da pessoa humana, com seus direitos históricos, inalienáveis, imprescritíveis e irrenunciáveis.

Nos diálogos que empreendemos nos dois fóruns de discussão relacionados ao módulo II - “Pobreza, direitos humanos, justiça e educação”, sistematizamos nosso aprendizado sobre as dimensões/gerações/etapas dos Direitos Humanos e fortalecemos nosso entendimento sobre a natureza, as características, a historicidade e a gran-

diosa importância desses direitos em nossa sociedade. Questionamos muitas violações que contra eles são executadas e pensamos formas de intervenção e mudança dessas situações, em especial aquelas relacionadas às vivências com a pobreza, afinal, como ressaltado por Mendonça (2015, p.28), a pobreza “é uma violação aos direitos humanos, por ser uma afronta ao direito econômico de qualquer indivíduo de ter meios para subsistir com dignidade.” Sendo assim,

aceitar que a pobreza é uma violação dos direitos humanos implica a necessidade de eliminar as causas que lhe dão origem e as injustiças cometidas contra esses contingentes populacionais, criando condições para que se ampliem com objetividade os graus de consciência sobre a dimensão desse problema e dos fatores que o geram. Com isso, é necessário rebater a percepção preconceituosa que identifica a pobreza como fatalidade ou consequência de atitudes individuais. (MENDONÇA, 2015, p.28)

À medida que avançávamos nos nossos estudos, ficava evidente que um dos espaços favoráveis à contestação dessas percepções preconceituosas e tradicionais sobre a pobreza é a Escola, mas ao mesmo tempo é também um espaço propício à reprodução das visões moralistas, fatalistas e reducionistas da pobreza. Nos estudos e discussões do módulo III - “Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza” analisamos as representações sociais sobre as infâncias, adolescências e juventudes que vivenciam a pobreza e estão presentes nas escolas públicas brasileiras e refletimos sobre o papel da escola para esses sujeitos; questionamos leis e projetos que são criados para assegurar e garantir os direitos desses sujeitos, mas que, muitas vezes, são interpretados e representados de forma negativa, como o Bolsa Família, por exemplo; evidenciamos conhecimentos, saberes, potencialidades e fragilidades que nossa atuação enquanto profissionais da educação mobilizam; reconhecemos que

crianças, adolescente e jovens, enquanto atores sociais, sujeitos de direito, possuem inúmeras formas de experienciar suas vidas e suas realidades, de lidar com as várias faces da exploração a que são submetidos, especialmente quando vivem em condições de vulnerabilidades constantes.

Esse reconhecimento da pluralidade de significados que infâncias e juventudes adquirem em nossa sociedade nos conduziu ao entendimento que infância e juventude são construções sociais e que crianças e jovens são atores sociais, sujeitos de direito e, como tal, devem ser respeitados e protegidos. Lúcia Helena Alvarez Leite (2015, p.11), autora do módulo III, nos afirma que

ser criança e ser jovem são categorias socialmente produzidas, que dependem do contexto histórico, social, cultural no qual são vivenciadas. Há diferentes modos como as ditas fases biológicas da vida podem ser experimentadas. Nesse sentido, a infância e a juventude constituem um grupo social diverso, no qual estão presentes diversas condições tais como a classe, a etnia, o gênero, entre outras, o que implica compreendê-los nas suas diferenças e apreendê-los como indivíduos que têm uma história, que vivenciam diferentes experiências, que são de diferentes origens sociais, com desejos e comportamentos diversos.

A diversidade de vivências dos nossos educandos em condições de pobreza nos possibilitou reflexões plurais, pertinentes, presentes em nossas práxis. Percebemos que há redes de cooperação, de sociabilidade, de solidariedade que fazem parte dessas múltiplas vivências que crianças, adolescentes e jovens em condições de vulnerabilidade, de violações de seus direitos experimentam. Portanto, não há um padrão, não há um modelo homogêneo que possa definir o que é ser criança e que conhecimentos ela pode e deve ter em cada fase de sua vida.

Partindo dessas enunciações, questionamos: Que tipo de educação, de formação deve ser oferecida em uma Escola que abriga essas infâncias e juventudes? Como trabalhar com infâncias e adolescências que convivem com pobreza e desigualdades sem ignorar suas experiências, seus conhecimentos, o lugar social de onde falam, se expressam, agem? Como cumprir o que diz a legislação contra o trabalho infantil quando sabemos que o que leva, muitas vezes, uma família a usar o trabalho de suas crianças são situações que dizem respeito ao sustento material e a garantia do mínimo de dignidade aos seus membros ou são situações que envolvem violência física e ameaças?

Ao debatermos sobre o trabalho infantil, especialmente a partir do relato⁶ de uma situação vivenciada por um de nossos cursistas, nos deparamos com dilemas, discordâncias e limites para os quais não encontramos uma resposta definitiva, uma solução pronta e acabada. Enquanto sujeitos que fazem a Escola, temos muitos papéis e funções sociais que vão além de cumprir as determinações legais, nesse sentido, é difícil e delicado tomar decisões e interferir, como nos orienta o aparato legal, em situações que envolvem o trabalho infantil. No entanto, quando esgotamos nossos meios de resolver essas questões, precisamos buscar ajuda, tendo em vista a garantia dos direitos dos nossos educandos, articulando, assim, a rede de proteção interna das Escolas (gestores, professores, conselho

6 “Olá colegas, acho esse tema bastante pertinente e delicado para debater. Tive uma experiência com dois alunos meus, um de 8, outro aluno de 9 anos, explorado pelo pai para trabalhar em serviço pesado para ajudar na renda de casa. Tive a oportunidade de conversar com a família, tentar fazer alguma coisa através do diálogo, depois de muitas tentativas para solucionar o caso, sem muito sucesso tive que procurar o Conselho Tutelar e depois a promotoria pública para enfim pelo menos amenizar o problema. Foi uma experiência muito difícil por que há muita resistência para ajudar do explorador. Infelizmente a exploração do Trabalho Infantil é um problema muito presente em nosso cotidiano. Cerca de três milhões de crianças e adolescentes são vítimas do trabalho infantil no País, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Estudos mostram que 90% deles sofrem com a defasagem escolar e que um em cada quatro abandona a escola.” Aluno X, no Fórum 01: Infâncias, Adolescências, Juventudes em vivências de pobreza do Módulo IV que trazia como questão norteadora o seguinte: Considerando as suas experiências profissionais e o vídeo Bilu e João, discuta com seus colegas do fórum a diversidade de vivências de infâncias em condições de pobreza.

escolar) com a rede externa (familiares, Conselho Tutelar, órgãos que integram a teia de proteção dos direitos da criança e do adolescente), visando garantir o direito à vida, à educação, promover a permanência e o sucesso escolar do estudante, entre outros. Concluímos que para sabermos lidar com casos como esse, por exemplo, precisamos estudar, nos apropriar, socializar e multiplicar conhecimentos sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) com todos componentes da comunidade escolar, com vistas a: tirar dúvidas, questionar sobre determinados artigos, conhecer aqueles que estão mais direcionados à educação e perscrutá-los. O ECA precisa ser encarado como um instrumento educativo, especialmente porque promove uma cultura de Direitos Humanos, de respeito ao próximo, afinal, conhecê-lo e praticá-lo possibilita socializar aos sujeitos da educação seus direitos e deveres, com base em ações que constituem a formação para a cidadania.

Além disso, defendemos que não há mais espaço para a prática de uma educação escolar descontextualizada, que não tem nenhuma ligação com as leituras de mundo, com o lugar social, com as vivências dos estudantes, pois essa educação em quase nada contribui para sua formação humana integral, pois silencia seus saberes, suas diversidades e estreita, limita as possibilidades e potencialidades de construção do conhecimento.

Pensar em uma educação escolar contextualizada, integrada, que dialogue com as vivências dos alunos significa, primordialmente, repensar os currículos escolares. E foi para dedicarmos atenção especial à relação entre pobreza e currículo que a quarta disciplina do curso foi planejada e executada. A discussão nos dois fóruns dedicados a essa temática foi intensa, com uma carga de contribuições ricas, pertinentes, instigantes. Trouxemos para o debate indagações extremamente relevantes. Questionamos, problematizamos e sistematizamos a temática abordada no módulo da disciplina com posicionamentos fundamentados na teoria e na prática. Pela quantidade e qualidade

das participações que tivemos nesses Fóruns seria necessário um texto específico para trabalharmos as múltiplas abordagens, testemunhos e reflexões que neles presenciamos, ficará, portanto, para uma próxima oportunidade uma escrita mais detalhada dialogando e problematizando essas contribuições. Aqui, por hora, trataremos apenas de alguns aspectos dessa conversa sobre a complexa articulação entre pobreza e currículo.

Como destaquei anteriormente, questionamentos acerca do currículo e suas imbricações com a pobreza e as desigualdades sempre se fizeram presentes em nossos diálogos, desde nossas primeiras conversas nos fóruns. Quando chegamos então ao momento de centrar a discussão nessa temática muitos questionamentos, reflexões e inquietações retornaram ao debate. Mas agora já tínhamos percorrido uma grande parte do nosso percurso, afinal estávamos na última disciplina do curso, e possuíamos uma carga de conhecimentos e percepções mais aprofundada e melhor sedimentada, bem como já estávamos cientes que não é simples, nem inocente, essa articulação da pobreza com os currículos da Educação Básica.

Como Arroyo nos lembra logo no título do módulo IV, é complexa. Muitos são os impasses e dificuldades que encontramos na discussão e concretização de um currículo diverso, inclusivo, flexível, crítico, reflexivo, que atenda às demandas e anseios de nossos alunos em suas múltiplas vivências com a pobreza e as desigualdades. Muitos fatores circundam mudanças nesse sentido, fatores esses que passam por transformações na formação de professores, na autonomia dos profissionais e da própria Escola para construir seu currículo para além do que está posto nos “papéis oficiais” - diretrizes e parâmetros nacionais -, estabelecido no reconhecimento dos fundamentos históricos, sociais e culturais da pobreza e das desigualdades, na desconstrução da visão moralista e impulsionadora de uma meritocracia moralizante. Tínhamos e temos ciência que a caminhada nesse sentido é longa, árdua, sobretudo nesses tempos

de reformas e construções de bases curriculares tão questionáveis para nossa Educação.

De acordo com Arroyo (2015b, p.7), as respostas a essa reflexão não são simples,

pois as vivências e sofrimentos da pobreza, bem como os processos históricos de sua produção são complexos, e tentar tratar nos currículos essas vivências e essa história é uma tarefa extremamente desafiante. Talvez por isso a pobreza, suas vivências, os pobres e a história de sua produção tenham estado ausentes tanto nos currículos de Educação Básica quanto nos de formação de seus profissionais.

Nossos cursistas destacaram que além de tratarem os alunos pobres com a dignidade que merecem, é preciso, primeiro, que as escolas passem a enxergar estes alunos. Ou seja, a pobreza não pode mais ser tratada como algo exterior ao ambiente escolar. É primordial que o currículo seja elaborado de forma que considere a presença da pobreza no cotidiano escolar para que alunos e alunas pobres entendam, como já destacamos, a pobreza como fruto de relações históricas, econômicas, culturais e sociais. Portanto, precisamos construir um currículo que venha combater efetivamente a pobreza, rompendo com a visão moralizante e com a concepção hegemônica do conhecimento. Para conquistarmos essa condição é urgente e necessário que ampliemos essa discussão e façamos com que ela adentre nossas Escolas e incomode, gere ambientes de estudo e reflexão para os professores, os diretores e coordenadores escolares e os técnicos e gestores das secretarias da Educação.

Um dos entraves que encontramos nessa construção diz respeito ao grande apego conteudista e a resistência de gestores e professores de ir além do que está programado no papel, nos planos de ensino, nos documentos e diretrizes curriculares, na organização

didático-pedagógica engessada e pensada em apenas seguir o que está previsto para ser trabalhado na grade curricular. As cobranças internas e externas, advindas principalmente das avaliações em larga escala e das metas e índices que devem ser alcançados, para que o conteúdo seja todo trabalhado e que o programa da disciplina seja fechado inviabilizam o trabalho com temáticas que não estão nos programas oficiais das disciplinas escolares. Assim sendo, se a discussão sobre a pobreza e as suas implicações sociais não estão contemplados na estrutura curricular proposta, ser trabalhado em sala fica difícil, pois foge do que está programado. Infelizmente, os currículos ainda servem bem para a consolidação de um sistema baseado na simples memorização de conteúdos dispersos e desconectados. Não há uma busca pela compreensão da organização da sociedade, nem pela discussão sobre nossa formação social e as suas implicações.

Consideramos ainda que quando se fala em mudar o currículo sem mexer na estrutura da escola é o mesmo que deixar tudo como está, ou seja, construir um currículo sem levar em consideração as relações intrínsecas dentro e fora do espaço escolar, sejam elas de ordem estrutural, econômica, social e política, significa continuar perpetuando a centralidade e unicidade do conhecimento.

Sabemos que “a cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial, ‘curricularizada’, pois é selecionada, ordenada, empacotada, lecionada e comprovada de acordo com moldes *sui generi*” (SACRISTÁN, 2013, p.20). Ou seja, o currículo não é neutro, sendo preciso observar no mesmo as estruturas ideológicas que ele traz, a forma como este vem sendo reprodutor das desigualdades sociais e intensificador das relações de poder. Ele não é elaborado visando a imparcialidade, o que torna a inserção de conteúdos que suscitam conhecimentos mais críticos e profundos sobre nossa realidade, que abalam as estruturas sociais e que explicam as desigualdades como uma produção histórica, social e econômica um grande desafio para os educadores.

Ponderamos que as reflexões feitas por Arroyo (2015b) sobre a relação entre currículo e pobreza nos fornecem um leque de possibilidades para pensarmos a efetiva incorporação de temáticas relacionadas às desigualdades e diversidades nos currículos da educação básica, entendendo, em acordo com o autor, que se deve dar a todos os educandos, especialmente aqueles que trazem as vivências da pobreza para a escola, o direito de compreender a historicidade do condicionamento a que tantos indivíduos foram submetidos no processo de produção e reprodução da pobreza e da riqueza. Não podemos perder de vista que o saber-se pobre apresenta-se tanto nos conhecimentos trazidos pelos alunos para as nossas salas de aula, como também nos saberes que em sala de aula eles passam a conhecer e que possibilitam a problematização da pobreza, a desnaturalização das desigualdades e oferecem aos nossos alunos uma maior capacidade de ação em prol das transformações sociais, da sociedade que queremos. Esse pensamento nos remete ao rompimento com a concepção hegemônica do conhecimento e estimula a valorização cultural e diversificada das diversas gerações, raças, etnias vivenciadas na escola.

Romper com o monopólio de um conhecimento tido como legítimo, verdadeiro, “científico”, exige o compartilhamento dos saberes, das vivências, das identidades e práxis dos sujeitos pobres. Não podemos desconsiderar e silenciar a diversidade de conhecimentos, vidas, aprendizagens e experiências dos coletivos feitos desiguais e assim, alargar a concepção de conhecimento e construir novos padrões cognitivos, culturais, sociais, pedagógicos e formadores, novos currículos e nova relação entre conhecimento, cultura e pobreza. Essa outra racionalidade exige que os conhecimentos e saberes desses sujeitos sejam inseridos e explorados no ambiente escolar.

Reconhecer os coletivos empobrecidos como sujeitos de saberes, reconhecer esses “outros” saberes, outros modos

de pensar, outras leituras de si e de mundo, outras culturas passará a ser central na construção de currículos que se articulem com a pobreza, que dialoguem com os coletivos empobrecidos e seus filhos e filhas no percurso escolar, não como atolados na irracionalidade, mas trazendo outra racionalidade.” (ARROYO, 2015b, p.22)

Inserir em nossos currículos, em nossas aulas os conhecimentos que permitem o entendimento dos processos sociais, históricos, econômicos, políticos, culturais de produção, reprodução e manutenção da pobreza e da riqueza significa, entre outras coisas, nos colocarmos no lugar no qual podemos nos perguntar: qual a sociedade que queremos, o que fazer com a desigualdade, que mudanças precisam acontecer?, possibilitando a construção de conhecimentos vivos que, por sua vez, não só podem, mas devem ser incorporados nos currículos. Conhecimentos que despertam sentido no aluno, que vão ao encontro do direito de saber de si, do saber-se no mundo, no seu contexto social e de entender a dinâmica de relações que permeiam esse situar-se, esse conscientizar-se sobre sua condição social, que estimulam a pensar na importância, na relevância que o saber alcança nas relações sociais, políticas, culturais, econômicas, culturais artísticas que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo, especialmente no exercício de sua cidadania. A inclusão desses outros saberes permite que os pobres não sejam vistos só como beneficiários agradecidos, mas como membros de uma história universal e como atores dessa história e da possibilidade de transformá-la com a ferramenta do saber.

Pensar e refletir sobre o saber-se pobre e a relevância educacional e social que o reconhecimento desse saber produz possibilita a construção das transformações necessárias ao nosso sistema educacional, aos currículos produzidos e praticados em nossas Escolas. Afinal, precisamos e devemos desconstruir, construir e reconstruir muitos alicerces nesse sentido.

A SIGNIFICÂNCIA DESSE PERCURSO FORMATIVO

A relevância que as temáticas com as quais lidamos durante os 12 meses de encontros virtuais da EPDS foi muito bem representada em cada uma das postagens que os cursistas da turma N – Russas 02 produziram nos 15 Fóruns que construímos ao longo dessa jornada formativa. Durante esse período vimos os debates, as reflexões, os conhecimentos se tornarem mais intensos, mais sólidos e fundamentados. As considerações, opiniões, interpretações, citações, dicas de textos e vídeos apresentadas nesse espaço testemunharam o quanto questionar, problematizar as relações entre os coletivos empobrecidos, as desigualdades e a educação é crucial nos entendimentos sobre a produção e a reprodução da pobreza e da riqueza.

Encerramos nossa atuação nos Fóruns certos que refletimos muito sobre os questionamentos propostos em seus enunciados e que fomos além, que produzimos em nós e nos colegas outros questionamentos, outras inquietações e despertamo-nos ainda mais para a relevância social, política e cultural que os conhecimentos que partilhamos possuem. Fomos incomodados e, ousado dizer, sacudidos, pensamos e repensamos nossa prática e a responsabilidade que temos na formação humana política e cidadã dos coletivos pobres que por muito tempo estão submetidos a tantas representações sociais negativas, estereotipadas e inferiorizadas.

Uma convicção nos restou: não podemos mais ignorar os saberes sobre a pobreza no currículo escolar, não podemos desconsiderar os conhecimentos que os sujeitos pobres trazem para nossas escolas, pois toda experiência social produz saberes. Não temos mais por que negar aos educandos, especialmente os advindos dos coletivos feitos desiguais,

o direito ao saber de si, ao saber-se no mundo, na sociedade,
na natureza, nas relações sociais, econômicas e políticas, no

padrão de trabalho, de produção, de apropriação- segregação do espaço da terra e da renda. Conhecer-se nesses padrões sociais e políticos que os condicionam como pobres ao longo da história é a síntese do seu direito ao conhecimento que a escola, a docência, os currículos têm o dever de garantir-lhes. (ARROYO, 2015b, p.20)

Problematizar a pobreza, desnaturalizando-a, retirando a culpa dos sujeitos, descortinando as visões moralista e reducionista sobre as desigualdades; potencializar a importância do entendimento dos mecanismos de produção e reprodução da pobreza e da riqueza foram algumas das conquistas que alcançamos nessa caminhada, desejos que muitos outros a trilhem também.

Fomos oportunizados a entrar em contato com diferentes contextos sociais marcados pelas vivências da pobreza e pobreza extrema por crianças e jovens, de modo a reconhecer e captar fatos e elementos que possibilitassem a realização de uma análise do espaço social onde esses sujeitos vivem e, especialmente, a sua inserção e experiência no espaço escolar.

Tivemos discordâncias e resistências, para as quais precisaremos de outro espaço para perscrutá-las e não apenas relatá-las. Para o que aqui pretendemos, enquanto relato dos diálogos empreendidos em nossos fóruns, consideramos que o aprendizado que esses diálogos proporcionaram foi imenso, intenso e estimulante. Além de ter sido extremamente gratificante perceber o amadurecimento, a responsabilidade e o envolvimento de nossos alunos no curso como um todo.

Conhecer os processos de luta, de conquistas por direitos, de tensões sociais, de interesses culturais, políticos e econômicos envolvidos na produção e reprodução da pobreza e da riqueza, nas complexas relações que estabelecem com a Educação, no combate às condições que designam muitos sujeitos aos limites da sobrevivência, significou, entre inúmeras outras coisas, estar preparado e disposto

a oferecer uma formação íntegra, inteira e integral, uma formação para a cidadania, autonomia, criticidade, liberdade e criatividade às crianças, adolescentes e jovens que adentram diariamente nossas Escolas.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. Módulo Introdutório - Pobreza, Desigualdades e Educação. In: BRASIL. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/#mod>>. Acesso em: 18/05/2016.
- _____. Módulo IV - Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. In: BRASIL. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/#mod>>. Acesso em: 18/05/2016.
- _____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/05/2016.
- _____. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: EITLER, Kitta. BRANDÃO, Ana Paula Brandão. (Org.) *Por que pobreza? Educação e desigualdade*. Fundação Roberto Marinho, 2014, p.89-114. Disponível em: <http://www.maletafutura.org.br/docs/caderno_artigos_digital.pdf>. Acesso em: 20/02/2018.
- BRASIL. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (Lato Sensu). *Projeto Político-Pedagógico*. 1ª ed. Brasília: MEC, 2014.
- FAVACHO. André Picanço. *O que há de novo nas disputas curriculares?* Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 929-932, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23/03/2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LEÃO REGO, Walquíria; PINZANI, Alessandro. Módulo I - Pobreza e Cidadania. In: BRASIL. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/#mod>>. Acesso em: 18/05/2016.
- LEITE, Lúcia Helena A. Módulo III - Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza. In: BRASIL. *Secretaria de Educação*

- Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015. Disponível em: < <http://egpbf.mec.gov.br/#mod> >. Acesso em: 18/05/2016.
- LOPES, Valmir et al. Ações em contextos institucionais: o caso do PNEPDS na Universidade Federal do Ceará. In: GARCIA, Adir Valdemar et al. (Org.). *Formação e pesquisa no âmbito da iniciativa educação, pobreza e desigualdade social*. 1ª ed. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. Coleção Educação, Pobreza e Desigualdade Social, vol. 03, p.73-126. Disponível em: < <http://online.fliphtml5.com/wskm/fvcb/> >. Acesso em: 20/02/2018.
- MENDONÇA, Erasto. F. Módulo II - Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação. In: BRASIL. *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI*. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <<http://egpbf.mec.gov.br/#mod>>. Acesso em: 18/05/2016.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa o Currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas do currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.

