

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA DOS SANTOS BERTÉ

AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO
E DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E SUAS REPERCUSSÕES
NO CAPITAL CULTURAL DE ESTUDANTES DOS
MEIOS POPULARES

Passo Fundo

2019

Débora dos Santos Berté

AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO
E DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E SUAS REPERCUSSÕES
NO CAPITAL CULTURAL DE ESTUDANTES DOS
MEIOS POPULARES

Dissertação de Mestrado apresentada ao curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Julio Cesar Godoy Bertolin.

Passo Fundo

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais e a meus irmãos por serem meu porto seguro, meu exemplo de honestidade, simplicidade e de amor incondicional.

Agradeço aos meus amigos, em especial aos Los Más, a minha querida amiga Ádria Brum de Azambuja, aos professores Juliano Tonezer da Silva, Eliara Zavieruka Levinski e Luciane Spanhol Bordignon pela amizade e incentivo. Poder contar com vocês me trouxe a coragem, a determinação e a força necessária para concluir essa dissertação.

Agradeço, imensamente, a meu orientador Julio Cesar Godoy Bertolin por seus ensinamentos, paciência e acolhimento. Um agradecimento também especial ao professor Doutor Telmo Marcon, por sua imprescindível contribuição nesta caminhada.

A todos meu muito obrigado de coração.

RESUMO

O presente estudo aborda as políticas públicas sociais de educação e de assistência social analisando suas repercussões no capital cultural de estudantes dos meios populares. Parte de pressupostos extraídos dos discursos recorrentes no cenário educacional contemporâneo acerca da necessidade de se propiciar a todos os brasileiros em idade escolar uma educação de qualidade e igualitária. O objetivo principal é alcançar uma maior compreensão acerca das repercussões das políticas públicas sociais de educação e de assistência social, acessadas por estudantes dos meios populares, com potencial de contribuir para a ampliação de seu capital cultural e para a minimização das desigualdades escolares e sociais vivenciadas por estes indivíduos. Como desdobramento dessa questão, objetiva-se ainda: entender como se estabeleceram os processos de reprodução e legitimação das desigualdades no contexto escolar ao longo da história; identificar as principais políticas públicas sociais de educação e assistência social, bem como, os principais programas, projetos, serviços, ações e benefícios nas áreas de educação e assistência social em vigência no município de Soledade/RS; ponderar acerca dos reflexos das políticas públicas sociais acessadas nos processos de ampliação do capital dos estudantes dos meios populares. Para tanto, esta pesquisa adota a abordagem qualitativa, elegendo como instrumental a produção de dados por meio da análise documental, de questionário e de grupo focal. Diante dos dados analisados, concluiu-se que as políticas públicas sociais de educação e de assistência social tem colaborado significativamente para a ampliação do capital cultural dos estudantes dos meios populares, principalmente, ao viabilizarem o acesso aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

Palavras-chaves: políticas públicas sociais, educação e assistência social, escola, estudantes dos meios populares.

ABSTRACT

The present study addresses the social public policies of education and social services by analyzing its impact on the students' cultural capital of popular media. Part extracted from the assumptions in the contemporary educational scenario recurring speeches about the need to promote all Brazilians in school age equal and quality education. The main objective is to achieve a greater understanding about the repercussions of social public policies of education and social services, accessed by students of popular media, with potential to contribute to the expansion of your cultural capital and for minimization and social inequalities experienced by these individuals. As unfolding of this issue, objective: understand how settled the processes of reproduction and legitimation of inequalities in the school context throughout history; identify the main public policy education and social welfare, as well as, the main programs, projects, services, and benefits in the areas of education and social services in effect in the municipality of Soledad/RS; ponder about the reflections of social public policies accessed capital enlargement processes of students of popular media. To this end, this study adopts the qualitative approach, electing as instrumental data production through the analysis of documents, questionnaire and focus group. Before the parsed data, it was concluded that public policy education and social welfare has collaborated significantly to the expansion of students' cultural capital of popular media, mainly to facilitate access cultural goods produced historically for mankind.

Key words: social policy, education and social assistance, school, students of the popular media.

LISTA DE SIGLAS

ACS – Agente Comunitário de Saúde
AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
AP – Ação Pedagógica
AS – Assistência Social
AuE – Autoridade Escolar
AuP – Autoridade Pedagógica
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CadÚnico- Cadastro Único para Programas Sociais
CAPES - Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCISS- Comitê Brasileiro de Conferência Internacional do Serviço Social
CEAS - Centro de Estudos e Ação Social
CF88 – Constituição Federal de 1988
CLT- Consolidação das Leis do Trabalho
CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CNSS – Conselho Nacional do Serviço Social
COREDE – Conselho Regional de Desenvolvimento
CRAS - Centro de Referência de Assistência Social
CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CTG – Centro de Tradições Gaúchas
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DF – Distrito Federal
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ES – Educação ou Ensino Superior
ESF – Equipe de Saúde Familiar

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE/MEC- Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

FPE – Formação pela Escola

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

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

IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica

IDESE - Índice de Desenvolvimento Socioeconômico

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituições de Ensino Superior

IFDM - Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal

INEP/MEC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Liberdade Assistida

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social

MDE – Manutenção e desenvolvimento do Ensino

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome

MEC –Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MP – Ministério Público

MS – Ministério da Saúde

NOB/SUAS – Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAIF – Proteção e Atendimento Integral à Família

PAEFI - Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PBF – Programa Bolsa Família

PBLE - Programa Banda Larga nas Escolas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PETI – Programa da Erradicação do Trabalho Infantil

PIB – Produto Interno Bruto

PIM – Programa Primeira Infância Melhor

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNAS – Política Nacional de Assistência Social

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNBE - Programa Nacional da Biblioteca Escolar

PNDL - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PSB – Proteção Social Básica

PSC – Prestação de Serviço à Comunidade

PSE – Proteção Social Especial

PTR – Programas de Transferência de Rendas

PUFV – Programa União Faz a Vida

RS – Rio Grande do Sul

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAMU - Serviço de Atendimento Móvel de Emergência

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento dos Vínculos

SE – Sistema de Ensino

SEDH - Secretaria Especial dos Direitos Humanos

SEDUC – Secretaria Estadual da Educação

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC- Serviço Nacional de aprendizagem Comercial

SESC- Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SICREDI – Sistema de Crédito Cooperativo

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e controle do Ministério da Educação

SMASH – Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação

SME – Sistema Municipal de Ensino

SMEs – Secretarias Municipais de Educação

SMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade

SMS – Secretaria Municipal de Saúde

SNAS – Secretaria Nacional de Assistência Social

SRMs - Salas de Recursos Multifuncionais

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

TE – Trabalho Escolar

TP – Trabalho Pedagógico

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

UNICEF –Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ciclo da política	51
Figura 2- Localização de Soledade.....	68
Figura 3: Indicadores Sociais por município- Visão geral Soledade.....	69
Figura 4: Indicadores Sociais por município- Educação- Soledade	70
Figura 5: Indicadores Sociais por município- Educação- Taxa de Rendimento- Soledade	70
Figura 6: Indicadores Sociais por município- Saúde- Soledade.....	71
Figura 7: Indicadores Sociais- Segurança- Soledade	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gosto pela leitura	120
Gráfico 2: Frequência de leitura	120
Gráfico 3: Motivação para a leitura	120
Gráfico 4: Posse do aparelho celular	128
Gráfico 5: Posse do aparelho celular com acesso à internet.....	128
Gráfico 6: Escola A- Dados referentes ao acesso e participação em Políticas Públicas de Assistência Social	130
Gráfico 7: Escola B- Dados referentes ao acesso e à participação em Políticas Públicas de Assistência Social	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Benefícios apontados a respeito das práticas esportivas	110
Quadro 2: Dados levantados a partir do questionário a respeito da participação em atividades artísticas e culturais	113
Quadro 3: Discursos emergidos nos grupos focais acerca da participação em eventos culturais	114
Quadro 4: Elocuções acerca de viagens, passeios e participação em diferentes espaços culturais	116
Quadro 5: Acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação.....	125
Quadro 6: A relação entre CRAS e as escolas.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Nível de escolaridade dos genitores da escola B.....	102
Tabela 2: Escolas A e B- Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores.....	103

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ORIGEM, CONSOLIDAÇÃO, PERPETUAÇÃO.....	21
2.1	Dos conceitos e concepções de Educação, Educação Formal, Informal, Não Formal e de Instituição Escolar.....	21
2.2	A Educação e a Instituição Escolar no Brasil: da colonização à redemocratização.....	23
2.2.1	Do Período Colonial ao Imperial.....	23
2.2.2	Da Primeira República à República Populista.....	27
2.2.3	Da Ditadura Militar à Nova República.....	31
2.2.4	Da República Democrática.....	36
3	POLÍTICAS PÚBLICAS: O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL	50
3.1	Políticas Públicas.....	50
3.2	Políticas Públicas Sociais de Educação e de Assistência Social	57
3.3	Políticas Públicas Sociais de Educação e de Assistência Social: programas, projetos, serviços, ações e benefícios.....	66
3.3.1	Soledade: “Capital das Pedras Preciosas, Terra de Gente Preciosa”	67
3.3.1.1	<i>A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade (SMECD).....</i>	<i>72</i>
3.3.1.2	<i>A Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação (SMASH).....</i>	<i>73</i>
3.3.2	Programas, Projetos, Serviços, Ações e Benefícios vinculados à educação	74
3.3.2.1	<i>De âmbito federal</i>	<i>74</i>
3.3.2.2	<i>De âmbito municipal</i>	<i>80</i>
3.3.3	Programas, Projetos, Serviços, Ações e Benefícios vinculados à Assistência Social.....	83
3.3.3.1	<i>De âmbito federal</i>	<i>83</i>
3.3.3.2	<i>De âmbito municipal</i>	<i>86</i>
4	AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UM UNIVERSO DE COMPREENSÕES	87
4.1	Aspectos Metodológicos.....	87
4.1.1	O trabalho de Campo.....	89

4.1.1.1	<i>A análise documental</i>	91
4.1.1.2	<i>O questionário</i>	92
4.1.1.3	<i>O grupo focal</i>	93
4.1.2	A produção, análise e interpretação de dados.....	95
4.2	O <i>locus</i> e os sujeitos da pesquisa	96
4.2.1	Contextualização das Escolas	97
4.2.1.1	<i>Escola A</i>	97
4.2.1.2	<i>Escola B</i>	99
4.2.2	Contextualização dos Sujeitos da Pesquisa	100
4.2.2.1	<i>Os Estudantes das Escolas A e B</i>	100
4.2.2.2	<i>Os Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores das Escolas A e B</i>	103
4.3	Políticas Públicas Sociais de Educação e de Assistência Social: as repercussões no capital cultural dos estudantes dos meios populares das escolas a e b do Sistema Municipal de Ensino de Soledade	106
4.3.1	O Capital Cultural e os Investimentos em Cultura	106
4.3.1.1	<i>Práticas e participação em atividades de cunho artístico, cultural e esportivo</i>	108
4.3.1.2	<i>Práticas de leitura e de escrita</i>	118
4.3.1.3	<i>Acesso e utilização de recursos tecnológicos e midiáticos</i>	123
4.3.1.4	<i>Acesso e participação em programas, projetos e serviços vinculados à Assistência Social</i>	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	140
	ANEXO 1- DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA E TERMO DE COMPROMISSO	153
	ANEXO 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	154
	ANEXO 3- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	155
	ANEXO 4- QUESTIONÁRIO	156

1 INTRODUÇÃO

A instituição “escola”, embora tenha se constituído uma temática recorrente no cenário educacional, que incitou, ao longo dos últimos anos, diversos pesquisadores a se debruçarem sobre ela, continua sendo foco de estudo e pesquisa no século XXI. No Brasil, esse fenômeno pode ser considerado decorrência do fato da história da educação formal ser recente, o que, de certa forma, contribui para que essas instituições encontrem-se em permanente processo de produção, reprodução, legitimação e manutenção, colaborando para que as mesmas permaneçam como incógnitas a serem constantemente decifradas, em especial, no que se refere a sua função social e atribuições.

Corroborando com estes apontamentos iniciais, Dickel e Caimi ponderam que a escola efetiva-se na contemporaneidade em um contexto de diversidade e complexidade, exigindo do pesquisador que se propõe a pensar a respeito da mesma um empenho sistemático e rigoroso de compreensão, no que diz respeito às “condições de funcionamento, o reconhecimento dos elementos que compõem sua construção social e histórica, a distinção dos mecanismos de dominação e resistência que permeiam a ação educativa, dentre outros aspectos macrosociológicos” (2016, p. 5).

Como se pode depreender, esse movimento de busca por um maior entendimento assinala a necessidade de um voltar-se ao passado com a intenção de vislumbrar com a máxima clareza o presente. Nesse sentido, Cambi salienta que os acontecimentos predecessores condicionam os sucessores, dessa forma, a datar da atualidade “[...] e suas características, seus problemas, deve-se remontar para trás, bem para trás, até o limiar da civilização e reconstruir o caminho não-linear, articulado, colhendo ao mesmo tempo, seu processo e seu sentido” (CAMBI, 1999, p. 37). Com isso, o resgate do percurso histórico, nem sempre linear, da instituição escolar, apresenta-se como um recurso relevante, tornando plausível o conhecimento do contexto em que essa instituição originou-se, constituiu-se e perpetuou-se, produzindo, reproduzindo e legitimando um modelo específico de cultura e de ideologia.

Nesse sentido, não se pode deixar de mencionar o entrelaçamento existente entre as trajetórias evolutivas da humanidade, das sociedades e da educação. Logo, ao se reaver a historicidade de uma, se entrevê a das demais. Nesse estudo, a narrativa histórica se inicia no ano de 1500, que marca o início da Colonização do Brasil, e transcorre até os dias atuais. Inicialmente, a educação era transmitida de maneira informal de geração para geração por meio

da tradição oral, e registrada apenas na memória. Com o passar do tempo, os meios e contextos de transmissão, construção e/ou socialização de saberes ampliaram-se, tornando-se, a cada dia, mais complexos e desenvolvidos.

Com efeito, o ensino, de espontâneo, a cargo da família e do grupo social do qual o indivíduo fazia parte, voltado ao aprendizado de práticas cotidianas e a perenização cultural, indispensáveis à sobrevivência individual e coletiva, passa a ser ministrado em um ambiente próprio, a escola, e por pessoas específicas, os professores, de maneira formal, com finalidades, metodologias, currículos, padrões avaliativos e de comportamento alinhados aos interesses e concepções ideológicas, culturais, econômicas e/ou sociais de uma determinada coletividade.

Cumprе sinalizar que o nascimento da instituição escolar teve por finalidade propiciar instrução e de atender aos interesses e as necessidades de uma sociedade, especificamente, de um estrato social, o dominante. Em épocas distintas, esse estrato foi formado por membros da nobreza, ora da igreja católica, ora da burguesia. Já o estabelecimento e instauração da instituição escolar deu-se de forma processual e contínua, sendo que, em cada período histórico, seus modos de organização, estruturação e seleção modificaram-se, alternaram-se ou mantiveram-se, alicerçados nos ideias educacionais dos quais originou-se a escola.

Fato recorrente na perpetuação da educação formal, desde sua gênese até os dias de hoje, é o dualismo escolar, ou seja, a destinação de um modelo de educação e de ensino diferenciado para as classes sociais detentoras de recursos financeiros em abundância e os para as empobrecidas. O dualismo apresentou-se de diferentes formas ao longo dos anos, porém nunca deixou de existir. Por vezes manifestou-se de maneira aberta, determinando as finalidades e modalidades de ensino destinadas a cada público. Exemplo disso é a educação intelectual destinada à população provida de abundantes recursos financeiros e a educação técnica/profissionalizante para quem apresentava insuficiência econômica.

Na contemporaneidade, em teoria, a instituição escolar constitui-se em um *lócus* apto a propiciar condições de igualdade para que os indivíduos compreendam, discutam e se inteirem da complexidade da sociedade em que se encontram inseridos e suas múltiplas realidades, que são, muitas vezes, conflituosas e de difícil entendimento. Nesse imaginário, a escola, além de garantir o acesso universal e obrigatório e de ser, por excelência, um local de construção, validação e de socialização de conhecimento, assumiria o papel de instância democratizadora e redentora das mazelas sociais.

O quadro assim apontado ancora-se nos preceitos da Carta Magna de 1988, que institui a educação como direito social. Essa legislação, seus artigos 205 e 206, reafirma a

obrigatoriedade do ensino¹ e a educação como direito de todos, podendo ser ministrada em estabelecimentos educacionais públicos e/ou privados. Em teoria, a partir da vigência dessa Constituição, passam a ser assegurados a todos os cidadãos brasileiros, especialmente aos em idade escolar, os princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a gratuidade do ensino público (BRASIL, 1988).

A Constituição, ao prever o ensino obrigatório na educação básica, fomentou a intensificação da oferta de educação formal por meio do aumento expressivo no número de instituições públicas e, conseqüentemente de vagas disponibilizadas aos estratos sociais minoritários. Ocorre com isso, em tese, a democratização da educação básica pública no Brasil.

Nesse contexto, as instituições escolares, historicamente estruturadas para atender uma parcela elitizada da população que, desde a mais tenra idade, teve maior possibilidade de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e a cultura letrada, se veem obrigadas a atender a um novo público, heterogêneo, universal, oriundo dos diferentes estratos sociais. Assim, adentram no universo escolar os indivíduos provenientes dos meios populares, de famílias que vivenciam de perto as mais variadas expressões da questão social. São filhos de pais analfabetos ou com baixa escolaridade, que tiveram pouco ou nenhum contato com livros, com obras de artes, com um padrão de língua culta.

Nesse cenário, emergem as desigualdades escolares. O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1982, 2007, 2011, 2015) procurou, através de suas pesquisas, compreender o funcionamento dos sistemas de ensino e a gênese das desigualdades escolares vivenciadas pelos estudantes oriundos das classes sociais minoritárias francesas. Para ele, a escola é responsável por reproduzir as condições de dominação, indispensáveis para a manutenção das desigualdades sociais.

Em suas investigações, Bourdieu formula alguns conceitos que se tornaram relevantes para a sociologia, tais como o de *habitus* e de capital cultural, econômico, social e simbólico social. Baseado nestes conceitos, este autor, em suas análises macrosociológicas, enfatiza que as desigualdades vivenciadas no espaço escolar, em termos de sucesso e fracasso, têm relação direta com a herança cultural incorporada pelos indivíduos no seio familiar. Assim, os que trazem consigo para a escola uma bagagem rica, familiarizada a cultura dominante da escola, terão maiores condições de alcançar êxito nesse meio. Isto equivale a dizer que a raiz

¹ Esse dever foi ampliado com a Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, que torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta para todos os que não tiveram acesso as instituições educacionais na idade correta.

das desigualdades escolares reside nas diferenças de capital cultural apresentado pelos indivíduos, sendo o déficit ou não desse capital, produto de sua origem social, e seu emprego preponderante na definição da trajetória educacional dos mesmos (BOURDIEU; PASSERON 1982).

Bernard Lahire, sociólogo francês contemporâneo, ao dialogar criticamente com a teoria bourdieusiana, faz um esforço de pesquisa para contemplar questões que não foram contempladas em sua totalidade por Pierre Bourdieu, propondo, para tanto, uma análise microssociológica do social. Lahire, ao voltar seu olhar para a escala individual, busca entender a orientação social da ação individual através do conceito de disposição². Se por um lado Bourdieu ratificava que os condições materiais de vida de um determinado estrato social inclina-se para gerar sistemas de disposições similares, ocasionando certa homogeneidade do *habitus*, Lahire vem dizer que o passado incorporado nem sempre se configura em um conjunto homogêneo de disposições com capacidade de serem transferidas (BOURDIEU, 2007; LAHIRE, 2008).

Lahire, ao conceber que a sociedade contemporânea é plural, aponta que dentro da homogeneidade pode haver heterogeneidade, e que disposições podem ser reconstruídas. Seu pensamento remete a um olhar mais esperançoso à esfera educacional. Este mesmo autor, em mais de uma fala a respeito das desigualdades escolares vivenciadas no contexto educacional brasileiro, sinaliza para a importância do investimentos em educação e na melhoria das condições de vida dos indivíduos como meio de superação das mazelas vivenciadas (LAHIRE, 2008).

Nesse sentido, quando se fala em investimentos em educação e na melhoria da qualidade de vida, em especial das pessoas em situação de vulnerabilidade e de risco social, surge a necessidade de se pensar em políticas públicas de cunho social. Em linhas gerais, as políticas públicas sociais constituem-se em meios dos quais o Estado se utiliza, no cumprimento de suas responsabilidades, para garantir o bem estar e a satisfação das necessidades básicas de todos os cidadãos. As políticas públicas são materializadas a partir da oferta de programas, projetos, serviços ações e benefícios, que intuem a consolidação dos direitos sociais. Estes podem situar-se nas esferas federal, estadual ou municipal.

Atualmente, por meio das políticas públicas de educação e de assistência social, encontra-se em vigor uma série de programas, tanto na esfera federal como na municipal, que visam, sobretudo, melhorar a qualidade da educação pública e a qualidade de vida da

² Conceito abordado por Bourdieu em mais de uma obra, mas sem muita profundidade.

população. Contudo, resta saber se essas políticas estão conseguindo, de fato, atingir ao público e aos objetivos a que elas se propõem.

Diante disso, o presente trabalho de pesquisa nasceu do desejo de compreender, com maior propriedade, a escola e os sujeitos que a compõem, bem como as políticas públicas sociais de educação e assistência social vigentes que, em teoria, são elaboradas no intuito de colaborar para a superação das desigualdades existentes em todos os contextos, inclusive no escolar. Desejo esse, oriundo das vivências cotidianas no exercício da profissão de pedagoga em escolas públicas da educação básica municipal e de assistente social, na atuação como perita social em processos na Vara da Família e do Juizado da Infância e Juventude da Comarca de Soledade, que fomentaram, ao longo do tempo, inúmeras inquietações e reflexões.

Dentre essas, destaca-se como questão norteadora dessa investigação a seguinte problemática: As políticas públicas sociais de educação e de assistência social acessadas por estudantes dos meios populares tem colaborado para a ampliação do capital cultural destes indivíduos?

Com base nessa problemática inicial, delineou-se como objetivo geral: ampliar o alcance de compreensão acerca das repercussões das políticas públicas sociais de educação e de assistência social, acessadas por estudantes dos meios populares, com potencial de contribuir para a ampliação de seu capital cultural e para a minimização das desigualdades escolares e sociais vivenciadas por estes indivíduos. Como desdobramento objetiva-se: entender como se estabeleceram os processos de reprodução e legitimação das desigualdades no contexto escolar ao longo da história; identificar as principais políticas públicas sociais de educação e assistência social, bem como, os principais programas, projetos, serviços, ações e benefícios nas áreas de educação e assistência social em vigência no município de Soledade/RS; ponderar acerca das repercussões das políticas públicas sociais de educação e de assistência social acessadas por estudantes dos meios populares, nos processos de ampliação do capital e de minimização das desigualdades vivenciadas pelos mesmos.

Tendo em vista a finalidade e os objetivos desse estudo, a abordagem metodológica a ser utilizada será a pesquisa exploratória de caráter qualitativo. A construção desta dissertação, inicialmente, arrola-se por meio da revisão de literatura, aspirando desvelar o “estado do conhecimento” acerca dos percursos da instituição escolar e das políticas públicas sociais de educação e assistência social ao longo da história. Para tanto, a pesquisa bibliográfica e documental configura-se em indicadores que, juntamente com os

conhecimentos teóricos edificados, contribuem uma compreensão mais apurada da problemática em questão.

O trabalho de campo realizado em duas escolas urbanas do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Soledade, localizadas em ambientes vulneráveis, de alta concentração de famílias de baixa renda, cadastradas no Cadastro Único (CadÚnico) para programas sociais do Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome (MDS), centra-se na coleta de dados por meio do emprego de procedimentos e instrumentos, tais como análise documental, questionário e grupo focal.

Com base na concepção qualitativa da pesquisa, procede-se à análise dos dados produzidos ancorados na teoria de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Maria da Graça Jacintho Setton, de *habitus*, disposições e capital cultural por meio da reflexão, da compreensão e da interpretação das informações, de modo que essas convirjam para a construção de uma resposta satisfatória em torno do problema apresentado.

A presente dissertação está estruturada em cinco capítulos, abarcando introdução e as considerações finais, os quais norteiam-se pelas concepções de autores como Bourdieu (2007, 2011, 2015), Bourdieu e Passeron (1982), Lahire (1997, 2008, 2012), Setton (2002, 2005) dentre outros.

O segundo capítulo tem a pretensão de apresentar um painel histórico, que compreende desde o período colonial brasileiro até a contemporaneidade, com olhar direcionado à origem, consolidação e perpetuação da instituição escolar e da educação formal, bem como da instauração dos processos de legitimação e reprodução das desigualdades escolares ao longo do desenvolvimento da humanidade.

O terceiro capítulo, inicialmente, aborda os conceitos de políticas públicas em voga na contemporaneidade. Na sequência, apresenta as políticas públicas sociais de educação e de assistência social existentes e os principais programas, projetos, serviços, ações e benefícios por meio dos quais essas políticas são efetivados no Brasil.

O quarto capítulo, com base no trabalho de campo desenvolvido, discorre acerca das repercussões das políticas públicas sociais de educação e de assistência social, acessadas por estudantes dos meios populares, nos processos de ampliação do capital dos mesmos e de minimização das desigualdades vivenciadas historicamente.

No último capítulo, conclusivo, são retomadas questões essenciais que dizem respeito ao teor da sistematização da produção integral. Nesse, são tecidas considerações emergentes da elucidação e discussão acerca do problema e dos objetivos desta pesquisa, que novamente são trazidos à tona. As referências são alocadas na sequência.

2 A TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: ORIGEM, CONSOLIDAÇÃO, PERPETUAÇÃO

Esse capítulo é constituído por três tópicos que se complementam. O primeiro objetiva tecer considerações acerca dos conceitos e concepções de educação, educação formal, informal, não formal e instituição escolar. No segundo, o foco de discussão volta-se para o Brasil. Discorre-se sucintamente acerca da educação jesuítica, da influência da família real portuguesa nos rumos educacionais do país, dos primeiros movimentos em defesa de uma educação democrática e sua interrupção durante o período da ditadura militar, culminando com a discussão em torno da redemocratização do ensino. No último tópico desse capítulo, as compreensões acerca de educação e instituição escolar na contemporaneidade são tratadas sob a perspectiva de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Maria da Graça Jachinto Setton. Esses autores fundamentam teoricamente o desenrolar dessa pesquisa.

Cabe ainda ressaltar que, considerando o movimento dinâmico estruturante da sociedade e sua interlocução constante com os processos educativos, nos tópicos a seguir, realizar-se-á um breve apanhado histórico sem a ambição de esgotar a discussão, de realizá-la de maneira minuciosa, cobrindo todos os períodos da história. Almeja-se, apenas, clarificar algumas questões avaliadas pertinentes acerca da legitimação dos processos educativos formais efetivados por meio da consolidação e perpetuação da instituição escolar na contemporaneidade.

2.1 Dos conceitos e concepções de Educação, Educação Formal, Informal, Não Formal e de Instituição Escolar

O conceito de educação adquiriu diferentes sentidos e enfoques ao longo da história, oscilando conforme o desenvolvimento humano, social, cultural e econômico da civilização e a corrente teórica vivenciada em cada contexto educacional. A título de exemplo elenca-se, a seguir, concepções de educação oriundas das correntes positivista, marxista e conflitualista.

Para os positivistas, a educação é compreendida como uma ação efetivada pelas gerações adultas, mas que não se encontram maduras para vida social. Tem por finalidade a

provocação e o desenvolvimento na criança de “certo número de estados físicos, intelectuais e morais que exigem dela na sociedade política, em seu conjunto e meio especial, a que está particularmente destinado” (DURKHEIN, 1958, p.70, apud GVIRTZ E LARRONDO, 2006, p.160). A corrente marxista, ancorada na dialética e no pensamento dos filósofos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engel (1820-1895), defende que a educação é uma ferramenta de luta do proletariado contra burguesia e, conseqüentemente, de libertação e de transformação social. (LUCKESI, 1993; AZEVEDO, 2004). Com base na percepção conflitualista, a educação, por meio das instituições escolares, é vista como reprodutora e legitimadora dos interesses e da ideologia dos grupos sociais dominantes (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.17).

A educação se constitui em um processo amplo, que perpassa todos os âmbitos, configurando-se, portanto, em mais de uma modalidade. Dessa forma, para Gohn (2006) tem-se a educação *formal*, efetivada na esfera escolar por meio do estabelecimento de currículo e conteúdos previamente definidos; a *informal*, aprendida durante os processos de socialização que ocorrem em diferentes meios e com variados sujeitos; e a *não formal*, na qual os conhecimentos adquiridos processam-se no “universo de vida”, através da troca de experiências e da vivência de práticas coletivas e cotidianas.

Para Gadotti (2005) a diferenciação básica entre educação formal e não formal reside nos aspectos hierárquicos e burocráticos, uma vez que a primeira, além de carecer de regulamentação e fiscalização, caracteriza-se por sua regularidade, formalidade e intencionalidade, apresentado objetivos claros e específicos. A segunda, por sua vez, ocorre ao longo da vida, tendo caráter eventual, flexível, descontínuo, não carecendo ser regulamentada ou fiscalizada.

O *locus* específico de desenvolvimento e efetivação da educação formal é a instituição escolar. De acordo com Dermeval Saviani (2005, p.28), a palavra instituição, do latim *institutio, onis*, “[...]guarda a ideia comum de algo que não estava dado e que é criado, posto organizado, constituído pelo homem”. Assim,

Para satisfazer as necessidades humanas as instituições são criadas como unidades de ação. Constituem-se, pois, como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por ele perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem” (SAVIANI, 2005, p.28).

Esse autor ratifica, ainda, que nem todas as necessidades do homem carecem de uma instituição para serem supridas, uma vez que, em primeira instância, esse processo de satisfação se concretiza de maneira espontânea, assistemática e diferenciada. Apenas no estágio mais avançado do desenvolvimento sobrepõe-se a necessidade de intervenção deliberada e, conseqüentemente, de institucionalização.

Já o termo escolar ou escola, conforme Dermeval Saviani, deriva do grego, tendo por significado o lugar do ócio. Para este autor, é possível constatar, ao se refletir acerca do sentido etimológico dessa palavra, que “a educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho” (2005, p.31).

Clareados alguns conceitos importantes para o desenrolar das discussões, na sequência se discorrerá acerca da educação e da instituição escolar no cenário brasileiro desde o período da colonização até os dias de hoje.

2.2 A Educação e a Instituição Escolar no Brasil: da colonização à redemocratização

Discorre-se acerca do processo evolutivo da legislação e das políticas públicas que construíram o contexto da educação e da instituição escolar atual, partindo do Período Colonial até o Período Imperial, contemplando a primeira República e a República Populista, a Ditadura Militar e a Nova República, culminando na República Democrática.

2.2.1 Do Período Colonial ao Imperial

Caleffi (2014), com base no registrado em uma carta escrita por Américo Vespúcio, no ano de 1502, na qual ele tece considerações a respeito do povo nativo³ do território brasileiro recém conhecido, classificando-o como povo sem rei, fé e lei, expõe o entendimento de que as sociedades indígenas eram assim caracterizadas:

[...] sociedades que se organizavam a partir dos laços de parentesco e não a partir de um poder separado do corpo social institucionalizado chamado Estado, [...]. Eram sociedades onde a religiosidade perpassava todos os aspectos, em todos os momentos, nas quais as relação com a natureza era muito importante e o mito possuía um papel fundamental, [...]. Eram também sociedades de tradição oral onde

³ A FUNAI estima que no ano de 1500, no Brasil, existia uma população de aproximadamente dez milhões de indígenas, estes falavam cerca de mil e trezentas línguas distintas. Viviam em tribos, com valores e culturas diferentes, distribuídas pelo território (CALEFFI, 2014).

as ideias e as normas eram transmitidas de outras maneiras que não a escrita (CALEFFI, 2014, p.35).

Assim, em relação à educação indígena brasileira na época do início da colonização, essa autora pontua que, tendo em vista que a sociedade indígena possuía uma tradição oral, ancorada na memória, a educação, bem como a cultura, eram processadas e atualizadas permanentemente. Dessa forma, os processos educativos iniciavam ao nascer e transcorriam ao longo da vida. O aprendizado realizava-se cotidianamente através da socialização de mitos e histórias sagradas, pela prática de rituais e, principalmente, pela imitação dos adultos nas mais diversas atividades diárias, no aprender fazendo (CALEFFI, 2014).

Estabelecidas essas primeiras considerações, a colonização no território brasileiro iniciou por volta do ano de 1530, a partir do sistema de capitanias hereditárias e da monocultura da cana-de-açúcar. Assim, o primeiro modelo econômico primário brasileiro baseou-se no latifúndio e na agricultura com mão de obra escrava (índios/negros).

Nesse cenário, a educação não era necessária para fins econômicos. Contudo, no ano de 1549, juntamente com o primeiro governador geral, Tomé de Sousa, o jesuíta Manuel de Nobrega e demais integrantes da Companhia de Jesus chegam ao Brasil e dão início à criação das primeiras escolas elementares, secundárias e seminaristas no país.

A proposta educativa dessas instituições inicialmente era instruir e catequizar⁴ índios e filhos dos colonos e, também, formar sacerdotes. Ribeiro verifica que “o plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os *instruídos* serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão catequizados” (RIBEIRO, 1998, p.23). Assim, a formação do índio consistia em sua enculturação, em “domesticá-lo”, torná-lo social; a do jovem colono, por sua vez, era a formação intelectual, clássica e humanista; além de preparar para uma possível vida sacerdotal, visava deixá-lo culto e em condições de continuar seus estudos na metrópole. A educação das mulheres da elite colonial restringia-se ao aprendizado de boas maneiras e cuidados com o lar. Negros, mestiços e mulheres das demais classes sociais não possuíam direito à educação formal (ARANHA, 2006; RIBEIRO, 1998).

No século XVII, o panorama educacional sofreu poucas alterações; os jesuítas continuaram empenhados em catequizar os povos indígenas e ministrando uma instrução escolástica em suas escolas. A aprendizagem de ofícios nesse período amplia-se; as escolas-oficinas, destinadas a formação de artesãos, ferreiros, costureiros, formavam negros, mestiços

⁴ Para Baeta Neves, apud Saviani 2014 a catequese é “um esforço racionalmente feito para conquistar homens; é um esforço feito para acentuar a semelhança e apagar as diferenças” (BAETA NEVES, 1978, p. 45 apud SAVIANI, 2014, p. 126).

e homens livres no próprio local de trabalho, capacitando-os para o exercício de uma profissão (ARANHA, 2006; RIBEIRO, 1998).

Já no século XVIII, a educação na fase pombalina (1759- 1808) ganha novos rumos. Os jesuítas são expulsos do país em 1760, fato que se deu de forma não pacífica, culminando com a deliberação de fechamento dos colégios jesuítas (que ministravam uma educação em favor da religião e não do Estado), a introdução das aulas regias⁵ e o financiamento da educação pelo Estado (educação pública a favor dos interesses do Estado). Para Ribeiro, evidenciou-se a seguinte orientação:

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o da natureza científica; torná-los o mais práticos possíveis (RIBEIRO, 1998, p.33).

Contudo, as mudanças propostas no período pombalino, em sua maioria, não se concretizaram, devido, principalmente, à carência de professores aptos a efetivar as orientações propostas e à insuficiência de repasses financeiros da Coroa para o subsidiar o modelo de educação.

A última fase do Brasil colonial, no período joanino (1808-1822), foi marcada pela presença da família real no país, fato que ocasionou mudanças em vários campos. Na esfera cultural, foram criadas a imprensa régia, a biblioteca nacional, o Jardim Botânico, o Museu Real e a missão cultural francesa, influência à posterior criação do Museu Nacional de Belas Artes no estado do Rio de Janeiro. Na esfera educacional, emergiu a necessidade da criação de escolas de ensino superior, com vistas a atender às demandas dessa nova classe, a nobreza, que se instalara no território nacional (ARANHA, 2006; RIBEIRO, 1998).

O período imperial (1822-1889) divide-se em duas etapas: a primeira sob o reinado de D. Pedro I, nos anos de 1822 a 1831, e a segunda sob o reinado de D. Pedro II, que governou até o ano de 1889. Em termos educacionais, D. Pedro I, em seu primeiro ano de governo, solicitou à recém instituída Assembleia Legislativa, a elaboração de uma legislação que promovesse a instrução pública no Brasil. Assim, surgiram dois projetos: o Tratado de Educação Para Mocidade Brasileira e o Criação das Universidades. Ambos foram discutidos pelos componentes da referida casa egrégia, porém apenas o segundo restou aprovado. Em

⁵ Conforme Ribeiro as *aulas regias* eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Sendo que estas, por um lado representaram um retrocesso pedagógico, por outro, um avanço ao exigir novas metodologias e livros (RIBEIRO, 1998, p. 34)

relação ao primeiro projeto, Xavier (1980) salienta que os deputados chegaram ao seguinte entendimento:

Ora, não cabia à Assembleia Legislativa analisar as causas do abandono da instrução popular denunciada; [...] Também não lhe cabia a solução efetiva do problema, já que esta estava na dependência do Tratado de Educação que naturalmente não era de alçada dos legisladores, mas dos “literatos” (XAVIER, 1980, p.60).

A questão educacional voltou a ser tratada em 1824, com a outorgação pela Coroa da primeira Constituição do Império brasileiro. Essa constituição previa a instrução primária gratuita, a fundação de colégios e universidades para o ensino de ciências e belas artes. Em 1827, foi implantada a Lei que passou normatizar o ensino elementar, determinando “[...] a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares (art.1º) e, no artigo XI escolas de meninas nas cidades e vilas mais populares” (ARANHA, 2006, p. 222). Dessa forma, observa-se que, na primeira fase do período imperial, o direito à educação escolar elementar ou primária gratuita, estendido a crianças do sexo feminino, fundação de escolas e universidades de incumbência imperial foi regulamentado por lei. Porém, na prática, as dificuldades de efetivação dessa Lei logo se manifestaram. Concomitante com a falta de recursos, Ribeiro (1998) comenta que

Mesmo as “escolas de primeiras letras” são em número reduzido, como limitado é seu objetivo, seu conteúdo e sua metodologia. Elas enfrentam problemas dos quais se tem notícia através dos relatórios dos ministros da época: era difícil encontrar pessoal preparado para o magistério, havia completa falta de amparo profissional, fazendo da carreira algo desinteressante e não motivando um aprimoramento constante, a população era mínima (RIBEIRO, 1998, p. 49).

Xavier (1980) colabora com essa discussão ao salientar que o Lino Coutinho (ministro do império) na época reconhecia a existência de inadequação do que era estabelecido em Lei e do que poderia ser realmente realizado na prática. Hoje, também percebe-se que alguns preceitos legais são praticamente impossíveis de serem efetivados ao “pé da letra”, por fatores variados, que passam pela incapacidade teórica e prática, pela falta de recursos financeiros, pela inadequação as características locais, dentre outros.

Em 1834, foi decretado Ato adicional à Constituição, que dispunha ser de incumbência das províncias gerir o ensino elementar e secundário; somente o universitário ficaria a cargo do império, tal como é nos dias atuais: a educação básica é de incumbência estadual⁶ e a superior, federal (ARANHA, 2006; RIBEIRO, 1998).

⁶ No ensino fundamental a incumbência é compartilhada com os municípios.

No período referente aos anos de 1850 a 1870, Ribeiro (1998) salienta tratar-se de uma fase fértil⁷ no cenário educacional, especialmente Rio de Janeiro, cidade em que a corte se localizava. Contudo, a grande maioria da população permanecia analfabeta, sendo poucos os que viam sentido investir na educação das futuras gerações (RIBEIRO, 1998).

Nos anos que se seguiram até a queda do Império, a organização escolar brasileira sofre alguns reajustes, influenciados, pelas ideias de reformas propostas por Leôncio Carvalho⁸ - de liberdade de ensino, incompatibilidade do exercício do magistério com o de outras funções e a liberdade de frequência-, pelas tendências pedagógicas positivistas, pelo método mútuo, pela educação secundária promovida nos liceus e pelo modelo de escola gestado pelas iniciativas privadas protestantes norte-americanas.

Com isso, encerra-se um ciclo (1500-1889), o primeiro de três⁹ que simbolizam a ideologia da educação brasileira em seu curto tempo de existência. Neste, observa-se o predomínio da influência religiosa na educação, principalmente, a católica, dos processos de catequização, de enculturação. Nota-se, também, que a instituição escolar nasce com uma função social muito clara: produzir e reproduzir os interesses da classe dominante.

2.2.2 Da Primeira República à República Populista

No final do século XIX, o contexto vivenciado, de modo geral, evidenciava que o sistema imperial não estava sendo capaz de atender às expectativas da elite social brasileira, representada por grandes produtores agrícolas (possuíam o domínio do aparelho do Estado) e, também, da crescente parcela de cidadãos pertencentes à classe média (contavam com intelectuais, militares e religiosos). Assim, como resultado dessa incapacidade que gerou descontentamento, atendendo a interesses liberais, em 1889, ocorreu a Proclamação da República (RIBEIRO, 1998).

Na primeira República ou República Velha (1889-1930), a organização escolar brasileira sofre influência do positivismo. Dentre os princípios normativos encontravam-se a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino primário. Ribeiro (1998) pontua que apenas 1/3

⁷ Foram criadas a Inspeção de Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, estabelecidas normas para o exercício da liberdade de ensino e de preparação para o professor, reformulados estatutos das escolas de formação de professores, dentre outros (RIBEIRO, 1998, p. 54).

⁸ Ocupou a pasta de Negócios do Império no ano de 1878, foi Deputado pela província de São Paulo até o ano de 1881.

⁹ Severino pontua que ideologicamente a história da educação brasileira pode ser dividida em três períodos: o primeiro, corresponde ao intervalo de tempo compreendido entre os anos de 1500 a 1889, sendo marcado pelo predomínio da Igreja Católica, o segundo, anos de 1889 a 1964 representa a consolidação do pensamento liberal no Brasil e o último de 1964 até os dias atuais representa a supremacia da ideologia tecnocrata (SEVERINO, 1986).

da população em idade escolar frequentava a educação primária. Esse fato, aos poucos, passava a ser vistos como problema para o desenvolvimento social. O ensino secundário e superior era sinalizado por seu caráter elitista considerando que, dificilmente, as classes populares conseguiam acessá-lo. Segundo Ghiraldelli Junior (1991, p.27) “não havia uma rede de escolas públicas respeitável e a que existia voltava-se para o atendimento das classes mais favorecidas economicamente”.

Na década de 20, um fenômeno posterior ao “entusiasmo pela educação”¹⁰, o “otimismo pedagógico” começa a figurar no cenário educacional do Brasil, inspirado nas concepções escolanovistas¹¹. Nesse contexto, a educação passa a ser compreendida como decisiva nos processos de transformação social, como o enorme “instrumento de que dispunha a sociedade para se dotar do equipamento cultural que a evolução científica já colocara a sua disposição. Daí a necessidade premente de reaparelhamento da escola, lugar privilegiado da educação [...]” (SEVERINO, 1986, p.81).

Na década seguinte, a sociedade brasileira sente, na área da educação, os reflexos da intensificação do capitalismo industrial, que trouxe consigo novas exigências, tais como o domínio da leitura e da escrita e a qualificação profissional dos cidadãos. Em 1932, é difundido o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que pretendia estabelecer as bases de uma política de educação norteada por um conceito pedagógico e social inovador, em prol do ensino público, gratuito e leigo, sob responsabilidade do Estado, que viesse ao encontro dos anseios individuais e sociais da população (RIBEIRO, 1998). O Manifesto tinha como principais prerrogativas a defesa da educação como função essencialmente pública, a formação em nível superior para todo corpo docente, e o ensino laico, gratuito e obrigatório. Alguns dos preceitos desse manifesto fizeram-se presentes na Constituição Federal de 1934, porém nem todos chegaram a ser concretizados.

Essa constituição, no capítulo II, Da Educação, ao reconhecer a educação com direito de todos, intuía democratizar o ensino por meio da instituição da liberdade de ensino, de cátedra, da gratuidade, da obrigatoriedade do ensino primário integral (essa deveria ser estendida progressivamente), da criação de recursos especiais destinados, inclusive a concessão de bolsas de estudo a população carente. Dentre outros, dispunha da competência da União em estabelecer diretrizes da educação nacional e de elaborar um plano nacional de

¹⁰ Conforme o autor Paulo Ghiraldelli Junior o “entusiasmo pela educação” emerge entre os anos 1887 e 1896, sendo um movimento que propunha a expansão do ensino regular e a diminuição dos índices de analfabetismo (GHIRALDELLI, 1991).

¹¹ A ideologia defendida pelo escolanovismo, contidas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, oriunda da cultura europeia e norte-americana e transplantada para a brasileira, objetivava reestabelecer o humanismo (RIBEIRO, 1998, p. 123).

educação, que contemplasse todos os níveis e modalidades, aplicar 10% dos recursos financeiros provenientes de impostos na educação¹² (GHIRALDELLI, 1991; RIBEIRO, 1998; SEVERINO, 1990).

A partir do estabelecimento dessa legislação foram executadas algumas medidas que colaboraram para a ampliação do número de instituições escolares, de matrículas efetivadas no ensino primário, principalmente, de contratação de professores, dos índices de aprovação. Contudo, a seletividade, tão presente na atualidade, fazia-se ver nos índices de conclusão do ensino médio e de ingresso ao ensino superior que, embora tivessem se elevado, restava evidente que apenas uma minoria pertencente às classes elitizadas continuava tendo oportunidade de permanência (RIBEIRO, 1998).

Para Ribeiro essa legislação “Não foi suficiente para destruir a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: via para o “povo” (escolas profissionais) e a via para a “elite” (escolas secundárias)” (1998, p.122). Hoje, na proposta da Reforma do Ensino Médio, observa-se que não há mais uma bifurcação, mas uma condução para que as classes menos favorecidas destinem-se ao ensino profissionalizante, a formação necessária para atuação imediata no mercado de trabalho. Dessa forma, continua a vigorar a tendência em que “[...] para as elites, as escolas que classificavam socialmente, para estratos populares, as escolas que preparavam imediatamente para o trabalho” (SEVERINO, 1986, p.82).

Além disso, Romanelli destaca que “[...] a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde intensificaram as relações de produção capitalista que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro” (ROMANELLI, 1996, p.60). Essa autora ainda pondera que as políticas que fomentaram a expansão do ensino público e gratuito, bem como sua efetivação, não se processaram de maneira reflexiva e organizada por parte do Estado, uma vez que este agiu sob o efeito de pressão interna e externa, fato que contribuiu para que quantitativa e qualitativamente a oferta de ensino restasse aquém do esperado (ROMANELLI, 1996).

O período que se sucede, nos anos de 1937 a 1964, costuma ser dividido historicamente em Estado Novo (1937-1945) e República Populista (1945-1964). No que se refere à esfera política, essas épocas foram sinalizadas pela inconstância de regime, ora sendo ditatorial, ora populista, ora republicano.

¹² Os estados, deveriam aplicar no mínimo 20% (vinte por cento), estruturar e manter dos sistemas educacionais, em consonância com o regimentado pela federação (RIBEIRO, 1998).

A Constituição de 1937 relegou ao Estado papel subsidiário na educação, desincumbindo-se da competência de manutenção e expansão do ensino público. Contudo, o caráter profissionalizante do ensino prevaleceu, porém com a explicitação do público específico a que se destinava: as classes desfavorecidas. A Reforma Capanema,¹³ ocorrida nos anos de 1942 a 1946, de caráter elitista e conservador, contribuiu para que o sistema de ensino brasileiro continuasse a direcionar os percursos educacionais por classe social. Conforme Ghiraldelli, os estudantes oriundos dos estratos elitizados da sociedade iniciavam seus estudos no primário, passavam para o ginásio, desse para o colégio, e culminavam por optar em cursar algum curso superior. Já os estudantes das “[...] classes populares, caso escapassem da evasão, iam do primário aos diversos cursos profissionalizantes” (1991, p. 82).

A Constituição 1946 sinalizou o início de um processo de redemocratização do Brasil, apesar de restringir a gratuidade dos ensino secundário e superior a pessoas de comprovada insuficiência de recursos. Nos anos que se seguiram, as taxas de analfabetismo reduziram-se gradativamente (de 56,1% na década de 40, 50,6% na de 50 e 39,7% na de 60), as escolas primárias expandiram-se e, conseqüentemente, o número de matrículas. Contudo, mais uma vez, pode ser constatado que essa expansão não foi suficiente para diminuir o caráter seletivo da escola, os índices de infrequência e abandono escolar. O ensino secundário e superior continuou a atender a uma população reduzida (RIBEIRO, 1998).

Em 1961, após um longo intervalo de tempo em que grupos antagônicos debateram questões referentes à descentralização, à liberdade, à laicização do ensino, ao financiamento do ensino e a pertinência da escola pública, entra em vigor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, para muitos estudiosos, devido à demora de sua aprovação, já se encontrava ultrapassada e era pouco democrática (ARANHA, 2006; GHIRALDELLI, 1991; RIBEIRO, 1998). Nas palavras de Severino (1986), essa Lei era demasiadamente geral e formal, não sendo capaz de consolidar o sistema educacional que o Brasil necessitava. Dessa forma, “a educação brasileira não se transformava profundamente, conservando instituições e regimes onerosos e inadequados para atender às exigências do desenvolvimento social” (SEVERINO, 1986, p.83).

Sob a regência dessa legislação, o ensino primário foi o único considerado obrigatório, sendo dispensados dessa obrigatoriedade, isso é, de efetivar matrícula, as crianças com deficiência ou anomalias, as que cujos pais encontravam-se em situação de pobreza, com

¹³ Gustavo Capanema Série de decretos-leis que reformularam o ensino brasileiro efetivadas pelo então ministro Gustavo Capanema.

deficiências ou anomalias, e as que não conseguiam acesso na instituição escolar por falta de vagas ou mesmo de escolas nas proximidades.

Considerando-se o exposto, corrobora-se do entendimento de Severino ao pontuar que nos 1889 a 1964, no âmbito das políticas educacionais, influenciadas pela tendência positivista, houve a substituição progressiva da ideologia católica pela liberal, leiga e autônoma, de intensificação dos processos formativos com viés profissionalizante. Contudo, [...] a política educacional do Estado desenvolvida nesse período, continua reproduzindo a estrutura social vigente, bem como seus fundamentos ideológicos encarregados de legitimá-los” (SEVERINO, 1986, p. 86).

Ainda, sobre essa fase, verifica-se a sua contribuição à educação contemporânea no que se refere à publicidade, obrigatoriedade, gratuidade e pluralismo religioso, bem como, a difusão da concepção de educação para todos, de educação para o trabalho e de educação como propulsora de transformações sociais. Ademais, ao discorrer sobre esse período histórico criticamente pode-se observar, como ratifica Otaíza de Oliveira Romanelli, que [...] a escola brasileira evolui também em função dos papéis que lhe reconheciam a economia” (2000, p.55). Com isso, ousa-se salientar que não só evolui historicamente, mas se estrutura, definindo seu caráter educacional nos aspectos pedagógico e administrativo, bem como no político e social.

2.2.3 Da Ditadura Militar à Nova República

Os resquícios da Ditadura Militar, que vigorou no Brasil nos anos de 1964 a 1985, podem ser evidenciados em diversos setores na sociedade contemporânea. Na educação, a exemplo, esses resquícios podem ser observados, principalmente, no que diz respeito aos processos de expansão do ensino público gratuito, sem a verdadeira ação propositiva de qualificá-los.

No cenário educacional, destacou-se a parceria firmada entre o Ministério da Educação e Cultura, MEC, e a United States International for Development, USAID¹⁴ que contribuiu para que fossem aprovadas inúmeras legislações e efetivadas uma série de reformas que reestruturaram a educação no país, extinguindo quaisquer vestígios de democracia existente em tempos anteriores. Para Aranha, as reformas previstas a partir dessa parceria baseavam-se nos pilares:

¹⁴ Os acordos entre MEC/USAID tinha por finalidade fortalecer o ensino primário, assessorar tecnicamente a reestruturação do ensino secundário e modernizar o ensino superior (ROMANELLI, 1996).

- Educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão-de-obra especializada no mercado em expansão;
- Educação e segurança: formação do cidadão consciente – daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros [...];
- Educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade (ARANHA, 2006, p. 316).

A educação, nesse período, passa a ter caráter autoritário, domesticador e tecnicista, com ênfase no cientificismo e no racionalismo e, por finalidade, o atendimento à demanda crescente por mão de obra qualificada no setor industrial em ascensão devido aos investimentos de capital estrangeiro (ARANHA, 2000; GHIRALDELLI, 1991; RIBEIRO, 1998).

Ainda no tocante à área educacional, a Constituição de 1967 modifica o previsto em leis anteriores, trazendo novas disposições, como a desobrigação de um percentual mínimo de investimento, do PIB (Produto Interno Bruto), por parte da União e estados em educação. Assim, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1971, a ênfase educacional era na “[...] quantidade, e não na qualidade; nos métodos (técnicas), e não nos fins (ideais); na adaptação, e não na autonomia; nas necessidades sociais e não nos interesses individuais, formação profissional, em detrimento da cultura geral” (RIBEIRO, 1998, p. 195).

Essas legislações colaboraram para a elevação no número de matrículas em todos os níveis de ensino, porém não foram suficientes para suprir a demanda populacional que buscava por atendimento educacional. Isso se deu em decorrência, principalmente, da carência de repasses financeiros à educação, ocasionando falta de professores, de condições de infraestrutura física, de investimentos em formação docente e na construção de novas escolas. Esses fatores são relevantes na efetivação de um trabalho educacional de qualidade, pois influenciaram a manutenção dos índices de repetência, evasão, abandono escolar e analfabetismo apresentados nessa fase.

Buscando resolver tal problemática, outras medidas foram tomadas, com a finalidade de contribuir para a melhoria desses índices. A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava a erradicação do analfabetismo¹⁵, a aprovação de cursos nas áreas educacionais de curta duração (30 meses) de licenciatura que objetivavam capacitar profissionais para o trabalho docente e a utilização do livro didático, padronizando condutas e o ensino, foram algumas delas (GHIRALDELLI, 1991).

¹⁵Para Ribeiro (1998) a preocupação em alfabetizar a população adulta no período da ditadura militar era decorrência de uma questão econômica, uma vez que, o brasileiro alfabetizado possuía maiores possibilidades de tornar-se um assalariado e, conseqüentemente, um consumidor na sociedade industrial capitalista.

Contudo, essas medidas não foram capazes de ultrapassar o dualismo evidenciado historicamente no sistema de ensino brasileiro, que permaneceu elitizado e seletivo. Segundo Ghiraldelli (1991) o então ministro Roberto Campos, em um de seus discursos¹⁶, enfatiza publicamente que o ensino médio tinha por dever o atendimento às camadas populares e o universitário a elites. Já o secundário “[...] deveria perder suas características de educação “propriamente humanista” e ganhar conteúdos com elementos utilitários e práticos” (1991, p.169). Assim observa-se que, tanto no regime democrático anterior, quanto nesse autoritário, embora com legislações, com linhas filosóficas, com governantes diferentes, a função social e o público a que se destina a educação e a instituição escolar permanecem inalterados.

Nos primeiros anos da década de 80, a Ditadura Militar começa a perder força, renascem os movimentos sociais e as agremiações que, organizadas, passam a lutar pela democracia. Nesse cenário de luta, no ano de 1985, é instaurado um novo governo civil, sinalizando o nascimento de um novo ciclo na história brasileira. Para Ghiraldelli, convém ressaltar que:

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através da abundante e confusa legislação educacional (1991, p. 163).

Assim, o advento da Nova República, embora trouxesse consigo um ideal de reconquista das liberdades sociais e de redemocratização da sociedade brasileira em todos os seus aspectos, não se concretizou de modo instantâneo. Politicamente, as forças dominantes mantiveram-se no poder, atendendo minimamente aos interesses da população menos favorecida, corroborando para a manutenção das desigualdades sociais e educacionais.

No que se refere à educação, a Constituição Federal, aprovada no ano de 1988, ao contemplar alguns ideais defendidos pelos movimentos sociais renascidos, simbolizou progressos nessa área, principalmente ao contemplar a garantia de determinados direitos sociais, tais como, a educação compreendida como direito de todos. O ensino passou ser de incumbência prioritária do Estado, tendo caráter gratuito e obrigatório¹⁷. A valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática, a autonomia universitária e a criação do

¹⁶ Palestra proferida com a temática “Educação e Desenvolvimento Econômico” (GHIRALDELLI, 1991).

¹⁷ Ensino obrigatório para o nível fundamental e progressivamente para o médio.

plano nacional de educação, também, entraram representaram avanços dessa legislação (ARANHA, 2006).

No que se refere ao financiamento da educação, essa lei prevê o repasse mínimo por parte da União de 18% (dezoito por cento) e, por parte dos estados, municípios e distrito federal, de 25% (vinte e cinco por cento). Prevê, também, o repasse financeiro a instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (ARANHA, 2006).

Contudo, as crises econômicas que geraram dependência financeira ao capital internacional, o mal gerenciamento das finanças públicas e estrondoso crescimento do capitalismo mundial, que se seguiram a aprovação da Carta Magna de 1988, têm contribuindo para que o Estado de Bem Estar Social¹⁸ (que não chegou a vigorar efetivamente no Brasil) seja gradativamente substituído pelo Estado Mínimo¹⁹, que se ancora nos preceitos do neoliberalismo, adotando a lógica do mercado como alternativa capaz de resolver as mazelas sociais, econômicas e educacionais brasileiras.

Assim, na década de 90, em consonância com as reformas e tentativas de modernização do Estado, no âmbito educacional são promovidas mudanças de ordenamento teórico e prático. Os organismos internacionais financeiros, principalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, passam a influenciar a elaboração de políticas públicas educacionais, bem como, na transposição dos conceitos gerenciais do mercado capitalista de eficiência, produtividade e racionalidade para o contexto escolar (OLIVEIRA, 2000).

Ainda, paralelamente à reforma estatal, a reforma educacional, além de introduzir as políticas de responsabilização - *accountability*²⁰, previu a redução orçamentaria de investimentos, ancorada na ideia de que o emprego dos princípios de mercado acima mencionados garantia, por si só, a eficácia na gestão dos recursos humanos e financeiros, maior desempenho nos processos de ensino aprendizagem e a melhoria na qualidade total da educação brasileira.

Com isso, as instituições escolares, em suas práticas cotidianas, pedagógicas e/ou administrativas, muitas vezes, sem se dar conta, acabam por fomentar e concretizar práticas

¹⁸ O Estado de Bem Estar Social pressupõe “[...] uma maior intervenção do Estado na economia com implantação de políticas públicas sociais universalistas – e no grau de liberdade dos mercados [...]” (BERTOLIN, 2018, p.87).

¹⁹ O Estado Mínimo, em oposição ao Estado de Bem Estar Social, defende o livre mercado, isto é, a intervenção mínima do Estado, principalmente no que diz respeito a área econômica, bem como a garantia restrita de direitos sociais (BERTOLIN, 2018, p.87).

²⁰ *Accountability* é uma palavra de origem inglesa que embora não possuía tradução exata para português, é denominada “responsabilização”. Este termo começa a aparecer na literatura brasileira a partir da década de 90, em consonância com o movimento de descentralização das políticas públicas previsto na CF88.

individualistas e competitivas, que conduzem ao entendimento de que o sucesso ou fracasso escolar é resultado de habilidades ou competências singulares, não possuindo relação com questões de ordem econômica, social, familiar. A educação, de certa forma, deixa de ser um direito social para ser um diferencial social, em que somente os melhores usufruíram dela com qualidade.

Nesse cenário, nova LDB, Lei nº 9394, aprovada no ano de 1996, manteve a generalidade dos assuntos referentes à esfera educacional contemplados pela Constituição Federal de 1988 (CF88). Essa legislação fomentou a descentralização do poder, instituindo a incumbência aos municípios de prover a educação infantil; aos estados e municípios instituiu-se a responsabilidade com o ensino fundamental; aos estados, a responsabilização com o Ensino Médio; à União, o ensino superior. O ensino profissional, a educação à distância e a especial e inclusiva também passaram a ser regulamentadas por essa lei, que estipulou como princípios norteadores a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, a valorização do profissional da educação escolar, a gestão democrática do ensino público, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Para Saviani, apesar dessa legislação não ter “[...] incorporado os dispositivos que claramente apontassem na direção da necessária transformação da deficiente estrutura organizacional brasileira, ela, de si, não impede que isso venha a ocorrer” (1998, p. 238). Sob sua vigência, a educação brasileira busca formas de consolidar seus preceitos, tornando-se universal e igualitária de fato.

Com isso, o intervalo de tempo mensurado nessa seção (Da Ditadura Militar à Nova República) é identificado por Severino (1986) como terceiro período. Nesse, ocorre uma reorientação ideológica, a partir da qual passa a predominar a supremacia da ideologia tecnocrática que, para alguns estudiosos, é vivenciada nos dias de hoje. Ainda, esse autor, ao tecer considerações acerca desse período, relaciona o contexto emergente da sociedade brasileira na sua totalidade a

[...] explicação de Bourdieu sobre a produção simbólica e a indústria cultural. O que vem ocorrendo com a educação no Brasil, com a tendência ao privatismo empresarial, é que, ao ser organizado assim, em função dos interesses capitalistas, tornou-se elemento de grande processo de comercialização dos produtos culturais. A indústria cultural de constitui pela produção de bens simbólicos, a baixo custo e com

rentabilidade dos investimentos, buscando, conseqüentemente, a máxima extensão de mercado, cuja sanção é fundamental para a definição do produto cultural (SEVERINO, 1986, p. 92-93).

Assim após essa breve retomada histórica dos percursos educacionais e das intuições de ensino, passar-se-á à próxima seção, que refletirá acerca da educação e da instituição escolar nos dias de hoje, embasados no pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Maria da Graça Jachinto Setton.

2.2.4 Da República Democrática

Na atualidade, ao se rememorar o processo de consolidação da educação formal como direito, é notória a percepção dos avanços alcançados, principalmente no que se refere a garantias legais. Nos dias de hoje, toda criança e adolescente em idade escolar tem acesso, garantido em Lei, à vaga em uma escola da educação básica, laica e pública, localizada nas proximidades de sua residência. Nas escolas, em território nacional, com a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê a equalização dos currículos do ensino público e privado, em tese, todo aluno tem os mesmos direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, independentemente de sua origem e condição social.

Contudo, apesar dos avanços, ainda se tem um longo caminho a ser percorrido para que a educação formal seja realmente igualitária e de qualidade. Fato que pode ser verificado ao se analisar os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), coordenado no país pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este programa avalia o desempenho escolar, por meio da aplicação trienal de avaliações de proficiência em leitura, matemática e ciências, a estudantes, na faixa etária entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses completos.

Os resultados do PISA de 2015 revelaram que o Brasil encontra-se nas últimas posições no *ranking* dos 70 países participantes, ocupando o 63^a colocação em ciências, 59^a em leitura, e 66^a, em matemática. Aventam, ainda, com base no desempenho superior nas três áreas aferidas dos estudantes das redes federal e privada em relação aos das públicas estaduais e municipais, que o dualismo historicamente instituído e as constatações acerca da reprodução e legitimação das desigualdades nos sistemas escolares franceses pontuadas pelo sociólogo

Pierre Bourdieu em sua vasta produção literária, ainda, não raro, se encontram vigentes no campo educacional brasileiro.

Nas seções anteriores, restou evidenciado que os processos educacionais formais, além de sofrerem interferência de variadas instâncias sociais, se encontram intimamente imbricados com os de desenvolvimento econômico, político, social e cultural e de manutenção das sociedades. Esses, por sua vez, ocorrem em um ambiente próprio, a instituição escolar, instância historicamente imbuída dos papéis de efetivar o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade e de fomentar a reprodução das relações de dominação necessárias à subsistência de um modelo social determinante.

Na contemporaneidade, diversos estudiosos, ao voltarem suas pesquisas para o campo educacional, visam encontrar indícios que lhes possibilitem entender a instituição escolar em suas múltiplas faces. Acredita-se que tal tarefa não se constitui em algo fácil ou simples, porém se ousa dizer que é “imprescindível” na busca pela superação de visões superficiais, idealistas, ou até mesmo ingênuas acerca dos papéis e das funções a que essa instituição tem se proposto exercer no universo cultural e social em que se encontra inserida na atualidade.

Pierre Félix Bourdieu²¹ e Jean Claude Passeron²², sociólogos franceses, são exemplos de pesquisadores sociais que focaram seus estudos no desvelamento das relações entre educação e cultura, na busca por alcançar uma maior compreensão sobre a instituição escolar e os sistemas de ensino. Para Severino, estes autores, “[...] concebem a educação como instrumento de reprodução das relações de força vigentes na sociedade” (1986, p.47). O autor Petitat (1994) ao classificar correntes teóricas de análise crítica da escola em funcionalistas ou conflitualista, identifica Bourdieu e Passeron como pertencentes à segunda categoria.

Para os conflitualistas, a instituição escolar está a serviço da classe dominante, atuando como reprodutora do sistema capitalista e mantedora das relações de dominação e de desigualdades sociais. Com base nessa concepção, Demenech ratifica que a escola tem a incumbência de garantir o desenvolvimento e a instrução dos indivíduos, sendo uma de suas

²¹ De origem campesina, Pierre Félix Bourdieu nasceu no ano de 1930 na cidade de Denguin, na França. Estudou em Paris, na escola École Normale Supérieure, formando-se em Filosofia no ano de 1954. No ano de 1955 foi enviado a Argélia (então colônia francesa) para prestar serviço militar obrigatório, onde assumiu a função de professor na Faculdade de Letras na cidade de Argel. Em 1960, retornou a Paris, onde começou a lecionar na Faculdade de Letras de Paris. É referência nas áreas de Antropologia e Sociologia, tendo vasta produção teórica nas áreas de educação, cultura, artes, política e linguística. Apoiador dos movimentos sociais, posicionava-se contra a globalização e o neoliberalismo e em defesa da participação efetiva do Estado na economia. Dentre as principais obras destacam-se: Os herdeiros, A República, A economia das trocas simbólicas, O poder simbólico, A dominação masculina. Antes de falecer em 2002, havia recebido o título de Doutor *Honoris Causa* de três grandes instituições da Europa.

²² Jean Claude Passeron é professor de sociologia da École des hautes études em sciences sociales. Graduou-se em Paris, na École Normale Supérieure. Além das obras “Os herdeiros” e “A Reprodução escritas com Bourdieu, publicou os livros “O ofício do sociólogo” e “O Raciocínio sociológico”.

finalidades “[...] reproduzir as condições de dominação de uma classe sobre a outra, uma vez que a dominante seleciona e organiza conhecimentos e valores que fortalecem as relações de poder e dominação sobre as demais” (DEMENECH, 2014, p. 28).

A teoria da reprodução cultural formulada por esses autores se contrapõe à concepção funcionalista em voga na maioria das sociedades da época, inclusive na brasileira na qual, por meio do acesso à educação formal e da democratização do ensino, seria possível superar o atraso social e econômico da sociedade e ao mesmo tempo garantir que a mesma se tornasse justa, democrática e moderna (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Dessa forma, essa teoria coloca em pauta a capacidade das instituições escolares de promover transformações sociais e em garantir por meio do acesso ao ensino público, gratuito e obrigatório condições igualitárias de permanência e êxito no ambiente escolar. A esse respeito Nogueira e Nogueira salientam,

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

A ideia da neutralidade da instituição escolar e de que a mesma “[...] difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17) é refutada por esses autores, uma vez que a imparcialidade dos estabelecimentos de ensino pode ser evidenciada na maneira em que historicamente foi organizada para atender a um público específico e elitizado, reproduzindo os valores e ideologias capitalistas, tais como o individualismo, a competição e a meritocracia. Corroborando com esse entendimento Nogueira e Nogueira relatam que

Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.18-19).

Na década de 60 e 70, Bourdieu e Passeron publicaram duas obras que se tornaram clássicos: *“Os herdeiros: os estudantes e a cultura”*²³ e a *“A Reprodução: Elementos para*

²³ Esse estudo ao abordar essa obra fará com base no texto dos autores Claudio M. M. Nogueira e Maria Alice Nogueira, publicado em 2015, que encontra-se citado nas referências bibliográficas.

*uma teoria do sistema de ensino*²⁴. No livro *Os Herdeiros*²⁵, publicado em 1964, esses autores discutem a relação do ensino com a democratização da cultura, contrapondo-se a concepção de que as escolas de massa solucionariam a questão das desigualdades sociais e de escolarização emergentes na sociedade francesa da época. Nessa visão a massificação do ensino, além de não ser capaz de democratizar a educação, colaboraria para perpetuar as hierarquias sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2015).

Na obra *A Reprodução*, a partir da análise crítica “[...] ao sistema das relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes [...]” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 11) no contexto escolar e social francês, Bourdieu e Passeron percebem a educação como mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. Para Demenech, a reprodução na concepção desses sociólogos deve ser entendida a partir de conceitos que têm como base a ocorrência em um contexto social específico, no qual existem diferenças de capital e *ethos*²⁶ cultural (DEMENECH, 2014).

Ainda, conforme Demenech, para esses autores “[...] o sistema de ensino estaria ligado às estruturas de relações sociais, na maioria definidas por uma classe que possui poder e que dita as condições escolares” (2014, p.27). Assim, ao servir aos interesses da classe detentora do poder, a escola tornar-se-ia lócus de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais.

Para Bourdieu e Passeron (1982) a reprodução da cultura das classes que estão no poder nas instituições escolares se processa através da Ação Pedagógica (AP), que é o meio pelo qual ocorre a imposição de um arbitrário cultural²⁷, a partir da transmissão, reprodução e legitimação de valores e ideologias de uma classe (a dominante) a outras e sua consequente interiorização. Com isso, a AP se transforma em um método de inculcar e reproduzir conteúdo cultural, “esses conteúdos, arbitrariamente escolhidos, simbolicamente impostos, correspondem, de fato, aos interesses das classes dominantes, enraizados portanto nas relações de força material” (SEVERINO, 1986, p. 48).

Assim, embora os processos de inculcação e reprodução ocorram de forma velada e dissimulada no ambiente escolar, no qual “os dominados aplicam categorias construídas do

²⁴ Esse estudo utilizará a versão traduzida dessa obra que foi publicada em 1982 no Brasil

²⁵ Para Nogueira e Nogueira 2015, essa obra “[...] constitui uma espécie de síntese antecipada de toda a Sociologia da Educação de Bourdieu e Passeron” (NOGUEIRA: NOGUEIRA, 2015, p. 48).

²⁶ *Ethos (ética)* é uma palavra de origem grega cujo significa remonta ao “modo de ser”, ou seja, os hábitos e costumes dos indivíduos em uma determinada sociedade.

²⁷ Conforme Bourdieu e Passeron “A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual [...]” (1982, p.23).

ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-os ser vistas como naturais” (BOURDIEU, 2011, p.46), o exercício da AP ainda necessita do reconhecimento da Autoridade Pedagógica (AuP) pelo emissor e pelo receptor, efetivando-se uma violência simbólica legitimada.

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a AuP, poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que estabelece e que ela dissimula (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.27).

A violência simbólica é descrita por Bourdieu²⁸ como uma forma de violência “[...] suave, insensível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento” (BOURDIEU, 2011, p. 7-8). Assim, utilizando-se de mecanismos próprios, a cultura dominante é transmitida com naturalidade aos dominados, atribuindo a esses significações vistas como autênticas, de maneira dócil e sutil, coagindo-os a validá-las e a continuar reproduzindo-as.

Na atualidade, a violência simbólica conceituada por esses autores se faz presente de forma natural no Sistema de Ensino (SE) brasileiro por meio da imposição por parte da Autoridade Escolar (AuE), da escola, e da aceitação sem questionamento dos indivíduos, alunos, de significados, de padrões de regras comportamentais e de conduta, da unificação de currículos e de metodologias, visando atender a interesses capitalistas e, principalmente, através da adoção da cultura dominante como a única válida. Nogueira e Nogueira revelam que

Bourdieu (1992, p. 52) ressalta que em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena (mesmo porque essa inculcação, como já se viu, seria prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante. Esse reconhecimento se traduziria numa desvalorização do saber e do saber-fazer tradicionais – por exemplo, da medicina, da arte e da linguagem populares, e mesmo do direito consuetudinário – em favor do saber e do saber-fazer socialmente legitimados (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 31).

²⁸ Na obra denominada “*A dominação masculina*”, cuja primeira publicação foi no 1998 na França. Neste trabalho será utilizada a versão traduzida de 2011, descrita nas referências bibliográficas.

Essa violência no contexto escolar também ocorre por meio da AuP na sala de aula, que é representada pelo corpo docente escolar, ou seja, por emissores pedagógicos dignos de “[...] transmitir o que transmitem e, por conseguinte, autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas e garantidas” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 34), que acabam por ancorar os processos formativos dos indivíduos das classes populares com base nos interesses da classe que ocupa o poder e por desvalorizar sua cultura e saberes.

Cabe aqui salientar que o grau de eficácia da AP efetivada pela instituição escolar e por seu corpo docente é relativo à posição e à importância que os mesmos gozam na sociedade e à AuE e à AuP que lhes são confiadas, por meio do reconhecimento social.

Bourdieu e Passeron (1982), ainda a respeito da AP, relatam que, embora ela faça uso da AuP e da AuE, a mesma carece do Trabalho Pedagógico (TP) e do Trabalho Escolar (TE) para consolidar os processos de inculcação no SE. Para tanto, o TP, ao empregar a inculcação, necessita prolongar-se por tempo suficiente para garantir uma formação durável, capaz de efetivar-se em um *habitus*²⁹, ou seja, o “[...] produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e, por isso, perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.44) e, ainda, legitimar a AP como neutra e não arbitrária. Nesse sentido, se apresenta o seguinte entendimento:

Habitus surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. Habitus é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. (SETTON, 2002 p. 63).

²⁹ Para Demenech (2014) o conceito de *habitus* é formulado por Bourdieu com a intenção de entender a ou as diferentes maneiras como os indivíduos interiorizam as estruturas do universo social, uma vez que esse autor acredita que os sujeitos são resultados de uma história individual e coletiva. Essa autora destaca que ele é ativado conforme a circunstância e sua ação se dará em conformidade com o campo se encontrar e das relações estabelecidas. Para Bourdieu e Passeron o “*campo*” é entendido como a conjuntura social em que os indivíduos com mesmos *habitus* interiorizados efetivam suas ações (BOURDIEU; PASSERON, 1982). O campo, ainda, representaria um meio sinalizado pelas relações de dominação e de conflito, com regras de organização e hierarquia social independentes.

O TP é classificado em primário e secundário. O TP primário ou a primeira educação para Bourdieu e Passeron (1982) ocorre no ambiente familiar. Esse tipo de trabalho é iniciado no momento do nascimento, e se desenvolve através das relações com/no grupo e/ou campo social em que os indivíduos encontram-se inseridos, culminando com a aquisição de conhecimentos que acabam por configurar os modos de vida, de ver e vivenciar o mundo dos mesmos. À vista disso, O TP primário produz o capital cultural individual, que se abordará na sequência, embasado na herança cultural repassada no espaço da família.

Para os autores acima referidos, o produto do TP primário reflete diretamente no TP secundário, ou seja, na educação formal efetivada no ambiente escolar. Esse TP, na maioria das vezes, tem por objetivo a inculcação do domínio prático, recorrendo à inculcação tradicional que

[...] não inculca explicitamente as preliminares que são condição de sua produtividade específica, um tal trabalho pedagógico tende a produzir por seu próprio exercício a legitimidade do modo de posse dos conhecimentos adquiridos preliminarmente dos quais grupos ou classes dominantes têm o monopólio porque tem o monopólio do modo de aquisição legítima, isto é, de inculcação por um trabalho pedagógico primário dos princípios no estado prático da cultura legítima (relação cultivada pela cultura legítima como relação de familiaridade) (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.62).

Dessa forma, na educação escolarizada, são repassados e apreendidos a cultura e os saberes construídos historicamente por meio de um currículo, métodos de ensino/aprendizagem e avaliação, definidos pelo grupo e/ou ideologia no poder, com finalidades específicas de dominação, reprodução e legitimação. Bourdieu (2007, p. 208) define cultura como “[...] conjunto comum de esquemas fundamentais previamente assimilados [...]”, esquemas esses que podem ser distintos em razão, a exemplo, de questões familiares, educacionais, econômicas, sociais, políticas. Embora esse autor considere a existência de expressões de cultura variadas, para ele a escola se encarrega de propagar a cultura dominante como cultura legítima³⁰, em detrimento da de massa, fato que contribui para que os estudantes provenientes das classes populares apresentem menor grau de apreensão da simbologia e da linguagem dominante no universo escolar do que os das classes elitizadas, uma vez que a cultura desse grupo é a cultura da escola (BOURDIEU, 2007).

Nesse sentido, Bourdieu e Passeron reforçam a ideia de que os alunos provenientes de grupos sociais abastados, ao adentrarem o SE, reconhecem no ambiente escolar seus códigos e

³⁰ Numa formação social determinada, a cultura legítima, isto é, a cultura dotada da legitimidade dominante, não é outra coisa que o arbitrário cultural dominante, na medida em que ele é desconhecido em sua verdade objetiva de arbitrário cultural e de arbitrário cultural dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.36).

linguajar com naturalidade, pois apenas estão dando continuidade a um processo formativo iniciado no *locus* familiar. Logo, para uma parcela significativa de estudantes oriundos dos grupos menos favorecidos, o SE e o espaço da escola são vistos com insegurança e estranhamento, uma vez que esse novo universo difere dos seus de origem, havendo a necessidade de um TP secundário diferenciado o que, de fato, não acontece, pois ao “[...] garantir as condições institucionais de homogeneidade e da ortodoxia do TE, o SE tende a dotar os agentes encarregados da inculcação de uma formação homogênea e de instrumentos homogeneizados e homogeneizantes” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 67).

Nesse contexto, as instituições escolares funcionam como produtoras e reprodutoras de cultura. Classificam-se como produtoras ao ter papel ativo na definição da trajetória cultural de uma sociedade e como reprodutoras ao difundir uma visão dominante de mundo, efetivando uma reprodução social por meio da cultural, considerada por Bourdieu e Passeron (1982) uma dupla violência simbólica.

Bourdieu e Passeron, nas obras “*Os herdeiros*” e “*A Reprodução*”, denotam, ainda, que a instituição escolar gerencia em seu meio processos educativos desiguais e seletivos, nos quais a bagagem herdada socialmente, constituída por “[...] certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço da instituição do sucesso escolar” (NOGUEIRA, 2002, p. 21), tem papel preponderante na definição dos rumos escolares dos indivíduos que ingressam nessa instituição. Nogueira e Nogueira sublinham que, na composição dessa bagagem, influem:

[...] o capital econômico, tomado em termos dos bens serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Segundo Nogueira e Nogueira, para Bourdieu, o capital econômico, fonte primária dos outros capitais, diz respeito aos fatores de produção e a um conjunto de bens econômicos, ou seja, aqueles que possuem valor monetário, distribuídos de maneira desuniforme e atribuídos a méritos individuais, que podem ser repassados de geração a geração. Esse tipo de capital possibilita, por exemplo, o ingresso de quem o detém a instituições escolares bem conceituadas, a bens culturais que requerem investimentos financeiros, tais como viagens, estudos complementares (aulas de dança, línguas estrangeiras, informática...), acesso a atividades culturais variadas (visita a museus, cinemas, teatros...) e bens materiais (livros,

jogos didáticos e pedagógicos, computadores, internet...), além de permitir aos “[...] indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores [...] maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social” (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2009, p.36).

A noção de capital social para Bourdieu refere-se ao “[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de Inter reconhecimento mútuos [...]” (2015, p.75). Esse capital é constituído com base nas relações (geralmente indispensáveis e eletivas) entre seres individuais e grupais, que se estabelecem em um ou mais campos sociais, em que ocorrem trocas materiais e simbólicas, ancoradas no reconhecimento mútuo, no sentimento de pertencimento e na ciência de direitos e deveres. Sua acumulação é condicionada à abundância dos elementos constitutivos dessa modalidade de capital, isto é, da variedade das redes de relações sociais que os indivíduos participam e mobilizam, da capacidade de acesso, da quantidade e da qualidade dos recursos delas provenientes, dos benefícios adquiridos pelos indivíduos com a participação nos mesmos, bem como, das condições de apropriação e reprodução desse capital (BOURDIEU, 2015).

Conforme Nogueira e Nogueira (2002, p.22) “o capital econômico e o social funcionariam, na verdade, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do capital cultural”. Ainda, dentro da bagagem herdada, o capital cultural³¹ seria o componente mais relevante à obtenção de sucesso no ambiente escolar. Para Bertolin e Marcon, capital cultural na visão de Bourdieu seria um conjugado de comportamentos, de valores “[...] adquiridos em espaços familiares e nas relações sociais próximas, que constituem bases socioculturais e interferem profundamente no desempenho dos alunos nas instituições educativas” (2015, p.110). Esse capital pode apresentar-se em três estados distintos:

[...] no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que

³¹ “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar” [...], à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe” (BOURDIEU, 2015, p. 81), vindo a reduzir a carga atribuída a questão econômica em comparação com a cultural nas desigualdades sociais vivenciadas na esfera escolar.

é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2015, p. 82).

O capital cultural incorporado requer, para sua acumulação, que o processo de incorporação ocorra por meio do emprego de inculcação e assimilação. Esse processo, realizado pelo sujeito sobre si mesmo, para ser internalizado tornando-se um *habitus*, denota investimento de longo prazo. Dessa forma, esse capital, além de não poder ser repassado instantaneamente por um indivíduo a outro, pode ser contraído de forma dissimulada e inconsciente (BOURDIEU, 2015). Portanto, o capital cultural no estado incorporado é um ter que se transformou em

[...] uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa” um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca (BOURDIEU, 2015, p. 83).

O capital cultural no estado objetivado se traduz em um conjunto adquirível em sua materialidade por indivíduos que dispõem de capital econômico, de bens culturais, obras de arte, máquinas, livros, cuja apropriação simbólica requer o uso de um capital cultural incorporado. Esse uso torna possível que esse conjunto e todos os objetos “[...] que fazem parte do meio ambiente natal, exerçam um efeito educativo por sua simples existência [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 84), nos sujeitos que a eles tem acesso, conforme o excerto que segue:

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentas às vontades individuais, e que permanece irredutível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar. É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto às lutas que se travam no campo da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado (BOURDIEU, 2015, p. 86)

O capital cultural no estado institucionalizado é materializado através da titulação conferida ao indivíduo por um diploma “[...] certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura [...]” (BOURDIEU, 2015, p. 86-87). A apropriação de capital nesse estado requer investimento em tempo, em esforços e, até mesmo, de capital econômico. A contrapartida a esses investimentos é o esperado retorno na forma de benefícios materiais e simbólicos.

Nesse sentido, Bourdieu ratifica que o fruto da “[...] ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a serviço” (BOURDIEU, 2015, p.82).

Esclarecidos os conceitos de capital, Nogueira e Nogueira (2009) salientam que, no entendimento de Bourdieu, o indivíduo não é um ser isolado, consciente, reflexivo, com caráter autônomo individual, mas sim caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada. Retomando o referido anteriormente, essa bagagem inclui diferentes tipos de capital, dentre esses, o cultural incorporado, que ocupa a posição número um no que se refere ao impacto na trajetória escolar do indivíduo, tendo esse como elementos constitutivos a “cultura geral”³², o nível de domínio da língua culta, as apreciações e preferências relacionadas à arte, literatura, atividades de lazer e esportivas e às informações sobre o mundo escolar.

Com base nisso, se pressupõe que se habituarão ao ambiente escolar e alcançarão sucesso os estudantes com uma bagagem cultural herdada ampla, provenientes de uma estrutura familiar que lhes garantiu acesso a bens de competências variadas. Estes, em sua maioria, são possuidores de uma cultura geral rica, dominam a língua culta, praticam atividades culturais, de lazer e esportivas elitizadas e, ainda, trazem consigo referências do universo escolar (sabem seu funcionamento, tem expectativas de que o investimento em educação lhes trará retorno positivo). Porém, os oriundos de núcleos familiares com baixo nível de escolarização, que lutam para garantir a própria subsistência, cuja infraestrutura familiar e social não lhes permitiu enriquecer seu conhecimento cultural de mundo, terão, não raro, dificuldade para desenvolverem-se plenamente e acompanhar os demais, independente das condições gerais apresentadas pela instituição.

Dessa forma, o maior ou menor êxito dos indivíduos no ambiente escolar não seria “[...] explicado por seus dons pessoais – relacionados à sua constituição biológica ou psicológica particular –, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18). Exigências essas que, em sua maioria, só terão condições de ser atendidas pelos indivíduos que no âmbito familiar já haviam iniciado o processo de apropriação dos valores reproduzidos na escola.

Propondo uma ampliação interpretativa do conceito de capital cultural de Pierre Bourdieu, a autora Maria da Graça Jacintho Setton (2005), ao alertar que “[...] o capital

³² “Expressão sintomaticamente vaga e indefinida porque designa saberes difusos adquiridos de modo variado e informal” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.52).

cultural como recurso estratégico pode ser cultuado de várias formas” (p.80), estende a possibilidade de aquisição desse tipo de capital para atividades que requerem do seio familiar um investimento menos oneroso, viável a qualquer camada social. Nesse sentido essa autora salienta que

[...] a leitura de jornais e revistas, a assistência interessada a uma programação televisiva informativa, a audiência a entrevistas com especialistas, ou viagens pela internet (entre outras possibilidades) podem servir também como estratégias de adquirir os bens da cultura e do conhecimento e ter acesso a estes (SETTON, 2005, p.80).

Setton (2005) vem, com isso, dizer que o capital cultural pode derivar de comportamentos aristocráticos convencionais como a posse de um diploma, a apreciação a obras de arte, de peças teatrais, a exemplo, mas que pode, da mesma maneira, efetivar-se por meio de atividades menos elitizadas. Ou seja, salienta que também é possível ampliar ou adquirir capital cultural por meio do acesso a instâncias até então não consagradas como legítimas, como o acesso aos meios de comunicação de massa (televisão, rádio, revistas e jornais), os quais transmitem informações com potencial de transformar-se em conhecimento.

A autora acima citada traz ainda para a discussão as contribuições acerca do capital cultural de outro sociólogo francês, Bernard Lahire³³. Este autor em entrevista à revista Nova Escola, no ano de 2014, ao ser questionado sobre o que entendia por capital cultural, enfatiza que “significa ter acesso a diversos elementos que desenvolvam a cultura, de objetos materiais a formas abstratas (LAHIRE, 2014, p.1). Para esse autor, o capital cultural poderia ser repassado de inúmeras formas; contudo, o mesmo estaria presente fundamentalmente no meio familiar.

Conforme Setton, na obra publicada no Brasil em 1997, *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*, Lahire “considera que a presença objetiva de um capital cultural só tem sentido se este for colocado em condições que tornem possível sua transmissão” (SETTON, 2005, p.82). Nas palavras de Setton, isso significa dizer que não é suficiente apenas propiciar o contato ou acesso a meios e objetos estimulantes à apropriação de capital cultural, mas que há a necessidade vigilância aos elementos e/ou “[...] modalidades de transmissão efetivas destas disposições culturais” (SETTON, 2005, p.82).

Bernard Lahire, ao direcionar suas pesquisas para o universo escolar, amplia a perspectiva bourdieusiana reprodutiva de escola, vendo-a também como apropriativa. Este estudioso sugere a necessidade de contemplação da variedade de experiências de socialização

³³ Bernard Lahire é professor de sociologia na École Normale Supérieure de Lyon, na França. Contemporâneo de Bourdieu, tendo por temática de pesquisa o sucesso escolar nos meios populares.

a que um mesmo indivíduo é exposto, tendo em vista a diversidade de contextos em que o mesmo transita, propondo um estudo social na sua forma individualizada, uma vez que entendia que determinados fenômenos macrosociológicos eram melhor compreendidos a partir da observação mais próxima comportamental individual. Nesse sentido,

Lahire argumenta a favor da necessidade de alterar efetivamente as maneiras de tratar o microssocial (no caso da pesquisa em questão, as variações de práticas, atitudes e disposições familiares voltadas para a escolarização), quando para ele se desloca o foco da análise. Defendendo a ideia de que os sujeitos se constroem no contexto de uma pluralidade de mundos sociais não homogêneos e, muitas vezes, contraditórios, ele critica o tratamento costumeiramente dispensado a biografias como “exemplos caricaturais, ideais” de tipos sociais que não correspondem à pluralidade da realidade social (VIANA, 1999, p.115).

Assim, para ele, os processos investigativos deveriam acontecer na dimensão individual, na qual o sujeito coletivo é visto em sua singularidade, uma vez que o social pode existir nos estados “[...] individualizado, incorporado, dobrado, assim como no estado coletivo, objetivado, desdobrado” (LAHIRE, 2012, p.200).

Como se pode depreender, a ação social para este sociólogo sofre a influência da multiplicidade de disposições, ocasionalmente contraditórias, frutos das experiências variadas de socialização individual, que se dão em diferentes contextos de inserção e interação. Demenech ratifica que Lahire em suas pesquisas aciona

[...] “o passado incorporado pelos indivíduos socializados”, ou seja, para ele, o ser humano vive em sociedade e, a partir dessa convivência e interação entre os indivíduos, adquire várias “disposições”, formas de pensar, agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas. Essas disposições constroem-se, estabelecem e solidificam nas relações sociais existentes entre os indivíduos em determinada realidade. E as realidades de cada indivíduo constroem-se socialmente, logo, “realidades individuais são sociais e são socialmente produzidas” (DEMENECH, 2014, p.33).

Acerca do conceito do termo “disposições”, Lahire aponta a necessidade de aprofundamento de seu entendimento, fazendo distinções entre as disposições para crer (hábitos mentais e discursivos) e para agir (hábitos de ação). As disposições para crer dizem respeito às crenças incorporadas pelos indivíduos, geralmente associadas a regras e normas sociais construídas e difundidas por diferentes instituições (Estado, igreja, família, escola ...) incorporadas, por vezes, mecanicamente, não constituindo-se necessariamente em uma disposição para agir, sendo que “[...] sua força varia em função do seu grau de constituição (aprendizagem) e de confirmação (sobreaprendizagem)” (LAHIRE, 2005, p.18). De modo geral, Demenech (2014, p. 33) observa que, para esse autor, “as disposições caracterizam-se,

segundo formas individuais, por meio das diferentes relações e experiências do indivíduo (suas paixões, rotinas, relacionamentos, rejeições e costumes)”.

Lahire buscou em seus estudos, na perspectiva da microssociologia, analisar as relações estabelecidas entre o sucesso escolar e a viabilização de condições culturais aceitáveis aos atores sociais. Em mais de uma fala, ao se referir ao contexto educacional brasileiro, este autor enfatiza a necessidade de implementação de políticas públicas globais, que efetivamente colaborem para a melhoria da qualidade de vida, para minimização das desigualdades, como um todo da população dos meios populares, conforme é possível se extrair do fragmento a seguir:

Não se pode ter a pretensão de lutar com eficácia – salvo a acreditar no milagre social – contra desigualdades escolares por meio de dispositivos isolados ou pela implementação de políticas parciais, que seguem muito mais a lógica burocrática da separação das funções ministeriais (ministério da cultura, da educação, da habitação, da família, do trabalho etc.) do que a lógica das realidades sociais (LAHIRE, 2013, p.122).

Conforme o autor supracitado, com base na compreensão de que as causas do fracasso ou do sucesso escolar são sociais, seu enfrentamento deveria direcionar-se por meio de ações como a ampliação da carga horária escolar, a diminuição do número de estudantes por turma, aulas de reforço no contra turno escolar, programas de auxílio e incentivo a famílias ao acesso a bens culturais. Nesse sentido, ao ser questionado acerca de quais políticas públicas deveriam ser implementadas nas escolas brasileiras situadas em espaços de grande concentração de vulnerabilidade social, em quais o público alvo são crianças e adolescentes bagagem cultural deficitária, ele responde:

Mais investimento em estrutura: bons professores, bons equipamentos, boa equipe pedagógica. Assim, será possível oferecer aos estudantes, na escola, auxílios que alguns podem não ter fora dela. Por exemplo, dar oportunidades a crianças pobres de fazer uma viagem escolar, dar-lhes acesso a livros, oficinas e cursos de arte e música. A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável. Ela precisa trabalhar junto com os pais para facilitar a harmonização entre esses dois ambientes (LAHIRE, 2014, p.2).

Lahire aponta a necessidade de se investir em políticas públicas como recurso possível de superação complexa da desigualdades escolares e de a escola não se limitar apenas ao ensino curricular, mas ampliar seu papel frente a uma nova realidade social. Ele ainda aponta a necessidade do trabalho de uma equipe multidisciplinar na escola, composta por pedagogos, psicólogos, médicos, dentre outros, com competência de prestar um atendimento de acordo com a personalidade e necessidade de cada aluno (LAHIRE, 2014).

Uma vez expostos os principais movimentos de evolução e fenômenos que caracterizaram a educação em cada época, desde o Período Colonial até a República Democrática, explanados os conceitos de capital cultural e apresentados argumentos que sustentam as políticas públicas sociais como imperativos na garantia de direitos por meio do acesso aos bens culturais, o capítulo seguinte aborda as políticas públicas vinculadas à educação e à Assistência Social em vigência no país que, sob a égide da CF88, buscam a afirmação dos princípios constitucionais que resguardam esses direitos.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS: O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO E ASSISTÊNCIA SOCIAL

Esse capítulo se propõe a tecer considerações acerca das políticas públicas sociais com ênfase nas de educação e assistência social, implementadas no cenário brasileiro a partir da promulgação da Carta Magna de 1988. Ainda, tem a pretensão de desvelar as possíveis interlocuções e aproximações entre estas políticas no decorrer de suas curtas trajetórias existenciais, bem como, discorrer sobre os programas, projetos, serviços, ações e benefícios de âmbito federal e municipal, por meio do quais estas se materializam.

3.1 Políticas Públicas

O termo políticas públicas tem abarcado diferentes enfoques e abordagens teóricas no decorrer de sua recente história, cujo o alcance em muito tem colaborado para a elucidação e compreensão de sua conceituação e abrangência. A palavra ‘políticas’ refere-se a um “[...] conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (RUA, 2014, p.15). Já a dimensão pública remete ao não privado ou apenas coletivo. Sua abrangência não é percebida pela proporção do conjunto social sobre o qual sobrevém “[...] mas pelo seu caráter jurídico “imperativo”. Isso significa que uma das suas características centrais é o fato de que são decisões e ações revestidas da autoridade soberana do poder público” (idem, p. 18-19).

Partindo dessas significações, ainda para Rua “as políticas públicas (policy) são uma das resultantes da atividade política (politics): compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos” (2014, p.17). Elas são

“[...] resultante (*output*) do processamento de *inputs* e *withinputs* pelo sistema político e dos consequentes *feedbacks*, num ambiente de sistema múltiplos e interativos” (idem, p. 55).

Outro aspecto importante apontado por Rua é que as políticas públicas acontecem em um universo de tensão e alta densidade política, sinalizado por relações de poder, por disputas entre atores (Estado e sociedade...) que requerem no manejo a essa complexidade a associação de um modelo sistêmico como do ciclo de políticas, que as aborda mediante a sua divisão em etapas sequenciais. Nesta direção, essa autora pontua que o ciclo de uma políticas tem início com a formação de agenda, definição e análise do problema, passa pela formulação de alternativas e pela tomada de decisão, segue pela implementação e monitoramento e culmina com a avaliação e ajuste (RUA, 2014).

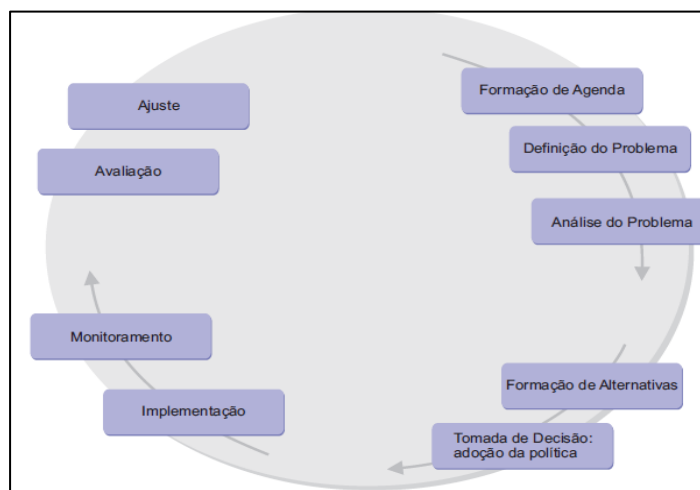


Figura 1: Ciclo da política

Fonte: RUA, 2014, p. 33

Cabe salientar que a origem das políticas públicas remonta à necessidade premente do Estado no desempenho de suas funções, por meio de ações de um governo no intuito de emitir respostas a demandas³⁴ sociais que carecem de interferência para sua efetiva resolução. Por Estado e governo, Eloisa de Matos Höfling apresenta o entendimento de Estado

como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

³⁴ As demandas podem ser novas, isto é, resultantes da emergência de atores políticos que já existiam, porém passaram a se organizar e a pressionar o sistema político ou de novos problemas; recorrentes, ao expressarem problemas não ou mal resolvidos; ou reprimidas, que constituem em demandas que são proteladas para posterior discussão (RUA, 2014).

Autores como Souza (2006) e Azevedo (2003) denotam a existência de diferentes modalidades de políticas públicas, destacando: as distributivas, cuja finalidade é a oferta de serviços e equipamentos do Estado, financiados pela sociedade através de um orçamento público, em prol de grupos minoritários ou de indivíduos (de distintos estratos sociais); as redistributivas, que objetivam o deslocamento de recursos recolhidos entre as diferentes camadas sociais (geralmente da classe alta para a baixa), possuindo amplo nível de alcance e atingindo um número elevado de pessoas; as regulatórias, cujo caráter é normativo, estabelecendo obrigatoriedades e condições para implantação de políticas de distribuição e redistribuição; e as constitutivas ou estruturadoras, que ditam os procedimentos, ou seja, as condições totais em que as políticas anteriores são negociadas.

Cumprе assinalar que Souza (2006, p. 28), ancorado no pensamento de Theodor Lowi, ratifica que “[...] cada tipo de política pública vai encontrar diferentes formas de apoio e rejeição, e que disputas em torno de sua decisão passam por arenas diferenciadas”. Esta autora, após discorrer acerca de mais de um modelo explicativo, construído com o intuito de desvelar de que modo e por qual razão o governo efetiva ou não ações que refletem na vida dos cidadãos, salienta que das diferentes definições de políticas públicas pode-se retirar como elementos principais:

- A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.
- A política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.
- A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras.
- A política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados.
- A política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo.
- A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (SOUZA, 2006, p. 36).

No entendimento de Castro (2008), em teoria, as políticas públicas tem por finalidade a promoção do bem comum e o desenvolvimento das pessoas, em consonância com seus direitos. Essa mesma autora, evidencia a existência de mais de uma corrente teórica no que diz respeito à percepção acerca do conceito e da postura do Estado frente a elas. Nessa direção, concebe-se a existência de teorias que difundem o entendimento de política pública como o “Estado em ação”, posicionando-se em defesa da centralização e responsabilização do

Estado na elaboração, implantação e avaliação das políticas. Höfling (2001, p. 31) corrobora com essa compreensão ao frisar que “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”.

Engendra-se, ainda, a visão de “política pública” como a universalidade do que é gerado em benefício do desenvolvimento social e humano, não dispensando o caráter central do Estado. Nesse viés, origina-se a definição proposta por Marshall³⁵ de política social³⁶, como sendo todo e qualquer bem produzido com o intuito de promover o coletivo.

A política social diz respeito a ações com potencial de definir o “[...] padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). Como se pode depreender, as políticas sociais são um tipo de política pública que norteia as estratégias de intervenção e regulamentação estatais no que diz respeito à questão social³⁷ (CUNHA; CUNHA, 2002).

Ainda, segundo Castro (2008), o pensamento de Marshall deu origem ao conceito de cidadania e de Estado de bem estar social ou Welfare State. A cidadania diz respeito ao “pertencimento pleno em uma comunidade. [...]. A cidadania é um status que garante aos indivíduos iguais direitos e deveres, liberdades e restrições, poderes e responsabilidades” (1973, apud HELD, 1999, p. 202). Já o Welfare State é um modelo de Estado “[...] de intervenção na economia de mercado que, ao contrário do modelo liberal que o antecedeu, fortaleceu e expandiu o setor público e implantou e geriu sistemas de proteção social” (PEREIRA, 2011, p. 23). Ancoradas neste perfil de Estado, são construídas as políticas universalistas, que têm como prerrogativas a igualdade de direitos de acesso e as políticas sociais, com o intuito de garantir o direito à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, à previdência social, a exemplo.

No Brasil, a Carta Magna de 1988 prevê como direitos universais a dignidade da pessoa humana, a não discriminação, o direito à vida, à liberdade (de ir e vir, de expressão, de religião), à segurança pessoal, à igualdade, à propriedade, à participação política, dentre outros. Em relação aos direitos sociais, em seu capítulo II, no artigo 6º, estabelece que “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a

³⁵ O sociólogo britânico Thomas Humprey Marshall (1893-1981) é autor da obra *Cidadania, Classe Social e Status*, publicada no ano de 1950, na qual analisa o desenvolvimento da cidadania, dos direitos civis, políticos e sociais. No Brasil essa obra foi publicada em 1967, pela Zahar Editora.

³⁶ Esse modelo de política no Brasil surge na década de 30, no governo populista de Getúlio Vargas.

³⁷ Para Yamamoto, o conceito de questão social diz respeito a “[...] um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade” (2005, p.27).

previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Conforme Yasbek (2010) essa legislação reconfigurou o sistema de proteção social³⁸ brasileiro, por meio do reconhecimento dos direitos sociais das camadas que se encontram em situação de vulnerabilidade social³⁹. Na visão de Guimarães, a Constituição Federal (1988) apresenta a seguinte evolução no que tange aos direitos sociais:

A nova Constituição ampliou consideravelmente os direitos sociais e os estendeu a categorias sociais não contempladas nas constituições anteriores. Estabeleceu um novo perfil nas relações trabalhistas, determinou maior comprometimento do Estado e da sociedade no financiamento dos gastos sociais e instituiu a descentralização das atribuições e responsabilidades de intervenção na área social nas três esferas de governo: municipal, estadual e municipal (GUIMARÃES, 1993, p. 8).

Contudo, embora o texto constitucional tenha apresentado avanços significativos no que se refere ao estabelecimento de direitos civis, políticos e sociais, estes “[...] surgiram no momento em que o neoliberalismo penetrava no país e os negava como princípio” (PEREIRA, 2012, p.735). Esse fato tem colaborado para que a caução legal não esteja sendo suficiente para garantir a efetivação prática desses preceitos em uma sociedade desigual como a brasileira, em que a tendência à adoção de um modelo de Estado Mínimo se sobrepõe a de um Estado de Bem Estar Social.

Nesse sentido, no olhar de Pereira, não se pode deixar de mencionar que no Brasil, a partir da década de 90, verifica-se a instauração de um processo violento de desmantelamento das conquistas legais asseguradas na CF88, a começar pela elaboração e aprovação de “[...] leis complementares e ordinárias, que deveriam regulamentá-las, e terminando por se explicitar, não como um simples enfraquecimento dessas conquistas, mas como sucumbência destas ante os ditames do neoliberalismo” (2012, p. 735).

Com adendo, convém recordar que, nos anos 90, o país enfrentou uma grave crise política e fiscal. Nesse período, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi aprovado o Plano Diretor da Reforma do Estado, sinalizando a efetivação de mudanças estratégicas que visavam tornar a máquina pública do Estado mais eficiente e eficaz. Para tanto, foram tomadas medidas que previam a minimização da intervenção do Estado no mercado e, conseqüentemente, da garantia dos direitos sociais, bem como a abertura do

³⁸ Estes sistemas se constituem em modelos com maior ou menor grau de institucionalização “[...] que todas as sociedades humanas desenvolvem para enfrentar vicissitudes de ordem biológicas ou social que colocam em risco parte ou a totalidade de seus membros” (SILVA et al, 2004, p.15).

³⁹Para Oliveira (1995) encontram-se em situação de vulnerabilidade o conjunto ou subconjunto da população que situa-se na linha de pobreza ou de pobreza extrema.

mercado nacional ao capital estrangeiro, a privatização de empresas estatais e a terceirização das políticas públicas.

No que se refere a políticas sociais, o movimento de terceirização foi preconizado com a elaboração leis e decretos⁴⁰ que ancoraram o estabelecimento de parcerias entre o setor público e privado na prestação de serviços em áreas diversas, tais como assistência social, educação e saúde. Com isso, voluntários e entidades sem fins lucrativos passaram a dividir com o Estado o papel de executar serviços sociais essenciais à população, compartilhando com ele a responsabilidade de cumprimento de seu dever constitucional.

Com efeito, nesse mesmo cenário, são elaboradas as políticas públicas sociais focalizadas e os Programas de Transferência de Renda (PTR), a exemplo do Programa Bolsa Família (PBF). Para Celia Lessa Kerstenetzky, as políticas focalizadas podem ser residuais (associadas ao neoliberalismo e às questões de mercado), condicionais (tendo por objetivo a utilização consciente de recursos em áreas deficitárias) ou reparatórias (com foco na destinação de recursos a parcelas específicas da sociedade, com vistas a garantia da igualdade aos direitos sociais). Esta pesquisadora aponta a existência de posturas polarizadas entre os que defendem a preponderância das políticas sociais universais e os que se posicionam a favor das focalizadas. Para ela, uma visão ingênua, sem a análise do modelo de Estado e do que vem a ser considerado justiça social em uma determinada sociedade, permite apenas a associação simplista de políticas universais a garantia de direitos sociais e de focalizadas a noções residualistas. Kerstenetzky reforça ainda que em uma sociedade desigual como a brasileira, a carência de recursos acaba por inviabilizar a universalização de serviços de qualidade a toda a população, desfavorecendo o acesso aos que dele realmente necessitam. Nesse cenário, para essa autora, as políticas focalizadas de cunho condicionalizante e/ou reparatório com caráter distributivo compensatório adquirem potencial de se constituírem em alternativas viáveis na busca pela garantia da igualdade de direitos sociais universais, pautada no seguinte argumento:

Em uma sociedade onde o déficit de universalidade dos direitos legalmente garantidos seja baixo, onde oportunidades de realização sejam razoavelmente equânimes, a necessidade de focalização nesse sentido será menos importante. Em contraste, em uma sociedade muito desigual, as políticas sociais terão necessariamente um componente de “focalização”, se quiserem aproximar o ideal de direitos universais a algum nível descente de realização (KERSTENETZKY, 2006, p.571).

⁴⁰ A exemplo de Leis e Decretos elaborados nesse contexto destacaram-se a Lei do Voluntariado (Lei nº 9608/98), a Lei das Organizações Sociais (Lei nº 9637/98), a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Lei nº 9790/99) e o decreto nº 2536/98 (substituído pela Lei nº 12101/09) que concedia o certificado de entidade de fins filantrópicos.

A adoção deste formato de política social nas áreas educacional e de assistência social é intensificada nas décadas seguintes, especialmente nos anos em que Luiz Inácio Lula da Silva foi presidente, com o intuito de garantir o atendimento aos mínimos sociais (DRUCK; FIGUEIRAS, 2007).

Conforme Pereira, em sociedades capitalistas, a previsão legal de garantia de mínimos se sobrepõe à previsão dos básicos sociais. Assim, a palavra mínimo “[...] pressupõe supressão ou cortes de atendimentos, tal como propõe a ideologia liberal, o básico requer investimentos sociais de qualidade para preparar o terreno a partir do qual maiores atendimentos podem ser prestados e otimizados” (2007, p. 27). Contudo, ainda para essa autora, as políticas desenvolvidas no governo Lula possibilitaram a melhoria das condições de vida da população brasileira, colaborando para a diminuição da pobreza absoluta ou extrema, o que não significou a redução das desigualdades e de concentração de renda (PEREIRA, 2012).

Da mesma forma, os governos que sucederam Lula deram continuidade à adoção de posturas embasadas na doutrina neoliberal de ajustes fiscais, que fazem emergir o que Souza (2006) denomina de “novo gerencialismo público” e de políticas fiscais de restrição de gastos, que passam a influenciar implantação de padrões diferenciados de políticas públicas com ênfase na eficiência, além de colaborarem para a intensificação dos processos descentralização⁴¹. A respeito da descentralização a autora Célia Maria David pondera:

A descentralização administrativa na Constituição de 1988, na mesma proporção das constituições que a precederam, consubstancia-se na transferência de poder decisório aos estados e municípios ou órgãos locais que, como recorrente, dado mesmo o próprio processo de retomada democrática, alinha-se à conjugação da participação popular que tem na chamada democracia representativa seu novo modelo de gestão (DAVID, 2010, p. 61).

Em linhas gerais, Arretche (1998) sinaliza que a descentralização tornou-se possível a partir da chancela de Estado Federativo prevista na CF88. Com isso, os entes federados (estados e municípios) e a União pactuados passaram a compartilhar a responsabilidade pela

⁴¹ O fenômeno de descentralização das políticas públicas ganha impulso no Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A partir de então, com a adoção de regimes de colaboração impostos por essa legislação e/ou a adesão a programas elaborados na esfera federal, aos estados e municípios é transferida a responsabilidade de gerir algumas das políticas públicas do país. André (1999, p.115) destaca que a qualidade e a quantidade dos serviços ofertados por meio de políticas públicas descentralizadas dependerá do cálculo, de um lado, dos “[...] custos e benefícios fiscais e políticos derivados da decisão de assumir a gestão de uma dada política e, de outro, os próprios recursos fiscais e administrativos com os quais cada administração conta para desempenhar tal tarefa”.

formulação, financiamento, execução e fiscalização das ações na esfera das políticas sociais. Incumbência essa, antes centralizada na autoridade do chefe do poder executivo federal.

É preciso ainda considerar que a descentralização importou a possibilidade concreta de democratização dos processos de gestão das políticas públicas, garantindo maior autonomia a quem as executa na prática. Por outro lado, assinala-se que o compartilhamento ou a transferência de obrigações, em alguns casos, acarreta desequilíbrio orçamentário e fiscal aos municípios e estados incapacitados de suportar financeiramente tais atribuições. Para Arretche “a variedade de situações nacionais no que diz respeito à capacidade fiscal e à capacidade administrativa dos governos seria determinante na extensão e natureza da descentralização das políticas sociais” (1998, p.3).

Assim, a descentralização representa a possibilidade de que, a partir do conhecimento das necessidades locais, as autoridades planejem ações capazes de contemplar o atendimento a essas necessidades, contribuindo de forma mais eficiente para a redução das desigualdades que constituem as mazelas sociais.

3.2 POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS DE EDUCAÇÃO E DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Após discorrer sobre os conceitos e compreensões de políticas públicas e/ou sociais, o olhar volta-se para o entendimento das especificidades destas nas áreas de educação e de assistência social. Neste item, as referidas políticas são vistas como modalidades diferenciadas de políticas públicas, cuja implementação e execução se realizam em um contexto de não neutralidade no qual, muitas vezes, intencionalidades e interesses são mascarados em discursos em defesa da ‘garantia efetiva dos direitos sociais do cidadão e do combate às desigualdades’.

Na sociedade brasileira, como explicitado no Capítulo 2, a educação formal nasce em um contexto histórico de desigualdades, visando atender aos interesses e aspirações das classes detentoras do poder, consolidando-se como instrumento político e ideológico com potencial de contribuir para a manutenção de relações sociais hierárquicas. Nesse viés, as políticas públicas educacionais e de assistência social, situadas na esfera das políticas sociais, originam-se em um cenário que requer posturas de enfrentamento a processos não equânimes e que não contribuam para a minimização das mazelas sociais⁴².

⁴² Cabe lembrar, no cenário brasileiro, no tocante a políticas públicas, na década de 90, dá-se início a reformas político-administrativas, que visavam, em teoria tornar o Estado mais eficiente no provimento dos direitos sociais. No que tange à educação, tais reformas, ancoraram-se no estabelecido na CF88, em compromissos assumidos em eventos, tais como o compromisso do Brasil em melhorar a qualidade da educação básica do país,

No âmbito educacional, estas políticas podem ser elaboradas, implementadas, executadas, avaliadas e financiadas, de forma compartilhada ou não, na alçada federal, principalmente pelo Ministério da Educação (MEC), na estadual, pelas Secretarias Estaduais da Educação (SEDUCs) e/ou na municipal, pelas Secretarias Municipais da Educação (SMEs). Já no campo da assistência social tal incumbência é atribuição, sobretudo, do Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome (MDS), das Secretarias Estaduais de Assistência Social e/ou das Secretarias Municipais de Assistência Social (SMAS).

No que tange à educação, as principais legislações que regimentam e ancoram a elaboração de políticas sociais educacionais são a CF88 e a LDB 9394/96. A CF88, no artigo 205, a instituiu como “[...] 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, 1988). A garantia de condições igualitárias de acesso e de permanência, da gratuidade e de um padrão de qualidade da educação escolar, dentre outros princípios, são previstos no artigo 206 da referida Constituição. Já o artigo 208 legisla a respeito da incumbência do Estado em ofertar acesso ao ensino escolar (BRASIL, 1988).

Em consonância com essa legislação, a LDB 9394/96⁴³, lei que disciplina a organização dos SE, em seu artigo 4, prevê a responsabilidade do Estado em garantir a oferta de educação básica pública, gratuita e obrigatória⁴⁴, a todas as crianças e adolescentes em idade escolar. Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 53, corrobora com essa previsão ao estabelecer que toda criança e adolescente tem o direito de obter uma vaga e de frequentar uma escola pública localizada nas proximidades de sua residência (BRASIL, 1990).

a partir da oferta de ensino universal aliado ao profissionalizante, assumido na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia (1990) e a necessidade de mudanças na esfera educacional evidências a partir do Relatório de Dellors, elaborado entre os anos de 93 e 96, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. E, também nas orientações demandadas por agências e organismos internacionais, tais como a UNESCO, o Banco Mundial, a UNICEF, o PNUD, a OCDE e o FMI (COELHO, 2008). No contexto reformista, a descentralização das políticas educacionais ancorou-se na CF88 e na LDB, nos princípios da corresponsabilidade e da gestão compartilhada entre as três esferas governamentais e a sociedade (através de ONGs, instituições filantrópicas, trabalho voluntário...).

⁴³ Em relação a LDB, Demo (1997) comenta que apesar dessa legislação conter perspectivas inovadoras, ela não tem a capacidade de fazer com que o Brasil supere as lacunas existentes entre teoria e prática, as concepções tradicionais e o atraso da educação brasileira. Esse autor, ainda critica algumas das posturas e das linguagens utilizadas nessa legislação.

⁴⁴ A obrigatoriedade do ensino prevista em Lei refere-se a crianças e adolescentes com idades entre quatro e dezoito anos incompletos.

Essa legislação estabeleceu, ainda, a criação dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e das políticas de responsabilização (accountability), políticas essas norteadoras dos rumos educacionais do país durante seu período de vigência.

Os PCNs, lançados em 1997, sinalizavam a descentralização, a autonomia e a diversidade das práticas e experiências de ensino e a aprendizagem no campo educacional brasileiro. Este documento, além de servir de alicerce para a elaboração das propostas curriculares da educação básica de todo país, preconizou a criação da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), que passaram a vigorar no ano de 2010. Para Bittencourt as DCNs previam

[...] a adoção de uma perspectiva sistêmica para a regulamentação e gestão da educação, com base na organicidade e na afirmação dos princípios educativos do educar e do cuidar, assim como na busca pela denominada qualidade social da educação com base nos padrões mínimos de qualidade associados aos sistemas nacionais de avaliação, particularmente ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (BITTENCOURT, 2017, p. 560).

Ainda conforme essa autora, em 2017 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), construída em um contexto que evidencia a influência da internacionalização de políticas, em especial, as orientadas por agentes da OCDE e UNESCO que tem “[...] ditado os propósitos para a educação mundial por meio de políticas públicas de ordenação e regulamentação, que visam a obtenção de resultados” (BITTENCOURT, 2017, p 566). Essa Base passou a servir de norte na elaboração dos referenciais curriculares da educação básica de escolas públicas e privadas de todo país, estabelecendo os conhecimentos, as competências e as habilidades que se espera que os estudantes brasileiros desenvolvam ao longo de seu processo de escolarização (BRASIL, 2016).

No que diz respeito ao financiamento e manutenção dos SE, em dezembro de 1996 foi sancionada a Lei nº 9.424, que instituiu o FUNDEF. Este fundo reorganizou a distribuição e utilização de recursos provenientes de receitas oriundas da arrecadação de impostos da União, dos estados e dos municípios. Assim, estados e municípios, de acordo com o número de alunos informados no Censo Escolar, passaram a receber uma parcela do todo destinado à educação, especificamente, para o financiamento do ensino fundamental (BRASIL, 1996a).

O FUNDEF colaborou significativamente para a ampliação do número de matrículas nas redes ou sistemas de ensino do país enquanto esteve em vigor, fato evidenciado a partir da análise comparativa dos dados censitários de matrícula no ensino fundamental nos anos

anteriores e posteriores a existência deste fundo (PINTO, 2007). Esse fundo foi substituído em 2007 pela Lei nº 11.494, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁴⁵, gerido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O FUNDEB financia a educação básica em suas três etapas: educação infantil, ensino fundamental e médio. Como seu antecessor, é composto por receitas derivadas da arrecadação de impostos pela União, estados e municípios, que são transferidos para os municípios proporcionalmente ao número de matrículas na educação básica nos sistemas ou redes de ensino. Estados e municípios podem aplicar estes recursos na remuneração dos profissionais da educação e na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), sendo essa aplicação acompanhada e fiscalizada pelos conselhos do FUNDEB de cada município (BRASIL, 2007). Conforme Pinto (2007), o FUNDEB refletiu positivamente na política educacional brasileira e na qualidade da educação ofertada, principalmente em decorrência de investimentos na melhoria dos espaços físicos dos estabelecimentos de ensino e em formação continuada de professores.

Já no tocante à avaliação dos SE, no cenário reformista, de busca pela modernização do país, são criadas as políticas de responsabilização (accountability) e, em consonância, as avaliações externas de larga escala da educação básica e do ensino superior (CAMPOS, 1990). Conforme Freitas, a introdução de modelos avaliativos na normatização da educação básica brasileira processou-se em um contexto de crise estatal “[...] num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulamentação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na área social, ligando-se ao movimento reformista [...]” (2005, p.9).

Na educação básica, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) é o responsável por elaborar, até o momento, as avaliações de larga escala, conhecidas como Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que fazem parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴⁶. Estas avaliações objetivam aferir a qualidade do ensino ofertado pelo sistema educacional brasileiro, com base na aplicação de testes padronizados de Língua Portuguesa e

⁴⁵ Em relação a valorização dos profissionais da educação, no ano de 2008 foi instituído o piso salarial profissional nacional para os professores da educação básica, por meio da Lei nº 11.738, cuja constitucionalidade foi reconhecida pelo Superior Tribunal Federal em 2011.

⁴⁶ A partir de 2019, a ANRESC ou Prova Brasil e a ANA serão substituídas por avaliações externas identificadas como SAEB, que contemplarão a educação básica em todas as suas etapas.

Matemática e no preenchimento de questionário socioeconômico. As médias de desempenho na Prova Brasil e o fluxo escolar servem de subsídio para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), índice que influencia no desenvolvimento e redirecionamento das políticas educacionais e na habilitação das secretarias estaduais e municipais na adesão de programas de âmbito federal (INEP, 2018).

Embasado ainda no previsto na CF88, especificamente no artigo 214, a partir de proposições levantadas nas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs), em 2001 é regulamentado pela Lei nº 10.172/01 o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu metas a serem cumpridas pela política educacional em um período de dez anos. Contudo, estas metas, em sua maioria, não foram atingidas por diversos fatores, tais como: a insuficiência de recursos financeiros, a inviabilidade de alcance e a ausência de direcionamento político e governamental (BRASIL, 2001).

Em 2014, com a aprovação da Lei nº 13.005/14, um novo PNE passou a vigorar. Esse determinou as novas diretrizes, metas e estratégias da política educacional, para o período compreendido entre os anos de 2014 a 2024, e norteou a construção dos planos estaduais e municipais de educação, que entraram em vigor, em sua maioria, a partir do ano de 2016.

O PNE constitui-se em um documento composto por 20 (vinte) metas, organizadas em quatro blocos que se relacionam entre si. No primeiro bloco do PNE, encontram-se as metas estruturantes que abordam a garantia a educação básica com qualidade, a promoção do acesso, da universalização do ensino obrigatório e das oportunidades educacionais. O segundo traz metas e estratégias que pretendem colaborar para a equidade nos SE, para tanto trata de questões referentes a minimização das desigualdades e a valorização da diversidade. O penúltimo e o último bloco abordam, respectivamente, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e o ensino superior (BRASIL, 2015).

Com base no percorrido até o presente momento, pode-se aventar que a educação, ao ser legalmente estabelecida como direito social, passa a ser compreendida como mecanismo capaz de garantir direitos e de promover a inclusão e inserção social das minorias, papel esse compartilhado historicamente com a assistência social.

A assistência social (AS) no Brasil, por décadas, manteve-se como uma atividade de caráter prático e assistencial atrelado à benesse, à filantropia e a ações paternalistas de ajuda aos necessitados, desenvolvidas principalmente pela Igreja Católica e pelas primeiras damas dos poderes executivos públicos. Somente, no final da década de 80, a partir do estabelecido na CF88, passa a ser vista como política pública de proteção social, como direito de todo cidadão, que perpassa o mero assistencialismo e a benemerência (SPOSATI, et al. 1998, PEREIRA, 1996).

Na CF88, o artigo 194 inclui a assistência social no tripé da Seguridade Social, juntamente com a previdência e saúde. Já o artigo 203 ratifica que “a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social [...]”, tendo por objetivos:

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

No entendimento de Pereira, assistência social configura-se em um direito à justiça social, que não se baseia em condicionalidades, na geração de dependência, de contratos de trocas ou de méritos individuais (PEREIRA, 2013). Sposati (2004) complementa esse entendimento ao salientar que a AS destina-se ao atendimento aos estratos sociais que se encontram em situação de pobreza, de risco e de vulnerabilidade, com prioridade absoluta a crianças e adolescentes.

Ainda, os artigos 203 e 204 da CF 88 preveem a descentralização político-administrativa, a participação do Estado e da população na formulação e no controle das políticas públicas de assistência social. O estabelecido nestes artigos foi regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei nº 8742/93⁴⁷, que estabeleceu a organização e oferta de benefícios, serviços e programas a serem disponibilizados. Consolidou-se, ainda, em uma política pública distributiva, com caráter universal e não contributivo, bem como o atendimento aos usuários dos serviços da AS (LOAS, 1993). Em 2011, a Lei nº 12.435/11 alterou a LOAS; essa Lei passou a ser o documento referencial sobre a organização da assistência social.

Segundo Mestriner, a partir da LOAS, a AS passou a ser vista sob outra perspectiva: a de “política pública de seguridade, direito do cidadão e dever do Estado, prevendo-lhe um sistema de gestão descentralizado e participativo, cujo eixo é posto na criação do Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS” (2001, p. 206).⁴⁸

⁴⁷ O processo de construção e aprovação da LOAS, sancionada em 7 dezembro de 1993, deu-se em um contexto de mobilização dos profissionais e de entidades da área social, de embates e discussões realizadas em encontros regionais e em conferências, tais como a Conferência Nacional de Assistência Social e na Conferência Zero da Assistência Social (SPOSATI, 2004).

⁴⁸ O CNAS constitui-se em um órgão de composição paritária entre sociedade civil e governo, de caráter permanente, deliberativo e controlador.

Em 2004, após a versão preliminar⁴⁹ ser discutida democraticamente em todo território brasileiro, o CNAS aprovou o texto da atual Política Nacional de Assistência Social (PNAS), por meio da Resolução nº 145 de 15 de outubro de 2004 (DOU 28/10/04), cujos princípios, diretrizes e objetivos encontram-se em conformidade com o estabelecido na LOAS. Essa política procurou “[...]incorporar as demandas presentes na sociedade brasileira no que tange à responsabilidade política, objetivando tornar claras suas diretrizes na efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado (PNAS, 2004, p. 5).

De acordo com essa política, a AS tem como função, além de garantir a proteção social, a vigilância social e a defesa dos direitos socioassistenciais⁵⁰. Com efeito, a vigilância social consolida-se como uma “[...] estratégia fundamental de reconhecimento e localização das vulnerabilidades e riscos sociais e das situações de violação de direitos nos territórios, que orienta e avalia a oferta de serviços socioassistenciais de acordo com as necessidades de seus usuários” (NOB/SUAS, 2012, p. 13).

A proteção social distingue-se em básica ou especial. A Proteção Social Básica (PSB) objetiva “[...] prevenir situações de risco através do desenvolvimento de potencialidades e aquisições de vínculos familiares e comunitários” (PNAS, 2004, p. 19). Prevê, além disso, a oferta de serviços, programas e projetos de acolhimento, convivência e socialização em famílias e indivíduos cujos vínculos familiares e comunitários ainda não foram rompidos. Esses, deverão ser executados no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), que também é responsável por coordenar e organizar a rede de serviços socioassistenciais⁵¹ locais.

Segundo a PNAS, “o CRAS é uma unidade pública estatal de base territorial, localizado em área de vulnerabilidade social, que abrange a um total de até 1.000 famílias/ano” (PNAS, 2004, p.19). Essa entidade é responsável pelo fortalecimento de ações preventivas e de vínculos, além de realizar

[...] o mapeamento e a organização da rede socioassistencial de proteção básica e promove a inserção das famílias nos serviços de assistência social local. Promove também o encaminhamento da população local para as demais políticas públicas e sociais possibilitando o desenvolvimento de ações intersetoriais que visem a

⁴⁹ Essa versão preliminar foi apresentada pela Secretaria Nacional da Assistência Social (SNAS) do MDS.

⁵⁰ Na V Conferência Nacional de Assistência Social, realizada em Brasília no ano de 2005, foi elaborado um documento que definiu o decálogo dos direitos socioassistenciais, sendo eles: todos os direitos de proteção social de assistência social consagrados em Lei para todos; direito de equidade rural-urbana na proteção social não contributiva; de equidade social e de manifestação pública; à igualdade do cidadão e cidadã de acesso à rede socioassistencial; do usuário à acessibilidade, qualidade e continuidade; em ter garantida a convivência familiar, comunitária e social; à Proteção Social por meio da intersetorialidade das políticas públicas; à renda; ao co-financiamento da proteção social não-contributiva; e, ao controle social e defesa dos direitos socioassistenciais.

⁵¹ A rede socioassistencial traduz-se em um conjunto de ações da proteção básica e/ou especial de iniciativa pública por meio da oferta de benefícios, programas e projetos.

sustentabilidade, de forma a romper com o ciclo de reprodução intergeracional do processo de exclusão social, e evitar que estas famílias e indivíduos tenham seus direitos violados, recaindo em situações de vulnerabilidades e riscos (PNAS, 2004, p. 20).

Já a Proteção Social Especial (PSE) destina-se às famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social e tiveram seus direitos violados por ocorrências diversas. A PSE caracteriza-se pela oferta de serviços que carecem de “[...] acompanhamento individual e maior flexibilidade nas soluções protetivas. Da mesma forma, comportam encaminhamentos monitorados, apoios e processos que assegurem qualidade na ação protetiva e efetividade na reinserção almejada” (idem, p.22).

A PSE pode ser de média ou alta complexidade. Os serviços de média complexidade são efetivados por meio de uma unidade pública estatal, de abrangência municipal ou regional nominada Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). Este órgão otimiza ações de acompanhamento especializado e de prevenção da institucionalização, constituindo-se em “[...] referência para a oferta de trabalho social a famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social, por violação de direitos, que demandam intervenções especializadas no âmbito do SUAS” (BRASIL, 2011, p.8).

Já a PSE de alta complexidade possui caráter compensatório. Ela inclui ações de resgate de convívio e serviços de acolhimento, casa-lar, casa de passagem, residência inclusiva, acolhimento em república ou família acolhedora e de proteção em situações de calamidades públicas e emergências. Essa modalidade de PSE objetiva:

[...] ofertar serviços especializados, em diferentes modalidades e equipamentos, com vistas a afiançar segurança de acolhida a indivíduos e/ou famílias afastados temporariamente do núcleo familiar e/ou comunitários de origem. Para sua oferta deve-se assegurar proteção integral aos sujeitos atendidos, garantindo atendimento personalizado e em pequenos grupos, com respeito às diversidades (ciclos de vida, arranjos familiares, raça/etnia, religião, gênero e orientação sexual. Tais serviços devem primar pela preservação, fortalecimento ou resgate da convivência familiar e comunitária – ou construção de novas referências, quando for o caso – adotando, para tanto, metodologias de atendimento e acompanhamento condizente com esta finalidade” (BRASIL, 2011, p. 21).

Cabe ainda ressaltar que a PNAS foi construída com a finalidade de apresentar diretrizes para o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e ser expressão da materialidade do conteúdo da LOAS. O SUAS tem por função gerir e operacionalizar o conteúdo específico da AS no que se refere a proteção social, de maneira descentralizada e participativa. A PNAS a respeito do SUAS salienta que esse Sistema:

[...] constitui-se na regulamentação e organização em todo território nacional da rede de serviços socioassistenciais. Os serviços, programas e projetos e benefícios têm foco prioritário a atenção às famílias, seus membros e indivíduos e o território como base de organização, que passam a ser definidos pelas funções que desempenham, pelo número de pessoas que dela necessitam e pela sua complexidade. Pressupõe, ainda, a gestão compartilhada, co-financiamento da política pelas três esferas de governo e definição clara das competências técnico-políticas da União, Estados e Municípios (PNAS, 2004, p. 23).

Com o intuito de normatizar o SUAS, em 2005, é instituída a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS), pela Resolução nº 130 do CNAS. Esta resolução vigorou até o ano de 2012, quando foi revogada por meio da Resolução nº 33 do CNAS. O texto da atual da NOB/SUAS, de 12 de dezembro de 2012, “[...] disciplina a gestão pública da Política de Assistência Social em todo território brasileiro, exercida de forma sistêmica pelos entes federativos em consonância com a Constituição Federal, de 1988, e a Lei Orgânica de Assistência Social [...]” (NOB/SUAS, 2012, p.11).

Cumprindo ainda assinalar que, por meio da Portaria nº 329, de 11 de outubro de 2006, foi instituída a Política de Monitoramento e Avaliação do MDS. Essa política tem por intuito principal obter subsídios para a reformulação e planejamento de ações no enfrentamento à questão social por meio da AS. O objeto e objetivos desta política, previstos no título I, dizem respeito à análise dos processos, produtos e dos resultados referentes aos programas e ações executadas ou financiados pelo MDS por meio do monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas.

Em linhas gerais, ressalta-se que a promulgação da LOAS e da PNAS contribuiu significativamente para a intersetorialização de ações articuladas entre educação e assistência social, a partir da adoção de serviços, programas e benefícios que, ora de maneira direta, ora indireta, tem o potencial de colaborar para a minimização das desigualdades, ao se constituírem como mecanismos capazes de contribuir na melhoria das condições de vida das classes minoritárias, bem como favorecer o acesso, a permanência e o sucesso no ambiente escolar de crianças e adolescentes oriundos dos meios populares. Conforme Pereira (2013), a AS carrega em sua natureza o caráter intersetorial, fato que lhe permite fácil trânsito no interior das demais políticas sociais, fato que permite a interlocução de suas políticas com as de educação.

Com isso, não se pode deixar de mencionar que educação e assistência social, bem como as políticas sociais destas áreas, partilham de muitos aspectos históricos e de constituição em comum. Em ambas as áreas, os serviços prestados, em sua origem, não se constituíam em direitos sociais de incumbência do Estado, mas sim em serviços exercidos

prioritariamente por pessoas ou organismos ligados à Igreja Católica. Nesse sentido, tanto a educação formal quanto a assistência social, surgiram com o intuito de atender aos interesses de uma sociedade e de uma elite em ascensão, a primeira da colonial e dos grandes proprietários de terra; a segunda da industrial e do proletariado burguês. Isto permite apreender que educação e assistência social não nasceram a partir de um desejo ou manifestação de uma necessidade das classes populares, mas do pensamento de uma elite que almejava manter a ordem hierárquica e seus privilégios.

Outra diretriz comum trata da gestão descentralizada e compartilhada, tanto das políticas sociais de educação, quanto das de assistência social entre as três esferas governamentais, bem como da adoção por parte de ambas as áreas de princípios de gestão democrática que preveem a participação da sociedade em conselhos⁵², fóruns e conferências públicas, dentre outros, colaborando ativamente na demarcação e planejamento, no monitoramento e avaliação e na fiscalização dos recursos dispendidos e dos serviços ofertados. No que se refere a monitoramento e avaliação, ambos os campos em questão adotaram políticas de responsabilização.

Convém assinalar que as políticas sociais de educação e de assistência social apresentaram, ao longo de seus percursos existenciais, progressos importantes em termos de legislação e normatização. Porém, ainda se vislumbra um longo caminho a ser percorrido, principalmente, no que se refere à implementação, uma vez que alguns contextos inviabilizam a concretude das reivindicações impostas por tais políticas, colaborando para que se perpetue um distanciamento entre o que é idealizado e o que é de fato possível garantir.

3.3 Políticas Públicas Sociais de Educação e de Assistência Social: programas, projetos, serviços, ações e benefícios

Após se adentrar na temática políticas sociais de educação e de assistência social, este item tem por incumbência apresentar os programas, projetos, serviços, ações e benefícios existentes nas esfera federal e municipal, construídos com base nas referidas políticas, que incidem sob a educação básica, especificamente nos anos iniciais do EF.

Com adendo convém, antes de embrenhar-se na temática proposta neste item, uma vez que abordará questões que dizem respeito a esfera municipal, contextualizar brevemente o

⁵² Os conselhos são órgãos colegiados paritários, cuja função além de ser deliberativa, pode ser consultiva e/ou fiscalizatória.

município de Soledade/RS, bem como as Secretarias Municipais de Educação, Cultura e Desporto e de Assistência Social e Habitação.

3.3.1 Soledade: “Capital das Pedras Preciosas, Terra de Gente Preciosa”

O município de Soledade, emancipado em 29 de março de 1875, pela Lei nº 962, situa-se ao norte do Estado do Rio Grande do Sul (RS), no Planalto Rio-grandense, no Alto da Serra do Botucaraí, a 726 metros acima do nível do mar. Pertence a Microrregião de número 13 e à Mesorregião de número 1, fazendo parte do Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Alto da Serra do Botucaraí⁵³. Suas coordenadas geográficas são latitude 28°49'06" S e longitude 52°30'37" W. Localiza-se a 220 quilômetros da capital Porto Alegre, cujo acesso se dá pela BR 386. Possui uma área total de 1.213,4 Km², com densidade demográfica de 24,74. Limita-se ao norte, com os municípios de Ibirapuitã, Tio Hugo, Camargo, Mormaço e Victor Graeff; ao leste com os de Arvorezinha, Itapuca e Nova Alvorada; ao sul com os de Barros Cassal, Tunas e Lagoão; e a oeste com Espumoso e Mormaço. Em relação à organização político-administrativa, Soledade divide-se em quatro distritos, sendo o 1º Soledade (sede), o 2º Pinhal, o 3º Santa Terezinha e o 4º Rincão do Bugre (PME, 2016).

⁵³ Os Coredes constituem-se em um fórum de discussão nos quais são debatidos assuntos que remetem a promoção de políticas e ações que objetivam o desenvolvimento regional. O Estado do Rio Grande do Sul conta com 28 Coredes. Soledade pertence ao do Alto da Serra do Botucaraí, composto por mais 15 municípios da região, sendo eles: Alto Alegre, Espumoso, Victor Graeff, Tio Hugo, Mormaço, Itapuca, Nicolau Vergueiro, Ibirapuitã, Fontoura Xavier, São José do Herval, Jacuizinho, Campos Borges, Lagoão, Gramado Xavier, Barros Cassal.



Figura 2- Localização de Soledade
Fonte: Google Maps

A população censitária atual é de 30.044 habitantes, sendo que, 80% residem em áreas urbanas e 20% em rurais; 51% são mulheres e 49% são homens. Cerca de 10% da população tem acima de 65 anos, 51% tem entre 64 e 25 anos, 39% encontram-se na faixa dos 24 a 0 anos. A expectativa de vida ao nascer é de 77 anos, a taxa de envelhecimento de 9.53 e de mortalidade infantil de 7.75. O índice de desenvolvimento humano (IDH) do município é de 0.731, o que faz com que ocupe o 993º lugar no *ranking* brasileiro (FEE, 2018; IBGE, 2018).

No que diz respeito à infraestrutura, Soledade apresenta 70.4% de domicílios com esgotamento sanitário em condições adequadas, 44.5% de domicílios urbanos em vias públicas arborizadas, 32% em vias públicas com urbanização adequada, isto é, pavimentadas, com calçadas e bueiros. Praticamente, a totalidade das moradias na zona urbana recebem água tratada, nas comunidades rurais o abastecimento se dá via poços artesianos e nascentes. Em 2018, foi implantado o programa de coleta seletiva de lixo (IBGE, 2018).

A economia do município abrange os setores primário, secundário e terceiro, cuja representatividade na economia é de 15,43%, 12,66% e 45,99%, respectivamente. Os impostos importam 7,77% da economia municipal. Conforme dados do IBGE, no ano de 2016, Soledade apresentou um PIB (produto interno bruto) de R\$ 748.890.81, um PIB per capita de R\$ 23.916,81. A economia de Soledade é uma das maiores dos municípios que compõem o Corede do Alto da Serra do Botucaraí. Contudo, como destaca Bertê et al (2015),

o PIB per capita desta região de Corede é um dos mais baixos do estado, fato que reflete no desenvolvimento regional e local.



Figura 3: Indicadores Sociais por município/ Visão geral Soledade
Fonte: Mapa Social do MP/RS

No setor primário ou agropecuário, destacam-se as culturas de feijão, milho, trigo, erva mate e soja e os rebanhos de bovinos e de ovinos. No secundário ou industrial, alcançam notoriedade as indústrias de lapidação de pedras preciosas. No setor de serviços, principal fonte de geração de empregos e renda no município, destacam-se os estabelecimentos dedicados ao comércio de gêneros alimentícios, farmacêuticos e de vestuário.

O Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE)⁵⁴ municipal é de 0,721 e o índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM)⁵⁵ é de 0,8092. Dos municípios do Corede Alto da Serra do Botucaraí, o de maior Idese é Victor Graeff, com 0,817, e o de menor é Barros Cassal, com 0,633.

Na educação infantil (creche e pré-escola) foram efetivadas 1386 matrículas, e no ensino fundamental (anos iniciais e finais) 3800 matrículas, em 2017. O Ideb para os anos iniciais na rede pública foi de 5.6 e dos anos finais foi de 4.1. As taxas de rendimento no quesito aprovação foram de 92,9% e 80,8%, de reprovação 6,5% e 15,8%, e de abandono de 0,6% e 3,4% para os anos iniciais e finais respectivamente. Em educação, nesse mesmo ano houve um investimento de R\$13.176.437,21 (R\$ 420, 15 por habitante), que representou 27,30% da receita total do município.

⁵⁴ Ano de referência 2015.

⁵⁵ Ano de referência 2016.

Conforme relatório do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande de Sul, encaminhado via e-mail para a Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, após auditoria *in loco*, a situação do auditado, no caso o município de Soledade, foi contextualizada através da comparação com os resultados de outros 19 municípios com perfil socioeconômico semelhante, sendo utilizada técnica de análise cluster. Com base nessa análise o município ocupou a oitava posição no que se refere ao IDEB dos anos iniciais e a décima quarta nos anos finais.

O mesmo relatório infere que em um cenário comparativo mensurou que as notas do Ideb para Anos Iniciais e Anos Finais do Sistema Municipal de Ensino de Soledade foram inferiores as apresentadas pelas Rede Estadual instaladas no município e as médias da rede pública estadual e das redes municipais do Brasil.



Figura 4: Indicadores Sociais por município- Educação- Soledade
Fonte: Mapa Social do MP/RS



Figura 5: Indicadores Sociais por município- Educação- Taxa de Rendimento- Soledade
Fonte: Mapa Social MP/RS.

Há no município 33 escolas, sendo 18 municipais, 11 estaduais e 05 privadas, destas 09 ofertam apenas a educação infantil, 12 ofertam educação infantil e ensino fundamental, 07 ofertam apenas ensino fundamental, 05 ofertam ensino fundamental e médio de ensino fundamental e médio, 01 oferta atendimento a todas as etapas da educação básica.

Em relação à saúde, o IDESE municipal é de 0,779 e o IFDM de 0,8900. Soledade conta com 01 médico para cada 950 habitantes, há um hospital com atendimento de urgência e emergência de baixa complexidade, 06 equipes de Saúde da Família (ESF) implantadas e 24 agentes comunitários de saúde (ACS). Existe, também, uma equipe de Serviço de Atendimento Móvel de Emergência (SAMU). Em saúde foram investidos 19,27% da receita, o que equivale um investimento de R\$ 296,53 por habitante, totalizando R\$ 9.299.551,23.



Figura 6: Indicadores Sociais por município- Saúde- Soledade
Fonte: Mapa Social MP/RS

No que diz respeito à segurança, conforme dados do mapa social do MP do RS, o índice de ocorrências de crimes violentos por 1000 habitantes é de 2,33. No ano de 2017, foram registradas 885 ocorrências no quadro geral, sendo que a prática de furtos, roubos e o abigeato lideraram o ranking das mesmas.



Figura 7: Indicadores Sociais- Segurança- Soledade
 Fonte: Mapa Social do MP/RS

No que se refere ao crescimento dos índices de violência observa-se que pequenas oscilações nos últimos 5 anos, com um pico de 2,36 a cada 1000 habitantes no ano de 2016, evidenciam um quadro estável no comportamento do indicador segurança.

3.3.1.1 A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade (SMECD)

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) é a mantenedora do Sistema Municipal de Ensino (SME). Esta secretaria tem a responsabilidade de administrar a área educacional municipal, bem como acompanhar as ações dos Departamentos da Cultura e do Desporto.

A SMECD tem por lema “Uma educação pública, democrática e de qualidade”, sintonizado ao da Gestão 2017-2020, “Terra de Gente Preciosa”. Sua missão é construir e gerir políticas públicas educacionais com a participação da comunidade escolar, ancoradas em uma perspectiva pedagógica libertadora que possibilite o desenvolvimento pleno do educando/educador enquanto sujeito autônomo, crítico e criativo, comprometido ética e politicamente com a transformação das relações sociais tendo em vista uma sociedade humana, igualitária e economicamente justa e sustentável. Como visão de futuro, almeja um SME que assegure educação pública, democrática e de qualidade, que propicie a construção e (re)criação dos conhecimentos científico-tecnológicos, filosóficos e estéticos por todos(as) os(as) educandos(as)/educador(as) como condição indispensável para exercício pleno da cidadania. (SMECD, 2013).

A proposta de trabalho da SMECD encontra-se estruturada em um plano de metas que abrange ações e estratégias que dizem respeito à educação infantil e ensino fundamental, à educação do campo, à especial, à de jovens e adultos, à formação e valorização dos

profissionais da educação, à intensificação dos processos de gestão democrática e ao incentivo a práticas leitoras.

O SME de Soledade abrange um conjunto de 18 escolas. Destas, 08 localizam-se na zona rural e 10 na urbana, 05 são de EI e 13 de EF. Em 2018, conforme dados do Boletim Estatístico da SMECD, tem-se o registro de 2.390 matrículas. Sendo que, na EI registra-se 1.237 em creches e pré-escolas e no EF 1.153, nos anos iniciais e finais (SMECD, 2018). O corpo docente de professores nomeados na EI e no EF é formado por 270 profissionais. O corpo dos demais profissionais nomeados que atuam na educação totaliza 78. O Ideb, a nível municipal, observado em 2017, dos anos iniciais foi de 5,5 alcançado a meta projetada. Já, nos anos finais foi de 3,9 e a meta projetada era de 5,0.

3.3.1.2 A Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação (SMASH)

A Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação (SMASH) de Soledade tem por incumbência implementar o SUAS no município e promover os serviços de proteção social, bem como ser referência na defesa e garantia dos direitos sociais coletivos e individuais. A atuação da SMASH de Soledade embasa-se nos princípios e diretrizes estabelecidos na LOAS, no SUAS e na NOB/SUAS.

A SMASH oferta serviços de PSB e de PSE por meio do CRAS e do CREAS, respectivamente. No município de Soledade há apenas uma unidade do CRAS, localizada no território de abrangência de maior vulnerabilidade social do município, e uma do CREAS, localizada na zona central da cidade. O CRAS atende a aproximadamente 1800 famílias por ano e o CREAS realiza cerca de 30 atendimentos individuais mensais (SMASH, 2017).

Sob responsabilidade da SMASH, encontra-se ainda o Abrigo Institucional Alexandre Rauber Ortiz, regulamentado pela Lei nº 3.595/2014. Esse abrigo oferece acolhimento provisório a crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva. O abrigo tem capacidade de acolher com segurança cerca de 15 crianças e/ou adolescentes (SMASH, 2017).

SMASH, CRAS, CREAS e o Abrigo Institucional contam com uma equipe multiprofissional diversificada e capacitada, formada por assistentes sociais, psicólogo, pedagogo, advogado, cuidadores, orientador social, oficinairos, entrevistadores do PBF, auxiliares administrativos, servidores gerais, motoristas, dentre outros. (SMASH, 2017).

3.3.2 Programas, Projetos, Serviços, Ações e Benefícios vinculados à educação

Em linhas gerais políticas públicas sociais constituem-se em meios que o Estado se utiliza, no cumprimento de suas responsabilidades, para garantir o bem estar e a satisfação das necessidades básicas de todos os cidadãos. Estas, são materializadas a partir da oferta de programas, projetos, serviços ações e benefícios, que intuem a consolidação dos direitos sociais. Estes, podem situar-se nas esferas federal, estadual ou municipal, nesta dissertação o trabalho será focado nas federais e municipais.

3.3.2.1 De âmbito federal

Segue a descrição dos programas que se constituem como políticas públicas sociais vinculados à educação, cuja finalidade está centrada no cumprimento às garantias sociais legalmente estabelecidas a nível federal e, portanto, abrangentes a todo o território nacional:

a) Programa Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) na escola

O PDE na escola é um programa de apoio à gestão escolar que se baseia no planejamento participativo. Este programa objetiva auxiliar as escolas públicas, em especial as com IDEB abaixo da média nacional, a realizar o seu trabalho, de maneira a focalizar suas energias para que sua equipe atue intuindo atingir os objetivos a que se propõe. Para participar do PDE na escola, as instituições de ensino públicas devem constar no censo escolar e ter acesso à plataforma do PDDE interativo (MEC, 2018c).

b) Programa Dinheiro Direto na escola (PDDE)

O PDDE tem por objetivo a prestação de assistência financeira as escolas de educação básica, das esferas federal, estadual, municipal e distrital, em caráter suplementar, com o intuito de colaborar para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, para a consequente elevação dos índices de desempenho escolar dos estudantes e para o fortalecimento da participação social e da autogestão escolar. Os repasses financeiros acontecem semestralmente. O PDDE é regido pela Lei 11.947, de junho de 2009 e pelas resoluções do

CD/ FNDE nº 9, nº 15 de 2014, nº 8, de 2016 (MEC, 2018h). Este programa ainda engloba ações agregadas, que possuem finalidades e públicos alvos específicos:

b.1) Programa Novo Mais Educação: consolida-se em uma ação tática do MEC com o intuito de melhorar a aprendizagem no ensino fundamental, por meio do acompanhamento pedagógico em língua portuguesa, matemática e do desenvolvimento de atividades nas áreas de artes, cultura, esporte e lazer. Para tanto, impulsiona a permanência no ambiente da escola por meio da ampliando a carga horária escolar. O atendimento prioritário, deste programa, destina-se a escolas que receberam recursos na conta do PDDE integral entre os anos de 2014 e 2016, as que apresentaram índice socioeconômico baixo ou muito baixo, segundo a classificação do INEP e/ou as que tiveram baixo desempenho no IDEB. A adesão a ele se efetiva através do SIMEC (MEC, 2018j).

b.2 Programa Escola Acessível: tem por intuito promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Este programa, fornece recursos às escolas contempladas pelo Programa Salas de Recursos Multifuncionais, para a realização de adequações arquitetônicas, aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistitiva, bebedouros e mobiliários acessíveis. Para participar as escolas públicas interessadas devem apresentar suas demandas no módulo PAR, no SIMEC (MEC,2018i).

b.3) Programa Água na Escola: tem por objetivo a destinação de recursos de custeio e capital às instituições escolares do campo e quilombolas, que declararam no censo escolar do ano anterior, a inexistência de abastecimento de água ou esgotamento sanitário e que ainda não foram beneficiadas com essa assistência pecuniária, para realização das adequações cabíveis a resolução da problemática vivenciada (MEC,2018d).

b.4) Programa Escola do Campo: tem a finalidade de promover ações para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas localizadas no campo. Para tanto o FNDE disponibiliza recursos para a contratação de mão de obra e para o pagamento de despesas com a manutenção, conservação de instalações e reparos, bem como para a aquisição de mobiliário, por meio do cadastro de demandas e necessidades no módulo PAR, no SIMEC (MEC, 2018 a).

b.5) Programa Escolas Sustentáveis: objetiva a disponibilização de recursos financeiros a instituições de ensino público, com o intuito de promover a sustentabilidade socioambiental, apoiar no processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, bem como fomentar ações que colaborem para que as escolas se

tornem espaços educadores sustentáveis. A adesão deve ser efetivada por meio do módulo PAR, no SIMEC (MEC, 2018b).

b.6) Programa Mais Alfabetização: criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, constitui-se em uma estratégia do MEC para fortalecer e apoiar as unidades escolares públicas no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental. Para tanto, o apoio técnico é realizado por meio da seleção de assistente de alfabetização, que tenha disponibilidade de carga horária de 05 (cinco) a 10 (dez) horas semanais. Este assistente terá a incumbência de auxiliar o professor alfabetizador no desenvolvimento de atividades que colaborem para a aquisição, por parte dos estudantes, de competências de leitura, escrita matemática. Para participar deste programa os dirigentes de cada esfera governamental devem realizar a adesão ao programa através do PDDE interativo e posteriormente efetivar a seleção dos assistentes de alfabetização (MEC, 2018e).

c) Programas do Livro

Os Programas do livro englobam ações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNDL) e do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE). Através destes programas o governo federal disponibiliza às escolas públicas e as instituições infantis comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas ao Poder Público, de maneira sistemática, regular e gratuita, obras didáticas, pedagógicas e literárias e materiais de apoio às práticas educativas. Para participar deste programa é necessário que os dirigentes das redes de ensino realizem adesão anual e que as escolas, no período previsto em editais, realizem a seleção das obras e matérias disponíveis para escolha. A quantidade de volumes destinada a cada educandário é determinada pelo número de alunos informados no censo escolar do ano anterior (FNDE, 2017h).

d) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O PNAE tem por objetivo ofertar alimentação escolar e promover ações de educação alimentar e nutricional a alunos da educação básica, nos âmbitos federal, estadual, municipal e distrital. Para tanto, o governo federal repassa, diretamente a seus entes federados, valores financeiros, em 10 (dez) parcelas anuais, em conformidade com o número de alunos cadastrados no censo escolar. As principais leis e normas que ancoram esse programa são a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 e a Resolução FNDE nº 26, de 2013 (FNDE, 2017e).

e) Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)

O PNATE consiste na transferência automática de recursos financeiros para municípios, estados e DF, para subsidiar o custeio de despesas com o transporte escolar de alunos da educação básica pública residentes em áreas rurais. Os valores referentes a este programa são repassados em 10 (dez) parcelas anuais, com base no número de alunos das áreas rurais declarados no censo escolar do ano anterior. As verbas provenientes desse programa podem ser utilizadas no custeamento de despesas com a manutenção de veículos, de combustível e lubrificantes, encargos provenientes de contratação de seguros, licenciamentos, impostos ou taxas e de serviços de terceiros para o transporte escolar (FNDE, 2017f).

f) Programa Caminho da Escola

O Programa Caminho da Escola visa renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes ou sistemas municipais, estaduais e do DF, por meio da prestação de assistência financeira para aquisição de veículos novos, por parte do FNDE via módulo PAR, no SIMEC. Esse programa é destinado a beneficiar estudantes, prioritariamente, das áreas rurais e ribeirinhas. As leis que ancoram e normatizam esse programa são: Lei nº 12.816, de 2013; Resolução CD/FNDE nº 45, de 2013; Lei nº 12.695, de 2012; Decreto nº 6.768, de 2009 (FNDE, 2018c).

g) Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)

O Pronacampo é um conjunto de ações articuladas que visam garantir uma educação e ensino de qualidade, fomentar a formação dos professores, a produção de material didático, realizar melhorias de infraestrutura e acesso as escolas públicas localizadas no campo. Este programa engloba outros programas já existentes fazendo com que estes voltem suas ações para as especificidades do campo. Dentre eles cita-se: Mais Educação do Campo, PNDL do Campo, Escola da Terra, PDDE do Campo, Formação Inicial e Continuada de Professores e de Profissionais da Educação Básica, dentre outros. O objetivo geral deste programa é fornecer apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e DF para a implantação da Política de Educação do Campo, no intuito de ampliar o acesso e a qualidade de oferta da educação básica nas escolas do meio rural. A adesão a esse programa se efetiva por meio do módulo PAR, no SIMEC (MEC, 2018k).

h) Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO)

O PROINFO é um programa que tem por finalidade a promoção do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) como ferramentas de enriquecimento pedagógico na educação básica. Para aderir a esse programa, destinado a professores e alunos da educação básica, os municípios, estados e o DF devem incluir o pedido de aquisição de equipamentos tecnológicos no módulo PAR, no SIMEC. As principais leis e normas que dizem respeito a esse programa são a Portaria nº 522, de 09 de abril de 1999, o Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007 e a Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012 (FNDE, 2017g).

i) Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE)

O PBLE objetiva conectar todas as escolas públicas à internet, através de tecnologias que propiciem qualidade, velocidade e serviços para incrementar o ensino público. O acesso a esse programa por parte das escolas públicas é automático e ocorre através das informações declaradas no censo da educação básica (FNDE, 2017b).

j) Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)

Este programa tem por finalidade apoiar a organização e a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), prestado de maneira complementar ou suplementar a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. Visa, também, garantir a esse público condições de acesso e participação nos processos de aprendizagem. Dentre as ações do programa destacam-se a disponibilização de recursos para a aquisição de equipamentos de informática, mobiliários e materiais pedagógicos, por parte do FNDE. Em contrapartida, as instituições de ensino público tem por incumbência disponibilizar um espaço físico exclusivo e um professor específico para atuar no AEE. Para acessar a este programa as secretarias de educação devem apresentar essa demanda no módulo PAR, no SIMEC (MEC, 2018g).

k) Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR

O PARFOR constitui-se em uma ação da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) vinculada ao MEC, que tem por intuito fomentar a oferta gratuita e de qualidade de educação superior (ES) para profissionais do magistério do ensino público que estejam exercendo a docência e não possuam formação específica em sua área de atuação em sala de aula. A partir desta oferta, estes docentes têm a possibilidade de obter a formação exigida na LDB. O Capes, no âmbito do PARFOR, realiza o fomento à implantação de turmas

especiais em instituições de ensino superior (IES) nos cursos de licenciatura (para docentes que não possuem formação superior), de segunda licenciatura (para docentes que possuem licenciatura distinta de sua área de atuação) e de formação pedagógica (para docentes que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura). Para participar do PARFOR, os docentes da educação básica pública devem estar atentos ao período de abertura de editais, realizar cadastrar o currículo na Plataforma Freire e aguardar o aceite de sua solicitação (CAPES, 2018).

l) Programa Formação pela Escola (PFE)

A “Formação pela Escola” trata-se de um programa de formação continuada, à distância, destinado a capacitar e a contribuir para o fortalecimento da atuação de agentes e parceiros envolvidos com a execução, o monitoramento, avaliação, a prestação de contas e o controle social dos programas e ações educativas financiadas pelo FNDE (FNDE, 2017c).

m) Programa Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola

O BPC na escola constitui-se em uma ação conjunta entre o MEC, o MDS e o Ministério da Saúde (MS), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), municípios, estados e DF, que visa realizar o acompanhamento e monitoramento do acesso e permanência no ensino regular da pessoa com deficiência beneficiária do BPC em idade escolar. Garantir condições para os desenvolvimento da autonomia, a participação social e a emancipação, também são objetivos deste programa. A adesão a ele é realizada pelo dirigente municipal, através do Sistema do BPC na escola online (MEC, 2018f).

n) Plano de Ações Articuladas (PAR)

O PAR consiste em ofertar aos entes federados um instrumento de diagnóstico e de planejamento plurianual das políticas educacionais, por meio do qual os entes federados constroem um plano de trabalho com a finalidade de contribuir para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do IDEB das escolas públicas. Através da análise das informações fornecidas no diagnóstico e planejamento local, o governo federal prioriza e apoia as ações educacionais propostas pelos órgãos estaduais e municipais, com assistência técnica do MDE. A elaboração do PAR e todo seu acompanhamento é realizado no SIMEC (FNDE, 2017a).

o) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O PNAIC, para o ensino fundamental, tem como objetivo principal garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do ciclo de alfabetização (3º ano do EF). Para tanto, o governo federal fomenta financeiramente a formação continuada de professores alfabetizadores, presta assistência técnica ao programa e disponibiliza materiais didáticos e pedagógicos. A adesão ao PNAIC, pelos dirigentes de municípios, estados e DF, é efetuada por meio do SIMEC (FNDE, 2017).

p) Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em vulnerabilidade

A ação de acompanhamento da frequência escolar de crianças e jovens em vulnerabilidade constitui-se em uma condicionalidade da educação do PBF. Esta ação tem por objetivo contribuir para o enfrentamento a evasão escolar e ao mesmo tempo estimular a permanência e o avanço educacional do público alvo do PBF. Para tanto, as escolas públicas devem realizar o monitoramento dos alunos matriculados incluídos no PBF e emitir relatórios a cada dois meses as secretarias municipais e estaduais, que tem por incumbência gestar e alimentar o Sistema de Presença online (MEC, 2018).

3.3.2.2 De âmbito municipal

Na redação que segue, descreve-se os programas de âmbito municipal, que constituem as políticas públicas sociais vinculadas à educação, que visam ao atendimento dessas garantias:

a) Programa Municipal de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (PROFORMA)

O PROFORMA constitui-se em um programa de formação continuada para os profissionais da educação do SME de Soledade, cujo objetivo é garantir a esses profissionais as condições operacionais e infra estruturais necessárias à investigação e reflexão coletiva das práticas educativas, com vistas à sua ressignificação e transformação pedagógica. A proposta metodológica deste programa se alicerça no método da ação-reflexão-ação, cuja ação inicial diz respeito a observação e ao diálogo problematizar acerca do cotidiano e das práticas educativas efetivadas em sala de aula, a reflexão engloba um olhar embasado em teorias e ação final diz respeito a ressignificação das práticas pedagógicas que vinham, até então, sendo desenvolvidas. As ações formativas com base no PROFORMA são organizadas em três

modalidades: formação geral, formação por eixos temáticos, formação na escola. Esse programa, ainda, ancora a elaboração dos projetos de formação elaborados pelas escolas do SME, anualmente. (SMECD, 2015).

b) Programa Municipal de Inclusão Digital

Este programa é desenvolvido no município de Soledade desde o ano de 2013. Seu intuito é possibilitar o acesso às TICs aos alunos e professores do SME através de fomento para a aquisição de recursos tecnológicos e para a contratação de serviços de internet de banda larga, disponibilizados conforme o número de alunos e a realidade de cada escolar. Este programa visa, também, ofertar momentos de formação continuada a professores e aulas de informática a alunos que os habilitem a usufruir satisfatoriamente dos recursos tecnológicos disponíveis (SMECD, 2016).

c) Programa Municipal de Formação de Leitores

Este programa ancora-se na Lei Municipal nº 3.788, de 2016, que institui a Política Municipal de Incentivo à Leitura e Escrita em Soledade. Através desse programa e do Projeto Garimpando Escritores Lapidando Leitores, foram editadas e publicadas seis obras literárias de escritores de Soledade e da região, selecionadas através de edital. Estas obras foram distribuídas as escolas e aos alunos do SME. Este programa objetiva a realização de ações voltadas a ampliação da leitura, bem como, contribuir para a formação de leitores competentes, curiosos e apreciadores de diferentes manifestações culturais. Por meio, deste, também é realizada anualmente a Feira do Livro Municipal (SMECD, 2016).

d) Programa Sorrindo para o Futuro

O Programa Sorrindo para o Futuro é realizado pelo Sistema Fecomércio- RS/Sesc em parceria com a SMECD e a Secretaria Municipal de Saúde (SMS). Seu objetivo é melhorar as condições de saúde bucal de crianças, por meio de ações que estimulam a formação de hábitos saudáveis de alimentação e de higiene bucal. Através desse programa, uma dentista e uma nutricionista efetivam visitas semestrais às escolas do SME de Soledade, realizando a pesagem dos alunos e ações formativas. Aos alunos também é disponibilizado um Kit que contém escova, fio e pasta dental (SMECD, 2016).

e) Programa União Faz a Vida (PUFV)

O Programa União Faz a Vida é uma iniciativa de responsabilidade social do Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi) que tem por objetivo a construção e vivência de atitudes e valores de cooperação e cidadania, por meio de práticas de educação cooperativa, além disso visa contribuir para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional. A SMECD aderiu a essa programa a partir do ano de 2014, e desde então ele vem sendo desenvolvido na maioria das escolas municipais de Soledade. Por meio desse programa, são realizadas formações continuadas e assessorias pedagógicas conjuntas entre SMECD e assessores do programa disponibilizados pelo órgão promotor (SMECD, 2016).

f) Projeto Educacional (PE)

O Projeto Educacional consolida-se em um documento norteador da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas do SME de Soledade. O PE e os PPPs revelam a identidade do SME, bem como das escolas municipais. O PE contempla a dimensão política, ao tratar dos interesses e aspirações de um coletivo e a pedagógica, ao definir os objetivos, metas e resultados que se pretende alcançar na educação pública municipal em termos de qualidade (SMECD, 2014).

g) Projeto Educação e Esporte

O Projeto “Educação e Esporte: Promovendo uma Cultura de Paz na Terra de Gente Preciosa” tem por finalidade democratizar o acesso à prática esportiva nas modalidades de voleibol, capoeira, taekwondo e hapkido a alunos do SME, em especial aos expostos a contextos vulneráveis socialmente. Esse projeto é realizado no contra turno escolar em escolas municipais da zona urbana (SMECD, 2016).

h) Oficinas no Centro Cultural

O Centro Cultural de Soledade é um espaço público, mantido pela Prefeitura Municipal de Soledade e coordenado pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto. Esse espaço abriga a Biblioteca e o Museu Municipal. Nele, ainda, são promovidos eventos culturais, tais como o Festival de Dança, de Teatro, de Canto e Música, Encontro de Corais e de Bandas Marciais, sessões de cinema e de teatro, dentre outras atividades. No Centro Cultural, também são ofertadas anualmente oficinas de teatro, dança (clássica, moderna e gauchesca), música (violão, gaita e flauta doce), pintura (em tela, tecido, porcelana), artesanato, canto, coral. Participam das oficinas uma média de 1000 alunos/ano. Uma parte

considerável deles encontra-se matriculado nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Soledade.

3.3.3 Programas, Projetos, Serviços, Ações e Benefícios vinculados à Assistência Social

3.3.3.1 De âmbito federal

Descreve-se, a seguir, os programas, projetos, serviços e benefícios vinculados à Assistência Social, cuja abrangência atinge o território nacional.

a) Programa Bolsa Família (PBF)

O PBF é um programa do governo federal de transferência direta de renda a famílias que se encontram em situação de pobreza (com renda entre R\$ 89,01 a R\$178,00 por pessoa) ou extrema pobreza (renda inferior a R\$89,00 por pessoa) que tenham crianças ou adolescentes de zero a 17 (dezessete) anos. Este programa visa à promoção de seus beneficiários aos direitos sociais básicos e o rompimento com o ciclo intergeracional da pobreza. O PBF é um programa com condicionalidades vinculadas à educação (frequência escolar) e à saúde (pré-natal, acompanhamento do desenvolvimento e crescimento infantil e imunizações). O acesso a esse programa efetiva-se por meio do Cadastro Único para programas sociais (CadÚnico) do governo federal⁵⁶ (MDS, 2018e).

b) Programa da Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)

O PETI consolida-se em um conjunto de ações que visam erradicar o trabalho infantil até os 16 (dezesseis) anos de idade, exceto na condição de jovem aprendiz (partir dos 14 (quatorze) anos). Esse programa tem caráter intersetorial e integra a PNAS, compreendendo a transferência de renda, o trabalho social com famílias e oferta de serviços socioeducativos para as crianças que se encontram em situação de trabalho. O acesso ao PETI é realizado nas SMAS, por meio do CadÚnico (MDS, 2018f).

⁵⁶ O CadÚnico é o principal instrumento para a seleção e a inclusão de famílias de baixa renda nos programas sociais federais. Podem efetivar o cadastro no CadÚnico nas secretarias de assistência social municipais, famílias com renda mensal inferior a meio salário mínimo por pessoa, com renda mensal total de até 03 salários mínimos, com renda maior 03 salários mínimos desde que o cadastro esteja vinculado a programas sociais nas três esferas do governo, pessoas que moram sozinhas, pessoas que vivem em situação de rua. O CadÚnico apresenta informações da família e do seu domicílio, além de dados de cada membro familiar, constituindo-se em um mapa representativo das famílias de baixa renda.

c) Serviços Socioassistenciais

Os serviços socioassistenciais referem-se a um conjunto de serviços destinados à superação da situação de vulnerabilidade social, que são consequência da pobreza ou da falta de acesso a serviços públicos e a direitos sociais. Esses também se destinam a famílias e indivíduos atingidos por situações de emergência e calamidade pública ou preventivamente removidos de áreas de risco. São ofertados e acessados por meio do CRAS e do CREAS, constituindo-se em serviços de Proteção Social Básica, de Proteção Social Especial de Média ou Alta Complexidade. Logo, tem-se:

c.1) Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF): diz respeito a um trabalho social desenvolvido com as famílias pela equipe do CRAS, visando o fortalecimento da função protetiva, a prevenção da ruptura de seus vínculos e a promoção da qualidade de vida (MDS, 2018i).

c.2) Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI): é um serviço dirigido a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco ou tiveram seus direitos violados. Esse serviço é efetivado por meio do CREAS, que garante a oferta de apoio, orientação e acompanhamento para a superação dessas situações através da promoção e do fortalecimento das relações familiares e sociais (MDS, 2018h).

c.3) Serviço de Convivência e Fortalecimento dos Vínculos (SCFV): é um serviço disponibilizado de maneira complementar ao trabalho social com as famílias e indivíduos por meio do PAIF e do PAEF. Por meio deste serviço, são ofertadas oficinas de música, língua espanhola, informática, manicure, culinária e artesanato (MDS, 2018n).

c.4) Serviço Especializado de Abordagem Social: é realizado por uma equipe de educadores sociais, vinculados ao CREAS, que identifica famílias e indivíduos, em situação de risco pessoal e social, a exemplo de trabalho infantil, exploração sexual de crianças e de adolescentes, situação de rua, uso de drogas (MDS, 2018m).

c.5) Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade Assistida (LA), e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC): este serviço ofertado pelo CREAS e objetiva prover atenção socioassistencial e acompanhamento a adolescentes e jovens responsabilizados judicialmente pela prática de ato infracional, que necessitam cumprir medidas socioeducativas que contribuam, de maneira pedagógica, para o sentimento de responsabilização pelo ato infracional, acesso a direitos e para a mudança de valores pessoais e sociais (MDS, 2018a).

c.6) Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas: tem por finalidade contribuir para a promoção do acesso de pessoas com deficiência

ou idosas aos serviços disponibilizados pela rede socioassistencial. Atua, também, na prevenção de situações de risco, de exclusão e isolamento. Este serviço é ofertado pela equipe do CRAS, que realiza visita domiciliar, escuta, encaminhamentos, dentre outros serviços.

c.7) Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias: destina-se ao atendimento de pessoas idosas ou com deficiência com algum grau de dependência e a suas famílias que tiveram suas limitações agravadas por violações de seus direitos. Esse serviço, de incumbência do CREAS, visa à minimização da exclusão social destes sujeitos e de seus cuidadores, bem como a superação de situações de violação de direitos (MDS, 2018k).

c.8) Serviço de Acolhimento Institucional: são serviços especializados, sob a incumbência do CREAS, através dos quais é disponibilizado acolhimento e proteção a pessoas e famílias afastadas temporariamente do seu núcleo familiar e/ou comunitário de origem e que se encontram em situação de abandono, ameaça ou violação de direitos. Este serviço é ofertado nas modalidades: abrigo institucional, casa lar, casa de passagem, residência inclusiva, acolhimento em república, ou em família acolhedora (MDS, 2018).

c.9) Serviço de proteção em situações de calamidades públicas e de emergências: este serviço é realizado pelo CREAS em parceria com a Defesa Civil, objetiva promover o apoio e proteção a população atingida por situação de emergência ou calamidade pública e assegurar a realização de articulações e a participação conjunta de ações intersetoriais, visando diminuir os danos ocasionados e o provimento das necessidades apresentadas (MDS, 2018l)

d) Benefício de Prestação Continuada (BPC)

O BPC é a garantia de um salário mínimo mensal a idosos (acima de 65 anos) e à pessoa com deficiência (independentemente da idade) com impedimentos de natureza física, mental, intelectual, ou sensorial de longo prazo, que a impossibilite de participar de forma efetiva na sociedade, em igualdade de condições. Para ter direito a esse benefício é necessário comprovar renda inferior a $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo em vigência e passar por avaliação médica e social. Para pessoas com deficiência, menores de 18 anos, existe o BPC na escola, sobre o qual foi discorrido no item 3.3.1, letra m (MDS, 2018b).

e) Benefícios Eventuais

Os benefícios eventuais estão previstos na LOAS e são disponibilizados pelos municípios, estados e DF a famílias e indivíduos que, durante um período de suas vidas, se encontram sem condições de enfrentar sozinhas situações adversas que inviabilizem ou

fragilizem a manutenção própria e/ou de sua família. Os benefícios eventuais são disponibilizados em situações de nascimento (quando os genitores necessitam de ajuda para atender as necessidades do ser que irá nascer), em caso de morte (prestação de auxílio no provimento de urna funerária, velório e sepultamento), de vulnerabilidade temporária (para enfrentamento de situações de riscos, perdas e danos que comprometam a integridade) e de calamidade pública (para garantia dos meios necessários a sobrevivência da família e do indivíduo). Para acessar a esses benefícios os interessados devem procurar a SMASH e comprovar a necessidade real (MDS, 2018c).

f) Tarifa Social de Energia Elétrica

A tarifa social de energia elétrica é um desconto concedido na conta de luz, fornecido pelo governo federal, a famílias de baixa renda inscritas no CadÚnico, que possuem entre seus membros beneficiários do programa BPC. Para ter acesso a esse desconto, é necessário que um dos integrantes da família compareça à agência responsável pela distribuição de energia elétrica e solicite esse benefício (MDS, 2018o).

g) Telefone Popular

As famílias inscritas no CadÚnico podem solicitar a assinatura de uma linha telefônica fixa, com desconto na tarifa mensal e franquia de 90 minutos. Para ter acesso a uma linha de telefonia, os interessados devem dirigir-se à agência local de telefonia fixa de sua cidade e solicitar seu cadastro (MDS, 2018p).

3.3.3.2 De âmbito municipal

A Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação não desenvolveu programas, projetos, serviços ou ações, nem concedeu benefícios que não estivessem vinculados ao âmbito federal no ano de 2017 e de 2018.

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR: UM UNIVERSO DE COMPREENSÕES

Este capítulo, com base nos elementos levantados a partir da pesquisa de campo, se propõe a refletir acerca das repercussões das políticas públicas sociais de educação e assistência social no capital cultural de estudantes dos meios populares de duas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Soledade, RS.

Nesse sentido, em um primeiro momento, são elencados os aspectos metodológicos da pesquisa; na sequência, contextualizados o *lócus* e os sujeitos da mesma e, por fim, é apresentada a análise dos dados coletados na pesquisa de campo a partir dos instrumentos elegidos no presente trabalho.

4.1 Aspectos Metodológicos

Em linhas gerais, uma pesquisa científica tem por finalidade dar respostas a uma determinada problemática. Para tanto, o delineamento dos caminhos a serem percorridos para que se alcance os objetivos definidos, a priori, é de fundamental importância. Para Minayo, a pesquisa possui a seguinte importância:

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e

ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2001, p.17-18).

Fiorentini e Lorenzato (2006, p.60) salientam que a pesquisa deve ser compreendida como um “processo de estudo que consiste na busca disciplinada/metódica de saberes ou compreensões acerca de um fenômeno, problema ou questão da realidade ou presente na literatura o qual inquieta/instiga o pesquisador perante o que se sabe ou diz a respeito”.

Dessa forma, ao debruçar seus esforços no estudo da problemática elegida, é importante que o pesquisador adote uma postura metodológica rigorosa e sistemática. Também se faz imperioso que o mesmo recorra a uma teoria ‘robusta’ com vistas a compreender o fenômeno em sua totalidade, pois “à luz da teoria, os pesquisadores buscam critérios que lhes possibilitem a operação da análise [...]” (BENINCÁ, 2002, p.26).

Cumprir assinalar, nesse sentido, que as teorias desempenham um papel relevante, colaborando para o esclarecimento do objeto de investigação, auxiliando no levantamento do problema, das hipóteses e respostas, além de possibilitarem lucidez na organização e análise dos dados (MINAYO, 2001).

Nesse contexto, a abordagem metodológica tem papel primordial, tendo sua gênese a começar na elaboração de questionamentos que em sua maioria emergem de um cenário real prático, consolidando-se no decorrer de seu percurso rumo a edificação de respostas, geradoras de um conhecimento novo acerca de uma determinada realidade.

Em linhas gerais, conforme Minayo, a metodologia é entendida como uma via do pensamento, que “inclui as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador” (MINAYO, 2001, p.16). Para essa autora, enquanto conjunto de técnicas a metodologia necessita desfrutar de um instrumental preciso e adequado, com vistas a garantir que os objetivos da pesquisa sejam alcançados de maneira satisfatória.

Minayo (2001) afirma, ainda, que a alma das teorias é o método, responsável por articular pensamento, existência e conteúdo. De acordo com Richardson (1999, p. 70), o “método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação de fenômenos”, devendo o mesmo estar adequado a natureza do problema e os objetivos da pesquisa.

Com efeito, diante dos propósitos deste trabalho adota-se a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa⁵⁷. Conforme Gil (2007) as pesquisas exploratórias tem por objetivo gerar maior familiaridade com o problema, intuindo evidenciá-lo ou levantar presunções. A abordagem qualitativa foi eleita por trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p.21-22).

As pesquisas com abordagem qualitativa são empregadas com o intuito de “[...] descrever, explicar, decodificar e interpretar a dinâmica dos fenômenos, das relações sociais dos indivíduos/componentes que compõem um sistema complexo de significados” (DEMENECH, 2014, p.74), produzindo a partir disso novos conhecimentos. Em linhas gerais, essa abordagem atende a problemáticas específicas, em sua maioria não quantificáveis, uma vez que “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p 22).

Tecidas considerações iniciais, antes de adentrar-se no detalhamento dos aspectos metodológicos específicos do trabalho de campo, cumpre assinalar que o mesmo foi precedido por pesquisa bibliográfica. Tal pesquisa teve por base a ciência e a reflexão da literatura científica disponível, em meios variados, de teóricos que debruçaram seus estudos acerca das temáticas ‘instituição escolar’ e ‘políticas públicas sociais de educação e de assistência social’.

Frisa-se que a pesquisa bibliográfica foi de suma importância para o aprofundamento do entendimento por parte do pesquisador a respeito da trajetória histórica da educação formal brasileira, dos processos de reprodução das desigualdades escolares e dos conceitos basilares que fundamentam esta pesquisa, tais como o de políticas públicas e de capital cultural.

4.1.1 O trabalho de campo

O trabalho de campo, realizado em duas escolas urbanas do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Soledade, centrou-se na coleta de dados por meio do emprego de procedimentos e instrumentos conectados à proposta de investigação e à contemplação dos objetivos da pesquisa, sendo eles: a análise de documentos (produzidos pelas escolas A e B), questionário (aplicado a alunos dos 9º anos do EF das escolas A e B) e grupo focal (com

⁵⁷Apesar da abordagem qualitativa ser a priorizada, os dados quantitativos também foram utilizados nesta pesquisa.

professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas A e B). Tais escolas foram escolhidas por apresentarem a seguinte característica: localizarem-se em ambientes vulneráveis, de alta concentração de famílias de baixa renda, cadastradas no Cadastro Único (CadÚnico) para programas sociais do Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome (MDS) e referenciadas no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS).

O trabalho de campo teve seu início a partir do primeiro contato realizado com as diretoras das escolas A e B, em meados do mês de março, durante o qual a pesquisadora explanou acerca dos objetivos, da metodologia e dos instrumentos elegidos para coleta de dados na presente pesquisa. Nessa mesma ocasião ocorreu a assinatura por parte de ambas as diretoras do termo de anuência para realização da pesquisa (apêndice 1) e a solicitação de espaço para a socialização da mesma com os demais sujeitos (professores, coordenadores pedagógicos e estudantes).

A apresentação da pesquisa, de maneira sucinta⁵⁸, para professores e coordenadores pedagógicos deu-se no dia 12, na escola A e no dia 13 de março de 2019 na Escola B. Na Escola A, 09 pessoas aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 2), e na escola B, 11.

Nos dias 12 e 14 de março, aconteceram os encontros iniciais com os alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental das escolas A e B. Da mesma forma, esses foram esclarecidos a respeito das finalidades e da metodologia da pesquisa em questão, e convidados a participar voluntariamente.

Diante do aceite inicial, tendo em vista que estes sujeitos são menores de idade, os mesmos foram orientados a repassarem a seus pais e/ou responsáveis as informações que lhes foram transmitidas na ocasião pela pesquisadora. Foi solicitado, ainda, que levassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 3) para que seus pais e/ou responsáveis o assinassem. A pesquisadora comunicou a estes sujeitos que estaria no turno da manhã, nos dias 13 e 15, nas escolas A e B, respectivamente, para esclarecer dúvidas de pais e/ou responsáveis e recolher os termos assinados.

Na escola A, 15 alunos trouxeram os termos assinados; apenas um pai ligou solicitando esclarecimentos. Na escola B, 22 alunos entregaram os termos devidamente assinados, sendo que nenhum pai ou responsável compareceu para esclarecimento de dúvidas.

⁵⁸ Segundo Gatti (2012, p. 23) não é recomendável dar aos componentes do grupo focal informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa, para que os mesmos não se preparem para a discussão trazendo ideias e conceitos já formados.

4.1.1.1 A análise documental

A análise documental tem por característica a pesquisa em “[...] materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2007, p. 45). Para Lüdke e André (1986), essa compreende a análise de leis, regulamentos, normas, pareceres, bem como textos escritos em meios diversos.

A análise documental tem como ponto de partida a seleção e apreciação de documentos, seguida de um exame crítico e rigoroso, com vistas a aferir a natureza, a confiabilidade, a originalidade, a relevância de seu conteúdo para a pesquisa em questão. Findado esse processo inicial, parte-se para a leitura atenta e interpretativa que leva em consideração elementos como: contexto em que foi elaborado, os autores, a autenticidade, os conceitos-chaves e a lógica interna do documento (CELLARD, 2008).

No que tange ao universo escolar, as principais fontes documentais dizem respeito a documentos produzidos pela própria escola, pelas Secretarias de Educação e pelo Ministério da Educação. Nesta pesquisa, os documentos produzidos pela escola utilizados foram os diários de classe, os pareceres de alunos, os planos de trabalho dos professores e dos gestores, a proposta político pedagógica, o regimento escolar, os programas, projetos, os relatórios de aprendizagem e de ações desenvolvidas, as fichas de matrícula, dentre outros.

A análise documental, tanto na escola A quanto na B, teve seu começo com o consentimento verbal por parte das diretoras das referidas instituições de acesso aos seguintes documentos: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Planos de Trabalho dos Professores, Projetos e Programas efetivados pela escola, Fichas de matrícula e rematrícula de alunos, Fichas de cadastro de professores, de coordenadores pedagógicos e de diretores.

O acesso a documentos como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) possibilitou apreender aspectos organizacionais das escolas em questão, bem como as concepções teóricas que norteiam as práticas e ações educativas efetivadas. A partir desse conhecimento, tornou-se possível inferir se as mesmas se propõem a realizar investimentos em cultura, permitindo, também, confrontar o discurso dos participantes do grupo focal e dos respondentes do questionário com os pressupostos contidos em tais documentos.

Além destes, o acesso a materiais documentais que contém o registro de programas, projetos e ações efetivadas por estas escolas nos anos de 2018 e 2019 e dos planos de trabalho dos professores permitiu analisar, com maior clareza, o que, de fato, vem sendo realizado

pelas escolas A e B, com potencial de favorecer o acesso dos alunos à cultura e de contribuir para colocá-los em pé de igualdade com os providos de maiores recursos.

O manuseio das fichas de matrículas e rematrículas dos alunos das escolas A e B e de matrículas dos professores, coordenadores e diretores favoreceu a caracterização e a aproximação do pesquisador ao universo de origem e de significados destes sujeitos.

De modo geral, pode-se dizer que a análise documental consolidou-se em valioso instrumento, que possibilitou a obtenção de informações e de conhecimentos acerca do *lócus* e dos sujeitos da pesquisa extremamente relevantes para o desenrolar da presente pesquisa.

4.1.1.2 O questionário

Conforme Marconi e Lakatos (2003), o questionário se constitui em um instrumento de coleta de dados composto por uma série sistemática de questões respondidas por escritos sem a presença do entrevistador. Este instrumento possibilita, além do conhecimento dos sujeitos e de suas opiniões, a interrogação dos mesmos acerca dos fenômenos que se pretende ter conhecimento, consolidando-se em importante ferramenta para a elucidação da problemática elegida.

Com efeito, nesta pesquisa optou-se pela elaboração de um questionário padronizado com 42 questões fechadas/objetivas e 10 abertas/dissertativas (apêndice 4) que visam angariar subsídios que permitam aferir a participação ou não em diferentes espaços socioculturais e os investimentos culturais efetivados em benefício dos alunos dos meios populares, bem como as repercussões destas no capital cultural dos mesmos.

Com o objetivo de sanar e corrigir eventuais dúvidas e ambiguidades que conduzissem ao erro, no dia 19 de março, realizaram o questionário 03 alunos da escola B. Com base nessa aplicação, duas perguntas foram reformuladas e uma excluída.

A aplicação ‘oficial’ dos questionários aos alunos dos 9º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica nas escolas A e B ocorreu no final de março de 2019, totalizando uma amostra de 32 respondentes, 15 da escola A e 17 da escola B. Antes da aplicação do questionário, ocorreu uma conversa com os participantes (estudantes), em que foi novamente contextualizada a presente pesquisa e seus objetivos, e reforçada a fala a respeito da preservação da identidade dos sujeitos participantes da pesquisa, bem como das instituições.

Os estudantes das escolas A e B responderam ao questionário sem a presença do pesquisador, no horário de aula, em espaço de tempo cedido pelos professores das disciplinas

de Língua Portuguesa e de Ensino Religioso. Na escola A, os alunos levaram cerca de 40 minutos para responder ao questionário. Na escola B, em torno de 30 minutos.

Cabe salientar que se tomou o cuidado, durante a construção das questões que comporiam o questionário, de que as mesmas possuíssem uma conexão direta com os objetivos da pesquisa e a problemática a ser respondida, visando subsidiar o posterior processo de análise e compreensão dos dados coletados.

4.1.1.3 O grupo focal

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi o grupo focal. Para Minayo (2013) o mesmo permite ao pesquisador a escuta ativa e a observação atenta de mais de um indivíduo ao mesmo tempo, tendo por finalidade, a partir da interação e das trocas entre participantes, a obtenção de respostas a uma determinada problemática de pesquisa.

Para Gatti, o grupo focal possibilita “[...] emergir em uma multiplicidade de pontos de vistas e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderia ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p.7). A escolha da técnica do grupo focal foi precedida de inúmeras leituras acerca dessa temática, que conduziram ao entendimento de que a mesma consolidava-se em uma fonte abundante de angariação de informações relevantes à pesquisa.

Conforme Gatti (2012) a composição de um grupo focal deve considerar prioritariamente os critérios ligados aos objetivos de pesquisa e as características dos participantes, que devem apresentar pelo menos uma característica em comum e conhecimento a respeito do que se pretende discutir. Para essa autora, o mesmo não deve ser muito numeroso, sendo o ideal que seja composto de 6 a 12 participantes, uma vez que grupos muito pequenos restringem a pluralidade de pontos de vistas e, os muito grandes, a participação e socialização de ideias, tornando, em ambos os casos, as discussões insuficientes para esclarecer e aprofundar as questões de pesquisa.

Levando o exposto acima em consideração, foram organizados um grupo focal na escola A e um grupo focal na escola B. Para formação deste grupo, foram convidados a participar 11 pessoas, sendo esses: os professores que atuam no 9º ano do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Ensino Religioso e Educação Física, o diretor e o coordenador pedagógico das escolas A e B.

Com a definição dos sujeitos participantes, ancorado nos objetivos desta pesquisa, foi realizado o planejamento de um roteiro preliminar a ser seguido nos grupos focais efetivados em ambas as escolas. Segundo Gatti (2012) o roteiro configura-se em um recurso elaborado como meio de orientar e estimular a discussão. Contudo, deve ser flexível, podendo ser ajustado no desenrolar dos debates com vistas a manter o foco da pesquisa.

Na Escola A, o encontro do grupo focal realizou-se no dia 05 de abril, e na Escola em 26 de março. Ambos os encontros aconteceram durante o horário reservado para o planejamento e estudos dos professores, nas dependências das próprias escolas, ambientes em que os participantes encontram-se familiarizados.

Nos dois grupos focais houve a preocupação por parte da pesquisadora em estar no local antecipadamente para organizar o espaço e recepcionar os participantes. A realização dessa tarefa contou com a participação de mais uma pessoa que desempenhou o papel de relatora, sendo responsável por colaborar no trabalho de gravação de áudio e de registro das discussões.

Classes com cadeiras foram dispostas em círculo, de modo a facilitar a interação direta entre os participantes. A posição dos gravadores de áudio utilizados para registrar o trabalho em grupo foi testada, bem como suas condições de funcionamento, nitidez e abrangência, tendo em vista que a qualidade das gravações é de vital importância para a realização de posterior transcrição.

Em ambos os grupos focais, o encontro teve o seguinte roteiro: acolhimento e as boas-vindas aos presentes, apresentações (moderador, relator e participantes), retomada dos aspectos gerais da pesquisa e dos objetivos do encontro, esclarecimentos acerca da metodologia do grupo focal (tempo, quantidade de perguntas, sigilo, inexistência de certo e errado, papel do moderador e do relator), início da condução do debate por parte do moderador com apresentação das perguntas seguidas da discussão e encerramento com agradecimento pela participação de todos.

As discussões efetivadas no grupo focal da escola A e da B foram norteadas a partir dos seguintes questionamentos:

1. Que investimentos em cultura em prol dos estudantes, por meio da prática e/ou participação em atividades de cunho artístico, cultural e esportivo, essa instituição escolar tem promovido e/ou incitado? Vocês saberiam dizer qual a origem dos mesmos?
2. Os estudantes dessa instituição escolar tem acessado a programas e projetos de incentivo à leitura e a escrita? Em caso positivo, enquanto professores da educação básica, quais os benefícios que vocês observam que esse acesso tem propiciado a estes sujeitos?

3. A utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) sinalizam a possibilidade de acesso a uma quantidade imensurável de informações que podem se transformar em conhecimento. Os estudantes dessa escola utilizam-se dessas ferramentas tecnológicas? De que maneira esse acesso repercute no universo escolar dos mesmos?

4. Vocês tem conhecimento da participação dos estudantes dessa instituição em serviços, programas ou projetos desenvolvidos pela Assistência Social? Vocês conseguem observar diferenças de cunho cultural entre os alunos participantes e os não participantes dos mesmos?

Quanto ao desenrolar da técnica de pesquisa grupo focal, pode-se afirmar que em ambas as escolas houve interação entre os participantes, favorecendo as trocas, a expressão livre de pensamento, a captação de significados e de uma quantidade de informações e opiniões significativas.

Na escola A, em um primeiro momento, a participação ocorreu de maneira tímida. Porém, aos poucos, na medida em que os participantes começaram a se sentir seguros em expressar suas opiniões, as discussões fluíram livremente. Estavam presentes na ocasião 06 professores, 01 coordenador pedagógico e 01 diretor. Apenas um dos convidados não compareceu. Os presentes participaram ativamente, externalizando seus pontos de vista sob diferentes ângulos e aspectos.

Na escola B, os participantes mostraram-se disponíveis e interessados em contribuir para que o debate ocorresse da melhor maneira possível. As discussões deram-se de maneira tranquila, havendo por parte dos participantes clareza em suas falas e posicionamentos. Fizeram-se presentes na ocasião 11 pessoas, ou seja, todos os convidados, sendo eles: 09 professores, 01 coordenador pedagógico, 01 diretor.

4.1.2 A produção, análise e interpretação de dados

Agrupados os materiais de campo, restava dar início à produção, análise e à interpretação de dados. Para Gatti (2012, p. 43) “ao iniciar os procedimentos de análise, a primeira atitude é retomar os objetivos do estudo [...]”, uma vez que, segundo essa autora, os objetivos são as diretrizes para a definição dos processos de análise dos dados coletados e das interpretações resultantes.

Retomados os objetivos da pesquisa, procedeu-se a leitura laboriosa do material angariado a partir das ferramentas metodológicas utilizadas. Durante esse processo de leitura,

buscou-se encontrar núcleos de aproximação à problemática em questão sendo, com isso, estabelecidas categorias descritivas e analíticas que seguem a elucidação de que

(...) elaboram-se as categorias com base na teoria, em seguida revisam-se estas categorias à luz dos dados, volta-se à teoria para análise da sua adequação com a teoria confrontada novamente com os dados. Assim se procede até que se obtenham categorias adequadas tanto para a teoria, quanto para os dados (RICHARDSON, 1999, p.240).

Nesses termos, as categorias descritivas elegidas⁵⁹ dizem respeito a investimentos em cultura a partir dos seguintes critérios: práticas e participação em atividades de cunho artístico, cultural e esportivo, práticas de leitura e escrita, acesso e utilização de recursos tecnológicos e midiáticos e acesso e participação em programas, projetos e serviços vinculados à Assistência Social. Assentados nestes descritores, procedeu-se a triangulação dos dados, invocando o manancial teórico presente nos capítulos anteriores, ou seja, os conceitos que possibilitam a interpretação, a análise apurada de dados e a consequente produção de uma resposta satisfatória à questão problema. Com efeito, utilizou-se para tanto das categorias analíticas de *habitus*, disposição e capital cultural.

Na pesquisa em tela, o tratamento dos dados e interpretação referente à geração de inferências e dos resultados da investigação deu-se por meio do processo de triangulação. Esse, consolidou-se com base no entrelaçamento de informações provenientes da análise documental, da aplicação de questionário e do grupo focal. Segundo Denzin e Lincoln (2006) a triangulação em pesquisas qualitativas colabora para a expansão dos ângulos de análise, não restringindo os resultados a uma única perspectiva. Ainda para estes autores a utilização de mais de um método remete a uma tentativa de entendimento em profundidade do fenômeno pesquisado, configurando-se, dessa forma, a triangulação em um norte seguro e eficaz de validação de uma pesquisa. Em prosseguimento, são apresentados os resultados do trabalho de campo.

4.2 O *locus* e os sujeitos da pesquisa

Neste item são expostos dados que dizem respeito ao *locus* e aos sujeitos da pesquisa como um todo, com o intuito de contextualizá-los. Para Santos (2003, p.21), “contextualizar é estabelecer conexões, percebendo a dinâmica externa - do ambiente – quanto a interna – fruto

⁵⁹ As categorias descritivas foram construídas a partir de elementos contidos no conceito de capital cultural elaborados por Pierre Bourdieu, Bernard Lahire e Maria da Graça Jacintho Setton.

do posicionamento e da vontade dos sujeitos [...]”. Assim, na sequência, no que se refere ao *locus* são abordados aspectos relativos a localização, infraestrutura física, recursos humanos e materiais, diretrizes, número de alunos, dentre outros. São caracterizados, ainda, os sujeitos da pesquisa, tendo-se o cuidado de preservar seu anonimato.

4.2.1 Contextualização das Escolas

4.2.1.1 Escola A

A Escola A foi criada por meio do Decreto Municipal n. 250/70, de 06 de novembro de 1970. A primeira edificação era pequena e de madeira. O prédio atual é de alvenaria e de médio porte. Este, foi reinaugurado após reforma no ano de 2007. Inicialmente seu objetivo era atender a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, isto é, do primeiro ao quinto ano. Atualmente atende a 299 alunos, da educação infantil (pré-escola) e do ensino fundamental (anos iniciais e finais), divididos em 16 turmas, com média aproximada de 18 alunos. Seu horário de funcionamento é nos turnos da manhã e da tarde.

A Escola A localiza-se em um dos bairros de maior extensão territorial e índice populacional do município de Soledade. Este bairro, ora nominado Bairro A, é dividido pela BR 386 e conta com uma população de 3.869 habitantes.⁶⁰ No Bairro A, criado oficialmente em 1972, em meados dos anos 80, foram construídos os primeiros conjuntos habitacionais populares financiados pela Companhia de Habitação do Estado do Rio Grande do Sul – COHAB-RS. Esse fato, contribui para que até hoje o Bairro A seja conhecido por muitos por “COHAB” ou “Pró-Morar”⁶¹.

Os primeiros habitantes desse bairro “eram pequenos agricultores que deixaram o campo e vieram para cidade em busca de trabalho e de melhores condições de vida” (PPP, 2017, p. 3). Esses habitantes estabeleceram-se neste bairro e foram construindo suas moradias, em não raros casos, de maneira irregular, uma vez que “uma vasta extensão territorial do bairro pertencia à esfera pública e encontrava-se em situação de abandono” (idem).

Conforme descrito no PPP da escola, o Bairro A, na atualidade, ainda é estigmatizado “por se localizar em um local afastado do centro da cidade, ser constituído por pessoas de

⁶⁰ População declarada pelo IBGE no Censo Demográfico de 2010.

⁶¹ Pró-Morar é o nome de um projeto implantado pela COHAB- RS, na década de 80, com a finalidade de garantir moradia a famílias que possuíam renda de zero a dois salários mínimos.

pouco poder aquisitivo e com baixo nível de escolaridade, e, ainda, por apresentar elevados índices de violência e de criminalidade” (PPP, 2017, p. 3).

Conforme exposto no Projeto Político Pedagógico dessa instituição, no item dedicado à caracterização da comunidade escolar, frisa-se que “as condições socioeconômicas das famílias dos alunos que frequentam essa escola são restritas, em sua maioria, apresentam baixo nível de escolarização, exercendo atividades laborais informais com rentabilidade financeira que não condiz com suas necessidades de subsistência” (PPP, 2017, p.4). Dentre essas atividades, há destaque para as atividades de catador de materiais recicláveis, pedreiro, servente, empregada doméstica e prestador de serviços gerais.

No que se refere ao contexto social experienciado pela comunidade, pode-se dizer o mesmo não difere em muito do vivenciado nas periferias dos grandes centros urbano, em que as pessoas em situação de pobreza e pobreza extrema convivem diariamente com a violência, a drogadição, a falta de infraestrutura básica (principalmente em suas moradias), dentre outros.

No Bairro A existem duas escolas de Educação Infantil, quatro de Ensino Fundamental, uma de Educação Especial. Há, também, duas unidades do Programa Saúde da Família (PSF), que contam com atendimento médico e odontológico, um CRAS, duas quadras esportivas, uma praça, templos de vários credos, estabelecimentos comerciais de pequeno porte (mercados, lojas de vestuário, de utilidades), dentre outros. Não há instituições bancárias, nem farmácias. Às margens da BR 386 localizam-se algumas das maiores empresas de industrialização, comércio e exportação de pedras preciosas do município.

A Escola A, participa das avaliações externas nominadas Prova Brasil, Provinha Brasil e Ana, tendo em vista o Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece que a qualidade da educação básica nacional será aferida por meio do IDEB, sendo este um indicador que abrange importantes conceitos para a qualidade da educação, o fluxo escolar e as médias de desempenho na avaliação.

Nesse sentido, no ano de 2017, a Escola A apresentou um IDEB de 5.2, para os anos iniciais, superando a meta estipulada para o mesmo ano. A média de proficiência também tem alcançado resultados satisfatórios, tendo nos últimos anos aumentado, passando em língua portuguesa de 176,8, em 2005, para 210,9 em 2017, e em matemática de 167,7 para 189,8 nos mesmos anos de referência⁶².

Em relação à prática pedagógica inclusiva, conforme Boletim Estatístico da SMECD, a referida escola possui 42 alunos incluídos cadastrados no Censo Escolar do ano de 2018.

⁶² O IDEB dos Anos Finais da Escola A não foi aferido nos últimos anos devido ao número insuficiente de alunos matriculados por turma na ocasião da aplicação da SAEB.

Em sua maioria, estes alunos apresentam deficiência intelectual leve; há ainda um cadeirante com severo comprometimento psicomotor e neurológico e dois autistas. Esses alunos recebem atendimento educacional especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncional (SRMs) da escola, em turno inverso, por professora capacitada. Há banheiro, dependências e vias adaptadas.

No que diz respeito aos espaços de aprendizagens e equipamentos, esta escola possui salas de aula amplas, biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática (desativado), pátio e quadra esportiva coberta, auditório, parque infantil e área verde.

O quadro docente é composto por 02 professoras da educação infantil, 09 professoras dos anos iniciais, 12 professores dos anos finais, 02 professores do AEE, 04 professores de oficinas esportivas, 02 monitoras, 05 servidores de atividades gerais, 01 apoio pedagógico, 01 apoio administrativo, 01 coordenador pedagógico e 01 diretor.

4.2.1.2 Escola B

A Escola B foi criada em meados do ano de 2001, pelo Decreto nº 8.352/2001. Está localizada no Bairro B, a sudeste da cidade. As primeiras famílias residentes nesse bairro eram, em sua maioria, de origem italiana, alemã e portuguesa. No que se refere ao setor econômico, o Bairro B conta algumas indústrias de pequeno e médio porte de pedras preciosas e semipreciosas, mercados, lojas, farmácia, elétrica, lavagem e polimento de carros, serralherias, bares, dentre outros (PPP, 2017a).

As profissões mais comuns dos moradores do Bairro B são as de trabalho doméstico, pedreiro, servente, costureira, cozinheira, comerciário e autônomo. No Bairro B existem duas igrejas evangélicas e uma católica. Além da Escola B, há também, uma escola estadual de ensino fundamental e médio e uma de educação infantil. No que diz respeito às atividades de lazer, existem duas praças arborizadas, com bancos e parquinho infantil em boas condições de uso, um Centro de Tradições Gaúchas (CTG), o Parque Municipal de Exposições, o Museu da Pedra e da Mineralogia e dois salões comunitários.

O Bairro B oferece o programa Estratégia de Saúde Familiar (ESF) que conta com agentes de saúde, o Programa Primeira Infância Melhor (PIM) e a Pastoral da Criança, que realizam visitas domiciliares as famílias de baixa renda.

A Escola B atende a 290 alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em 15 turmas. Desses, 26 alunos são incluídos. Os alunos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental frequentam a escola no turno da tarde e os dos Anos Finais no turno da manhã. Conforme consta no PPP da escola, elaborado em 2016, “esse educandário está inserido em um contexto social vulnerável, isto é, em um contexto em que as condições de moradia são precárias e os moradores encontram-se expostos aos mais variados tipos de violência, tendo acesso facilitado ao álcool e as drogas” (PPP, 2017a, p.3).

No ano de 2017, o IDEB para os Anos Iniciais foi de 5,8, constituindo-se no melhor índice de escola do SME do município de Soledade. A taxa de proficiência média em matemática e língua portuguesa foi de 219,1 e 206,9, respectivamente. Neste mesmo ano, o IDEB para os anos finais não foi aferido, devido a não ter atingido os requisitos necessários para o cálculo do desempenho. Segundo exposto no portal do MEC, este índice não se consolida apenas em um mero indicador estatístico, mas em um condutor de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação.

A Escola B é composta por dois prédios, o primeiro possui nove salas de aula, refeitório, sala da direção, sala dos professores, cozinha, área de serviço e seis banheiros. O segundo prédio abriga o ginásio de esportes, a biblioteca, a sala de informática, a de vídeo, duas de oficinas, a sala de recursos multifuncional e quatro banheiros. A Escola B encontra-se em perfeitas condições de infraestrutura física, sendo conforme avaliação de pais e alunos classificada como “um ambiente agradável, atrativo e seguro” (PPP, 2017a, p.5).

O quadro de funcionários da escola B é composto por 02 professoras de educação infantil, 08 professoras dos anos iniciais, 11 professores dos anos finais, 02 professores do SRMs, 04 professores de oficinas esportivas, 06 servidores de atividades gerais, 01 apoio pedagógico, 01 apoio administrativo, 01 coordenador pedagógico e 01 diretor.

4.2.2 Contextualização dos Sujeitos da Pesquisa

4.2.2.1 Os Estudantes das Escolas A e B

A contemplação dos objetivos de uma pesquisa e a obtenção de resultados com a qualidade almejada tem relação direta com a seleção dos sujeitos pesquisados. Seleção essa que deve levar em consideração o *locus* da pesquisa e a vinculação dos sujeitos elegidos com a temática a ser pesquisada, pois são eles que, a partir da coleta de dados, por meio dos

instrumentos adotados, fornecem subsídios que permitem que a resolutividade da questão norteadora da pesquisa. Tendo isso em vista, conhecer estes sujeitos em profundidade torna-se um fator relevante para o desenrolar da pesquisa.

Os sujeitos desta pesquisa constituem-se de estudantes dos 9º anos, professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas A e B. Estes atores foram escolhidos por se considerar que os mesmos possuem relações intrínsecas com a questão norteadora da pesquisa.

Dessa forma, os estudantes dos 9º anos foram escolhidos, em razão do período de tempo (anos) que encontram-se socializados com o ambiente escolar (período igual ou superior a 9 anos) e da maior maturidade cronológica em relação aos estudantes dos anos anteriores o que, em tese, lhes permite maior compreensão do contexto escolar vivenciado. Os professores foram elegidos em virtude de sua atuação direta com os sujeitos primários da pesquisa (estudantes). Os coordenadores pedagógicos e diretores foram elegidos em virtude da possibilidade de ampliação de diálogo do contexto micro da amostragem (professores e alunos das turmas dos nonos anos) para o contexto macro da escola (comunidade escolar como um todo).

No ano de 2019, se encontram matriculados e regularmente frequentando o 9º ano da escola A 20 alunos e, da escola B, 22. Estes estudantes possuem entre 13 e 17 anos de idade. A grande maioria é natural do município de Soledade e reside no mesmo local há mais de cinco anos. Em média, as famílias dos estudantes⁶³ da escola A e B são compostas por 05 integrantes.

As famílias da escola A e da B declararam no ato do preenchimento da ficha de rematrícula, no ano de 2019, ter como principal fonte de renda o trabalho informal (pedreiro, pintor, doméstica, serviços gerais) e, por meio desse, receber entre um e três salários mínimos⁶⁴ mensais. Sobre a participação no Programa Bolsa Família, das 42 famílias aferidas, 23 assinalaram fazer jus ao auxílio financeiro repassado por meio deste programa.

Em relação aos domicílios dos estudantes da Escola A, 08 residem em casas de alvenaria construídas a partir de projeto habitacional, composta por sala/cozinha, dois quartos e banheiro. Em geral as residências possuem número de peças insuficientes para abrigar com

⁶³ No capítulo 3 desta pesquisa, na maioria das vezes em que são utilizados os termos “estudantes” e “alunos” refere-se aos estudantes ou alunos dos nonos anos da Escola A e/ou Escola B.

⁶⁴ As linhas de corte do Programa Brasil sem Miséria denominam “famílias em situação de extrema pobreza” as que tem renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa e em “situação de pobreza” as que possuem renda mensal por pessoa entre R\$89,01 e R\$ 178,00 por pessoa. Já para o Banco Mundial o corte de renda diária para pessoas em extrema pobreza é de US\$ 1,90 e de pobreza US\$ 5,50.

conforto a todos os moradores. Possuem ainda, em sua grande maioria, isto é, mais de 90%, saneamento básico (esgotamento sanitário, abastecimento de água e coleta de lixo).

Na escola B, a maioria dos estudantes e suas famílias residem em moradias próprias, compostas em média por cinco cômodos. Estas, possuem água encanada, energia elétrica, rede de esgoto (85%) e coleta seletiva de lixo. A maioria localiza-se nas proximidades da escola B.

Entre os genitores dos estudantes do 9º ano da Escola A, 13,3% concluíram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 40% cursaram apenas algumas séries ou anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental; 20% concluíram o Ensino Fundamental e 26,6% o Médio⁶⁵. Das 20 fichas analisadas apenas 02 não possuíam dados referentes as genitoras. Com base nas demais pode-se aferir que 12 genitoras não concluíram o Ensino Fundamental; 03 concluíram o Ensino Fundamental e 03 o Ensino Médio. Não há registros de nenhum genitor ou genitora com ou cursando Ensino Superior. Na Escola B, os números não são muito diferentes conforme indica a tabela abaixo, a qual demonstra que mais de 50% dos genitores e das genitoras não concluíram o Ensino Fundamental.

Tabela 1: Nível de escolaridade dos genitores da escola B

Sujeitos/ Escolaridade	Analfabetos	Anos Iniciais do EF	Anos Finais do EF	Ensino Médio	Ensino Superior
Genitores	01	09	03	03	00
Genitoras	02	10	03	06	01

Fonte: Fichas de matrículas dos alunos do ano de 2019

Pode-se aferir através desses dados que os genitores e as genitoras dos estudantes de ambas as escolas, em sua grande maioria, possuem baixo capital escolar acumulado, devido aos poucos anos de escolarização, fato que segundo o sociólogo Pierre Bourdieu vai repercutir no desempenho escolar de seus descendentes.

Ainda, sobre os estudantes da Escola A, dos 20 matriculados no 9º ano, 18 ingressaram na mesma na pré-escola ou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Apenas 01 encontra-se em distorção idade/série. Na Escola B, 15 alunos iniciaram sua vida escolar nesta

⁶⁵ Dos 20 estudantes matriculados na Escola A, apenas em 15 fichas de matrícula haviam dados dos genitores.

instituição e permanecem até hoje, 05 reprovaram um ano ou mais e 04 frequentam o atendimento educacional especializado.

Em síntese, acerca dos estudantes participantes do questionário pode-se expor que os mesmos são oriundos de famílias com pouco capital econômico e escolar. Frequentam a Escola A ou B, em sua maioria, há um período considerável de tempo, fato que lhes permite encontrarem-se familiarizados com o ambiente escolar.

4.2.2.2 Os Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores das Escolas A e B

A respeito dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas A e B pontua-se inicialmente que a maioria deles é servidor efetivo do quadro do magistério público do Sistema Municipal de Ensino de Soledade (SME). Apenas os professores de Artes e Educação Física da Escola B e de Artes e Matemática da Escola A são contratados em regime de caráter temporário para suprir necessidade eventual. Salienta-se, também, que os cargos de diretor e coordenador pedagógico⁶⁶, são escolhidos a partir de eleição, que ocorre de quatro em quatro anos, disciplinada pela Lei Municipal n. 3.812/2016 que estabelece a Gestão Democrática no SME de Soledade.

Participaram desta pesquisa 16 professores (09 da escola A e 07 da escola B)⁶⁷, 02 coordenadores pedagógicos (01 em cada escola) e 02 diretores (01 em cada escola). Dos 20 participantes apenas 02 são do gênero masculino. As idades destes sujeitos variam entre 24 e 55 anos, sendo que a maioria encontra-se na faixa dos 30 a 40 anos de idade. Na tabela abaixo serão demonstrados alguns dados que possibilitam conhecer melhor estes sujeitos.

Tabela 2: Escolas A e B- Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores

Dados		Escola A	Escola B	Total
FORMAÇÃO INICIAL	Artes	01	01	02
	Biologia	01	01	02
	Educação Física	01	01	02
	Geografia	01	01	02
	História	01	01	02
	Letras	02	03	05
	Matemática	01	02	03
	Pedagogia	01	01	02

⁶⁶ Nestas escolas na função de diretor e coordenador pedagógico encontram-se professores efetivos do quadro de servidores públicos municipais. Ressalta-se ainda a inexistência da função de vice-diretor.

⁶⁷ Apenas um professor é comum nas duas escolas, o de Língua Inglesa, este optou por participar da pesquisa na Escola B. Na escola A, um mesmo professor é responsável pelas disciplinas de Geografia e Ensino Religioso.

ATUAÇÃO NA ÁREA DA FORMAÇÃO INICIAL	Sim	07	09	16
	Não	02	02	04
FORMAÇÃO CONTINUADA	Especialização	09	10	19
	Mestrado/Doutorado	00	00	00
ANOS DE EXERCÍCIO NO MAGISTÉRIO MUNICIPAL	1 a 5 anos	02	02	04
	6 a 10 anos	01	04	05
	11 a 15 anos	02	04	06
	16 a 20 anos	03	01	04
	Superior a 21 anos	01	00	01
ANOS DE EXERCÍCIO NA ESCOLA	1 a 4 anos	03	05	08
	5 a 10 anos	04	06	10
	11 a 15 anos	01	00	01
	16 a 20 anos	00	00	00
	Superior a 21 anos	01	00	01
CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO	Até 25 horas	02	03	05
	Até 45 horas	04	04	08
	Até 50 horas	03	02	05
	Acima de 50 horas	00	02	02
CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO NA ESCOLA	02 a 08 horas	02	04	06
	09 a 12 horas	01	02	04
	13 a 16 horas	01	01	02
	20 a 25 horas	02	02	04
	26 a 50 horas	02	02	04

Fonte: Cadastro de Servidores da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade

A partir dos dados levantados a respeito da formação inicial deste grupo, foi possível constatar que todos eles possuem formação condizente com sua área de atuação. Vale ressaltar que apenas 01 professor não possui pós-graduação *lacto sensu* a nível de especialização. Esse, concluiu recentemente sua formação inicial, tendo vínculo empregatício temporário com a Prefeitura Municipal de Soledade. Outro fator que chama atenção é a inexistência de professores com pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e/ou doutorado. Supõe-se que isso se deva ao fato de que no Plano de Carreira do Magistério do município de Soledade não constar incentivo monetário a continuidade dos estudos a nível *stricto sensu* e, ainda, no caso de solicitação de liberação para tal a existência de um processo burocrático de tramites legais a serem cumpridos⁶⁸.

Em relação ao tempo de atuação na carreira de magistério, pode-se verificar que mais de 50% dos professores atuam há um tempo bastante expressivo na docência, o que lhes

⁶⁸ Em síntese, no artigo 125 do Regime Jurídico dos Servidores Municipais e no artigo 19 do Plano de Carreira do Magistério Municipal, configura-se a possibilidade de licença aos servidores do magistério, para atividades de "aperfeiçoamento" de curta e longa duração na área da educação, desde que autorizado pelo gestor municipal imediato. Sendo, ainda, servidor obrigado a restituir a carga horária em horário especial, e a permanência no quadro de servidores por igual tempo ao da atividade de "aperfeiçoamento".

possibilita ter uma vasta experiência docente, carregada de sentidos e de conhecimentos. Os professores contratados são os que possuem menor tempo de atuação na área do magistério. Em relação aos anos de atuação na escola, dos 20 sujeitos participantes do grupo focal, 08 possuem entre 03 meses e 04 anos, 05 professores de 05 a 10 anos e 11 exercem a atividade de docência na escola por um período de tempo superior a 10 anos, tempo mais que suficiente para conhecer o contexto e os sujeitos com quem atuam cotidianamente e para serem parte da construção da identidade da escola.

No que concerne à carga horária dos professores, coordenadores e diretores participantes do grupo focal, de imediato é importante esclarecer que o Plano de Carreira do Magistério Municipal prevê uma carga horária por nomeação de 25 horas semanais, sendo assegurado a estes profissionais 1/3 desta carga para atividades de avaliação, estudo e planejamento do trabalho educativo, conforme disciplina a Lei do Piso Salarial. Dos 20 participantes, metade exerce suas atividades laborais somente no magistério municipal e a outra metade no municipal e estadual. Deste grupo, 45% tem carga horária semanal de até 45 horas; 25% de 50 horas; 25% trabalham até 25 horas por semana e 5% acima de 50 horas semanais. Com base nestes dados, é possível mensurar que a maioria dos participantes do grupo focal possui uma jornada de trabalho semanal intensa.

Tanto na escola A, quanto na Escola B apenas diretor e coordenador pedagógico tem toda sua carga horária dedicada exclusivamente as suas respectivas escolas. Os demais professores trabalham em outras escolas municipais e/ou estaduais. Ressalta-se que, quanto maior o tempo que cada profissional cumpre na escola, maiores são as suas possibilidades de interação com os integrantes da comunidade escolar, com os projetos e ações desenvolvidas por este coletivo e o alinhamento com as diretrizes do projeto político pedagógico que regem a instituição.

De modo geral acerca dos sujeitos participantes do grupo focal ousa-se dizer que este coletivo de profissionais é qualificado para exercer suas funções laborais, sendo que grande parte deles possui uma longa caminhada docente. A maioria, por estar vinculado a mesma instituição de ensino por um período significativo de tempo, possui propriedade para discorrer acerca dos processos educativos edificados por meio das práticas pedagógicas exercidas em seu contexto escolar.

Dito isso, de posse do conhecimento destes dados que permitem conhecer um pouco mais dos sujeitos que fazem parte desta pesquisa, no próximo item serão analisados os dados coletados por meio da análise de documentos, do questionário e do grupo focal.

4.3 Políticas Públicas Sociais de Educação e de Assistência Social: as repercussões no capital cultural dos estudantes dos meios populares das escolas a e b do sistema municipal de ensino de Soledade

Esta seção abarca os dados angariados por meio da análise documental, da aplicação de questionário junto a estudantes dos 9º anos e da realização de grupos focais com professores, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas A e B do Sistema Municipal de Ensino de Soledade.

O exame rigoroso e metódico dos materiais produzidos objetiva a construção de respostas concretas à questão norteadora proposta para esta pesquisa, ou seja, dar resposta a seguinte questão “As políticas públicas sociais de educação e de assistência social acessadas por estudantes dos meios populares tem colaborado para a ampliação do capital cultural destes indivíduos?”. Para tanto, no decorrer deste capítulo é realizado um esforço de aproximação entre os conhecimentos empíricos e os científicos levantados, com vistas a contemplação dos objetivos definidos a priori e a edificação de novos conhecimentos.

4.3.1 O Capital Cultural e os Investimentos em Cultura

O capital cultural, como discorrido no capítulo 2, “[...] identifica-se como um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação [...]” (BOURDIEU, 2015). A noção deste capital institui-se como hipótese primordial para dar conta das desigualdades de desempenho escolar apresentadas por estudantes oriundos das diferentes classes sociais. Cabe ainda relembrar o seguinte conceito:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2015, p. 74).

Conforme Bourdieu, a sociedade se encontra dividida em três classes: a baixa, a média e a alta. Cada uma delas apresenta diferentes aspectos e propriedades que determinam o nível de capital cultural apresentado por cada indivíduo e/ou classe. Conforme esse autor, a classe

baixa ou popular se caracteriza por possuir um volume reduzido de capital (econômico, social e cultural) e por apresentar condições de existência sinalizadas por pressões materiais e urgências temporais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Nessa direção, os investimentos em educação e cultura dos indivíduos pertencentes às camadas populares, cujo retorno é incerto e a longo prazo, tenderiam a ser relativamente baixos, tendo em vista a urgência de investimentos em questões imediatas, como a contemplação de necessidades básicas imprescindíveis a sobrevivência.

Nesses termos, na hipótese dos indivíduos e de suas famílias não terem um *habitus* norteador de suas disposições, e de não possuírem os meios necessários para realização de investimentos em prol do capital cultural de seus descendentes, restaria a esses recorrer a outras instituições com vistas a suprir estes possíveis déficits.

Uma destas instituições a se recorrer configura-se na instituição escolar, uma vez que, contrapondo-se ao pensamento bourdieusiano, parte-se da hipótese de que a mesma tenha capacidade de transpor sua ótica reprodutivista. Nesses termos, quando se fala em investimentos em cultura, é preciso deixar claro que estes investimentos não estão restritos à “arte erudita”, mas aos variados modelos de cultura que permeiam a vida dos indivíduos, como propõe Lahire na obra “A Cultura dos Indivíduos”.

Segundo Lahire (2006), as alterações de comportamento cultural são capazes de serem compreendidas por outras razões que nem sempre relacionam-se com um *habitus* de classe. A partir desse entendimento, delinea-se a possibilidade das práticas culturais poderem ser instigadas por variadas circunstâncias e esferas, denotando novos panoramas de acesso à cultura e ao seu consumo que podem ser viabilizados por políticas públicas. Problematicando essa questão, para Lahire, as práticas culturais muitas vezes não são representações da identidade de uma comunidade, constituindo-se enquanto capital cultural adquirido, conforme extrai-se do fragmento que segue:

Numerosas práticas culturais individuais, e às vezes sua grande maioria, não estão ligadas a gostos mas a circunstâncias incitantes, a obrigações ou a imposições leves (por exemplo, práticas de acompanhamento) ou fortes (por exemplo, práticas escolares ou profissionais) de todo tipo, acaba-se por perguntar se os indivíduos em questão se definem mais por aquilo que eles julgam pertencer à esfera de seus gostos próprios, pessoais, ou pela infinidade de suas práticas efetivas (LAHIRE, 2006, p. 27)

Assim, ancorado no pensamento desse autor de que as circunstâncias ou contextos estimulam as práticas culturais e de que o patrimônio das disposições de um indivíduo não podem ser reduzidas a apenas a sua origem familiar, bem como a aquisição de seu capital

cultural, e, ainda, nas concepções de novo capital cultural veiculadas por Setton, a autora frisa que os estudantes nos dias de hoje socializam-se “[...] a partir da interdependência entre sistemas de referências híbridos, forjados com base nas instâncias tradicionais da educação, mas também por um sistema difuso de conhecimentos e informações veiculados pela mídia” (2005, p.77), que na sequência é apresentada a compreensão analítica e interpretativa dos materiais e referenciais apurados na presente pesquisa, mediatizados por categorias descritivas e analíticas.

4.3.1.1 Práticas e participação em atividades de cunho artístico, cultural e esportivo

Com base no pensamento de Pierre Bourdieu, no conjunto das sociedades existe uma disputa velada em volta dos critérios de classificação de cultura, na qual determinados padrões são ditos como superiores e outros como inferiores. Nesse pleito, a cultura oriunda das classes que mantêm uma posição privilegiada na estratificação social, acaba por se sobrepor a das classes menos favorecidas, configurando-se em cultura dominante.

A instituição escolar, historicamente, adota e difunde como referencial legítimo e naturalmente válido a cultura dominante. Como se pode depreender, no contexto escolar conforme estudiosos como Pierre Bourdieu “os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais tidos como superiores teriam maior facilidade de alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p.36), bem como, teriam maiores condições de adaptarem-se ao ambiente escolar, obtendo sucesso no mesmo.

Nogueira e Nogueira (2009) ratificam que Bourdieu se revela cético à possibilidade de superação do arbitrário cultural do grupo dominante sobre o dominado. Apregoa, ainda, que este sociólogo francês, nomina “boa vontade cultural” a energia empregada pelos indivíduos para apropriarem-se da cultura dominante que não possuem.

Lahire (2006) não contradiz as descobertas de Bourdieu acerca das desigualdades sociais frente à cultura considerada legítima. Este autor apenas apresenta outra interpelação. Bourdieu em suas teorias, associa o consumo de cultura como ação social às noções de gosto e disposição estética, que seriam determinados por um *habitus* de classe. Já para Lahire esse entendimento não faz muito sentido nos dias de hoje, em que a educação familiar não pode mais ser considerada a única legítima e os indivíduos ao fazerem parte de uma sociedade contemporânea e moderna acabam por incorporar disposições plurais e heterogêneas.

Nessa linha de pensamento, para Lahire (2006) os gostos podem emergir como produtos de uma prática. Dessa forma os parâmetros de consumo de cultura podem ser moldados ou modificados por meio, a exemplo, da mobilidade social, do convívio com pessoas com propriedades culturais diferentes das suas, de influências relacionais (LAHIRE, 2006).

Diante deste contexto, nesta categoria que analisa os investimentos em cultura fomentados por meio de políticas públicas de educação e assistência social e o consumo de cultura a partir da prática e/ou participação em atividades de cunho cultural, artístico e esportivo verificou-se, em linhas gerais, que os estudantes dos meios populares das Escolas A e B, acessam a programas e projetos que fomentam a prática e a participação em tais atividades e que estas, em sua maioria, são efetivadas via instituição escolar.

Nesse sentido, no Projeto Político Pedagógico da Escola B, há o entendimento de que “a educação é um processo de socialização da cultura vivida e transmitida historicamente pelos sujeitos, por meio do qual se edificam e se transformam saberes” (PPP, 2017a, p. 07) e, de que a aprendizagem é efetivada “[...] a partir de experiências obtidas em diversos espaços e na interação entre sujeitos em diferentes universos culturais a que se tem acesso” (idem). Tais fragmentos afirmam o comprometimento dessa instituição com a valorização e com a ampliação cultural dos estudantes.

Averiguou-se, ainda, que na Escola A todos os respondentes do questionário assinalaram praticar esportes como o voleibol, futebol, taekwondo e capoeira por meio dos projetos mobilizados pela escola. A prática de atividades esportivas ofertadas pelo CRAS, também obteve destaque, uma vez que uma parcela considerável dos estudantes afirmou participar ou já ter participado das oficinas de futebol e capoeira promovidas por meio dos Serviços de Convivência. Foram raros os que assinalaram a prática esportiva em outros espaços públicos, tais como ginásios de esporte e parques.

As respostas relativas à prática de atividades esportivas pelos estudantes da Escola B não diferiram significativamente das efetivadas pelos da Escola A. Um percentual de 89% afirmou praticar voleibol e futebol por meio de atividades propiciadas pela escola. Apenas dois estudantes desta escola alegaram terem participado das oficinas esportivas ofertadas via CRAS. Tal fato pode ser consequência da existência de apenas um CRAS no município de Soledade e por ele não estar localizado no mesmo bairro onde se localiza essa escola.

Com adendo, convém destacar que nenhum estudante das Escolas A e nem da B assinalou praticar natação ou tênis, esportes considerados por muitos elitizados. Sinaliza-se, ainda, a não existência de oficinas gratuitas destas modalidades esportivas no município de

Soledade, contexto que dificulta a popularização de sua prática. Ao serem interpelados no questionário a respeito dos benefícios propiciados pela prática esportiva destacaram-se as seguintes falas:

Quadro 1: Benefícios apontados a respeito das práticas esportivas

Escola A	Escola B
<i>Ajuda a adquirir habilidades, melhorar o raciocínio, interagir com pessoas, etc. (AA02).</i>	<i>Saber mais sobre o esporte e sua origem. Conhecer outras pessoas. Melhorar a saúde (AB07).</i>
<i>Respeitar regras, ficar mais atento, fazer mais amigos e a conhecer outros lugares (AA05).</i>	<i>Me ajuda a ir melhor na escola, a melhorar meu condicionamento físico e a saber mais coisas (AB08).</i>
<i>Melhora a saúde, nosso comportamento e aprendizado na escola, pois o professor diz que a gente tem que estudar e ter boas notas para continuar na oficina de vôlei e poder competir e viajar com a equipe (AA14).</i>	<i>Melhora minha concentração, ajuda a conhecer outros lugares e amigos de outras escolas que também gostam de jogar (AB10).</i>
	<i>Faz com que eu goste de vir para a escola, que me esforce para minha mãe deixar eu participar da oficina (AB14).</i>
	<i>Eu aprendo muito quando o professor da capoeira conta para nós como era quando os negros vieram para cá e começaram a dançar capoeira (AB17).</i>

Fonte: Questionários e grupo focal

Com base nessas e nas falas que reforçaram as ideias contidas nas mesmas, observou-se, de modo geral, que por meio do esporte os estudantes têm a possibilidade de expandirem suas redes de relações duráveis, ou seja, de ampliar seu capital social. Foi possível perceber também que a prática esportiva é capaz de conduzir a uma melhora no desempenho escolar, uma vez que, os estudantes adquirem novos ou reforçam seus *habitus* de estudo. Percebe-se isso através de excertos nos quais há relatos da necessidade de se dedicar aos estudos para obter bons resultados e dessa forma continuar participando de práticas esportivas, e, ainda, dos que mencionam o aprendizado obtido através dos conhecimentos socializados a respeito da origem de diferentes esportes e das viagens e passeios realizadas por meio deles.

No Plano de Trabalho, do ano de 2018, do professor AA07 da escola A dentre os benefícios elencados a respeito da prática esportiva destaca-se o trecho em que é salientado que por meio da prática esportiva o aluno é integrado na “cultura do movimento”. O termo “cultura do movimento” vem sendo usado no Brasil em uma perspectiva de transposição de

uma visão reducionista que considera a educação física escolar apenas como de uma prática que conduz ao desenvolvimento de aptidões físicas e motoras para uma prática concebida como um fenômeno cultural (KUNZ, 1991).

Nos grupos focais, realizados com professores, coordenadores pedagógicos e diretores nas escolas A e B houve manifestações positivas a respeito das repercussões da prática esportiva na mudança de *habitus*, na angariação de capital cultural e, conseqüentemente, no desempenho escolar dos estudantes.

Na escola propiciamos o acesso a várias modalidades esportivas por meio de oficinas, de aulas de recreação e de educação física, estas permitem que os alunos desenvolvam hábitos e habilidades que refletem em sala de aula diretamente em sua postura frente à escola e a sua aprendizagem. O esporte faz com que o aluno se sinta mais confiante, mais parte da escola. Faz com que conheça outras culturas e outras pessoas, que queira estar na escola, que queira aprender e ter um futuro mais promissor. (PA03).

Temos alcançado nos últimos quatro anos um resultado muito positivo em termos de índices de aprovação e rendimento escolar de alunos. Nossa escola, tem o melhor IDEB das escolas de ensino fundamental municipais. Isso é decorrência do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e do comprometimento dos professores com sua formação e com a aprendizagem dos alunos, e, também dos projetos por aqui desenvolvidos. [...]. Os alunos motivam-se a vir para escola, porque sabem que além das aulas na sala com os professores tem a oportunidade de praticar um esporte de seu interesse (PB02).

O que acho mais bacana nas oficinas de voleibol, de capoeira e taekwondo e que os alunos não aprendem só a prática, aprendem também a teoria, a história e a cultura daquele esporte. Teve um ano, que um aluno nosso foi competir em Santa Catarina, isso foi o máximo para todos eles. Ele não ganhou, mas voltou empolgando a todos com as histórias da viagem e do que viu por lá (PB05).

Os alunos gostam muito também de ir na escolinha de futebol lá no CRAS. O ano passado sei que ganharam uniformes completos e que participaram de um campeonato, no qual competiram com alunos das escolinhas particulares de Soledade e da região. Foi uma oportunidade que tiveram de conhecer outras crianças, de fazer novas amizades, de sair do mundinho deles. A gente sabe que muitos passam a infância toda no bairro, o máximo que conhecem é o centro da cidade. Para conhecerem outros lugares e outras pessoas é só se a escola ou outro projeto como esse os levarem (PA07).

Estas falas representam o entendimento da grande maioria dos partícipes dos grupos focais das escolas A e B em relação às práticas esportivas. De modo geral, estes sujeitos atribuem a prática esportiva desenvolvida nas escolas através do Projeto Educação e Esporte “Promovendo uma Cultura de Paz na Terra de Gente Preciosa” da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto e das realizadas pelo CRAS, a partir do Serviço de

Convivência, grande importância na constituição social e cultural dos estudantes dos meios populares. Para eles, o esporte gera um conhecimento que agrega na bagagem cultural dos estudantes, repercutindo em seu desempenho escolar em sala de aula, propicia saberes e práticas que por si só ou por intermédio da família estes indivíduos não teriam a oportunidade de adquirir.

Bourdieu na obra *Distinção*, publicada na França em 1979, ao discorrer acerca do esporte e de outros bens culturais, demonstra que o *habitus* incorporado relativo a um capital cultural se apresenta como sistema de disposições. Assim, ao realizar diferentes práticas esportivas, os estudantes acabam por construir ou atualizar diferentes *habitus*, que geram diferentes conhecimentos, que colaboram para a ampliação do capital cultural dos indivíduos praticantes.

No que tange às práticas e à participação em atividades artísticas e culturais, é pertinente acentuar que as mesmas desempenham um papel relevante na formação humana ao colaborarem para o desenvolvimento cognitivo, comportamental e emocional dos indivíduos.

Por atividades artísticas e culturais entende-se as que envolvem o teatro, a pintura, o desenho, a dança, a música, o canto, a participação em exposições, a visita a museus, a apreciação de obras de artes, dentre outras, que possibilitam expandir o universo cultural e percepção da realidade dos indivíduos que destas usufruem. Tais atividades têm o dom de despertar o que Bourdieu (2003) nomina ‘prazer estético’, que nada mais é do que um produto cultural cuja produção começa no *locus* familiar e tem sua continuidade no escolar.

Referente à participação e à prática de atividades artísticas e culturais, na Escola B, verificou-se que 12 estudantes frequentam aulas de dança. Desses, alguns em mais de um lugar (escola e CTG, escola e Centro Cultural, Centro Cultural e CTG). Já na escola A apenas um respondente assinalou não frequentar aulas de dança. Os demais realizam ou realizaram essa prática na escola e/ou no Centro Cultural.

No quesito frequência em aulas de música, 100% dos respondentes da escola A afirmaram estar ou já ter participado de oficinas de música. Nesse sentido, vale ressaltar que, no ano de 2017, conforme informação produzida no grupo focal, era disponibilizado transporte escolar para os estudantes frequentarem as aulas de música no CRAS.

Neste ano, na escola A, há um professor de violão que ministra aulas no contra turno escolar. Destaca-se, também, que apesar de serem disponibilizadas anualmente em torno de 200 vagas gratuitas, distribuídas nas oficinas de canto, coral, violão, teclado, gaita, no Centro Cultural, um percentual inferior a 10% dos sujeitos respondentes do questionário dessa escola usufruem das mesmas.

Na escola B, a realidade é um pouco diferente; nota-se que mais pesquisados acessam as oficinas do Centro Cultural e menos as do CRAS. Embasado em falas dos participantes, pode-se observar que eles acreditam “*o aprendizado de instrumentos musicais ajuda a ter mais calma e atenção*” (AB11); “*é muito bom ir na aula de violão, eu aprendo a tocar e a decorar e cantar letras de músicas. Isto ajuda na minha memória e a aprender palavras novas*” (AB13).

Entre os estudantes pesquisados das escolas A e B, os dados foram os seguintes: 03 realizam aulas de canto, 07 de pintura ou desenho e 05 de teatro. Dos grupos focais a respeito das práticas de atividades culturais e artísticas evidenciou nas pontuações, a importância de tais atividades para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes. Sublinha-se o posicionamento que afirma “*sempre que possível propiciamos aos nossos alunos atividades artísticas e culturais. Não temos professor de dança e de teatro na escola. Contudo, dentro das nossas possibilidades fomentamos o gosto e a prática cultural e artística em nossos estudantes*” (PA08). Tal posicionamento foi ratificado e complementado pela seguinte fala: “*Nós já descobrimos muitos talentos, teve um ano que a escola ganhou um festival de teatro. Os festivais de talentos promovidos pela escola também são sempre um sucesso, é empolgante ver eles treinando e tendo aprender letras de músicas em inglês para fazer bonito no festival*” (PA07).

Ao se considerar a participação em eventos culturais e a viabilização da presença nos mesmos, restou evidenciado, por meio dos dados levantados no questionário e no grupo focal, a situação exposta nos quadros 2 e 3.

Quadro 2: Dados levantados a partir do questionário a respeito da participação em atividades artísticas e culturais

Evento cultural/ viabilização	Escola		CRAS		Família		Outras instituições ou pessoas	
	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B	Escola A	Escola B
Cinema	08	09	00	00	04	08	06	03
Espectáculos de dança	09	08	00	00	03	10	03	00
Espectáculos e shows musicais	03	00	00	00	07	15	08	11
Eventos populares	01	09	00	00	10	10	09	07
Exposições de arte	00	00	00	00	00	00	00	00
Feiras do Livro	14	17	00	00	00	04	02	07
Mostras Científicas	13	17	00	00	00	00	00	00
Palestras e debates	14	12	00	00	00	01	00	03
Teatro	15	15	00	00	02	08	05	08
Visita a museus	07	05	00	00	03	07	01	00

Fonte: Dados da pesquisa- Questionário

Quadro 3: Discursos emergidos nos grupos focais acerca da participação em eventos culturais

ESCOLA A	ESCOLA B
<p><i>A escola participa dentro do possível de todas as atividades culturais e artísticas ofertadas gratuitamente para os alunos das escolas municipais. Sabemos que estas, para alguns, são as únicas oportunidades de acesso a bens culturais (PA03).</i></p> <p><i>Nós levamos os alunos em muitas coisas. Ano passado nos fomos com eles em umas duas ou três peças de teatro, visitamos o Museu da Pedra, fomos na Feira do Livro, nas Mostras de Conhecimento das outras escolas [...] (PA06).</i></p> <p><i>Acho que esse também é nosso papel colaborar para que o aluno tenha novas experiências, que adquira conhecimentos dentro e fora da sala de aula. Visitamos o Museu Municipal ano passado, olha quanta história, quanta cultura eles adquiriram em apenas um dia (PA04)</i></p>	<p><i>A Feira do Livro é um evento que sempre vale a pena a gente ir com os alunos. A gente vê os olhinhos deles brilhando. Propiciar a aproximação entre eles e os escritores, fomentar o gosto e o prazer pela leitura não tem preço (PB04).</i></p> <p><i>De uns anos para cá temos tido a oportunidade de participar com os alunos de diversos eventos culturais e artísticos. Estes, certamente, fazem com que os horizontes culturais dos alunos sejam alargados. A arte abre um leque de possibilidades, de conhecimentos que podem ser utilizados tanto em sala de aula quanto na vida prática das pessoas que dela tem acesso (PBO5).</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa- Grupo Focal

Os dados apresentados no quadro 2 sinalizam que a escola é a maior promotora da participação dos estudantes em eventos culturais, considerando-se que os sujeitos da pesquisa poderiam marcar mais de um evento e mais de um órgão viabilizador por vez. Nesse sentido, afirma-se com segurança que é por meio da escola que a maioria dos estudantes frequentam mostras científicas, palestras e debates, a Feira do Livro, sessões de cinema⁶⁹, museus e espetáculos teatrais que podem colaborar para a angariação de capital cultural e refletir na melhoria de seu rendimento escolar.

Assim, tanto nos planos de trabalho dos professores da escola A quanto da B, notou-se presente excertos em que a participação em palestras, espetáculos musicais e de teatro, a visitação a museus, a feiras do livro e a mostras do conhecimento são elencadas como objetivo ou recurso metodológico para a aquisição de conhecimentos e de ampliação do universo cultural dos estudantes.

Outro aspecto relevante levantado é a condição pouco notória da família como facilitadora da participação dos estudantes em eventos culturais. Ao se considerar o total de

⁶⁹ Em Soledade não há um cinema propriamente dito, contudo no Centro Cultural, mensalmente são projetados filmes em telão abertos a participação pública com cobrança de valor irrisório.

respondentes entre as escolas A e B, visualiza-se que apenas na categoria participação em espetáculos e shows musicais mais de 50% dos respondentes assinalaram a família como viabilizadora. Uma hipótese para que esta categoria tenha alcançado este percentual pode ser resultado da participação massiva dos munícipes em shows de diferentes gêneros musicais gratuitos (apoiados pelo Poder Público Municipal) em rodeios, exposições e feiras realizadas no Parque Centenário Rui Ortiz.

Vê-se além disso, através dos dados levantados, o baixo investimento familiar, em ambas as escolas, em propiciar a participação dos estudantes em Feiras do Livro⁷⁰, a visitação em museus⁷¹, em peças teatrais e espetáculos de dança⁷².

Destarte, convém destacar que o CRAS não apareceu como viabilizador da participação de nenhum evento listado. Recordar-se, ainda, que nenhum estudante participante desta pesquisa assinalou participar de exposições de arte. Talvez isso se deva ao fato da ocorrência remota de tal evento no cenário cultural soledadense.

No tocante a viagens, passeios e a participação em diferentes espaços socioculturais, de modo geral, notou-se que os horizontes de atuação e interação social dos respondentes são limitados ao seu bairro e cidade de origem. Na escola A, dos 11 estudantes que dizem viajar, apenas 02 tiveram a oportunidade de sair do estado do Rio Grande do Sul; os demais costumam viajar para o interior da cidade e/ou cidades vizinhas. A maioria destes viaja na companhia dos pais e por meio da escola.

Ainda, a respeito do quesito viagem, as respostas encontradas nos questionários preenchidos na Escola B vêm depor que 82,35% dos estudantes tem o hábito de viajar com seus pais, parentes ou responsáveis e/ou com seus professores, diretores e coordenadores da escola. Esses viajam para o interior da cidade (78,53%), para cidades vizinhas (52,94%), para cidades de outras regiões (28,57%), para outros estados (14,28%). Assim como na escola A, nenhum estudante fez menção a viagens internacionais.

Em relação à realização de passeios e interação em diferentes espaços socioculturais, todos os respondentes da Escola A afirmaram realizar tal prática. Desses, 100% admitem frequentar parques, praças e residências de parentes e amigos, 80% locais destinados à prática esportiva, 53,3% locais de entretenimento, em sua maioria em locais próximos as suas

⁷⁰ Soledade realiza anualmente a Feira do Livro Municipal, com visitação gratuita e em local de fácil acesso e circulação.

⁷¹ Em Soledade existe o Museu Municipal e o Museu da Mineralogia.

⁷² As peças teatrais e os espetáculos de dança são eventos esporádicos no município. Contudo, anualmente é realizado pelo Centro Cultural de Soledade Festival de Teatro e Festival de Dança que reúne diversos atores e dançarinos da região.

residências. Restou notório que uma minoria destes estudantes costuma atuar em bairros vizinhos, no centro da cidade e em locais considerados nobres.

Na Escola B, sobre passeios e participação em diferentes espaços sociais apresenta-se situação similar a escola A. A maioria dos estudantes respondentes, isto é, 14 dos 17, em seus pronunciamentos, indicam operar socialmente no perímetro geograficamente demarcado por seu bairro de origem. Mais de 90% frequentam praças e parques, na faixa de 80 a 50% encontram-se os que frequentam espaços públicos destinados a prática esportiva e visitam parentes e amigos. Apenas 11,76% expõem participar de clubes de serviços.

Fato que chamou a atenção durante a análise da coletânea de projetos desenvolvidos durante o ano de 2018 e 2019 nas escolas A e B é que a metodologia e a culminância de grande parte dos mesmos envolve passeios, viagens e a participação em diferentes espaços sociais. Tais eventos não se dão fora de um contexto, sendo ligados à contemplação de objetivos pedagógicos e dos conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

O pensamento dos estudantes, dos professores, coordenadores e diretores das escolas A e B a respeito dos quesitos viagens, passeios e participação em diferentes espaços socioculturais são reportados nas elocuições descritas no quadro a seguir:

Quadro 4: Elocuições acerca de viagens, passeios e participação em diferentes espaços culturais

Estudantes	Professores, coordenadores pedagógicos e diretores
-------------------	---

Escola A	<p><i>Eu gosto de viajar porque sempre vejo coisas diferentes. Os passeio na casa da minha vó ajudam a entender as aulas da prof. de ciências sobre animais e de geografia sobre o solo (AA04)</i></p> <p><i>Não acho que me ajuda na escola (AA07).</i></p> <p><i>Acho que ajuda sim. A gente conhece outros lugares e outras pessoas e depois nas aulas usa o que aprendeu (AA12).</i></p>	<p><i>Viajar com os alunos é cansativo, mas é gratificante. Teve um ano que fomos com os alunos do nono ano para praia. Não me recordo bem a partir de qual projeto. Vocês lembram? Nossa, a felicidade deles, a maioria nunca tinha ido a praia. Corriam se jogavam areia. Foi uma descoberta e tanto (PA07).</i></p> <p><i>As vezes o que parece simples para gente para eles é o máximo. Temos alunos que o sonho é conhecer o shopping. Que nunca andaram de elevador ou de escada rolante. Esse ano, estamos nos organizando para visitar o Mundo da Leitura na UPF, como culminância do Projeto de Leitura desenvolvido ao longo do ano letivo. Vamos passar, também, pelo shopping. Pretendemos passar o dia na “cidade grande”, tenho certeza que essa viagem irá proporcionar muitos conhecimentos aos nossos estudantes (PA05).</i></p>
Escola B	<p><i>Sim, traz conhecimentos não só nas matérias, mas em muitas outras coisas da vida da gente (AB01).</i></p> <p><i>Quando vou em outros lugares, eu vejo um monte de gente que nunca vi, às vezes eu converso com elas. E a gente também fica amiga e se fala pelo face, whats (AB16).</i></p>	<p><i>Nós procuramos fazer uma viagem por ano aqui na escola, ancorada em um projeto de aprendizagem. Acreditamos que o conhecimento adquirido a partir daquilo que se vê e se vive nas viagens se carrega para o resto da vida. Este ano pretendemos ir para as Ruínas de São Miguel, será a culminância de um projeto que envolve todas as disciplinas (PB02).</i></p> <p><i>Não precisa ir muito longe. Algumas meninas foram por meio do Projeto de Voleibol ali para Fontoura Xavier e já voltaram cheias de novidades. É impressionante como viagem possibilita a ampliação do mundo cultural dos alunos. Eles sempre voltam sabendo algo a mais e nos surpreendendo (PB10).</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa- Questionário e Grupo Focal

Por meio desses extratos proferidos pelos sujeitos da pesquisa, evidencia-se que os mesmos julgam que tais ações têm a competência de ampliar o universo relacional de quem as usufrui, bem como gerar conhecimentos capazes de agregar positivamente no capital cultural, repercutindo nos processos de aprendizagem vivenciados no contexto escolar.

Nessa direção, com base na noção de capital cultural proposta por Bourdieu e, principalmente nos estudos de Lahire a respeito das práticas culturais, ressalva-se que a participação e/ou a prática de atividades artísticas, culturais e esportivas propendem a

oportunizar a aquisição de capital cultural por parte dos indivíduos que os acessam, ou seja, dos estudantes dos meios populares. Sobre o acesso, vale ressaltar que o mesmo é propiciado a estes indivíduos pela instituição escolar, na maior parte das vezes, através de programas, projetos e ações, que tem sua matriz em políticas públicas educacionais. A ampliação desse capital produz valorização, a decifração (objetiva e simbólica) da simbologia imprescindível à assimilação dos conhecimentos difundidos no meio escolarizado.

4.3.1.2 Práticas de leitura e de escrita

Ao se tratar das práticas de leitura e escrita empreendidas por estudantes dos meios populares e sua vinculação com a adição de seu capital cultural convém, primeiramente, enunciar a leitura na qualidade de uma prática e de um bem cultural.

Como prática cultural, a leitura é embasada na inter-relação entre o ato de ler e a cultura do leitor. Na condição de bem cultural⁷³ apropriado simbolicamente, a leitura configura-se em um capital cultural que pode ser acumulado em seus três estados (incorporado, objetivado e institucionalizado).

Nesse contexto, a instituição escolar como uma instância difusora, por primazia, de cultura e dos conhecimentos historicamente legitimados, juntamente com a família, ocupa papel central no fomento da aquisição de competências leitoras e na incorporação de um *habitus* adquirido por meio de uma trajetória social. Essa incorporação, segundo os autores Nogueira e Nogueira (2009), é notada na medida em que os indivíduos atuam norteados por uma estrutura incorporada, que reflete os atributos da realidade social através da qual ocorreu o processo de socialização.

Assim, como se pode depreender, as práticas de leitura e escrita consolidam-se em importantes ferramentas nos processos de aprendizagem e na construção social dos estudantes, considerando-se que “as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, de distribuição e consumo dos bens materiais” (SOARES, 1999, p.25).

Em “A leitura: uma prática cultural”, Bourdieu denota que o ato de ler se encontra arraigado em experiências individuais e coletivas, tratando-se ainda de uma competência cognitiva. Para ele, “os intelectuais esquecem-se de que por meio de um livro se pode

⁷³ Para Bourdieu (2015, p.77) os bens culturais “[...] podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”.

transformar a visão do mundo social e, através da visão do mundo, transformar também o próprio mundo social” (BOURDIEU, 2001, p.243).

Embora Bourdieu reconheça o poder que o livro é capaz de exercer, esse autor ratifica a existência de outros objetos que podem ser lidos, tais como uma obra de arte, um ritual, uma dança, uma sinfonia, uma bula de medicamento. Dessa forma, estabelecer o que merece ser lido, ou seja, impor o que se considera uma boa leitura pode fomentar a instauração de um processo contrário à aquisição de um hábito salutar de leitura.

Em complemento, Setton chama a atenção para o fato averiguado em suas pesquisas de que “[...] a cultura escrita não está restrita à cultura letrada e escolar, dos livros clássicos ou indicados para o vestibular, mas a uma cultura escrita em versão mais vulgar, mais massificada, desvalorizada e deslegitimada, se pensarmos com critérios acadêmicos” (2005, p.91).

Com isso, partindo-se do pressuposto de que o ato de ler torna-se relevante na medida em que tem relação direta com as necessidades do leitor, configurando-se em uma atributo de sua cultura, em um *habitus*, passar-se-á a apresentar os dados levantados nesta categoria descritiva de análise.

Ao defrontar as informações contidas nos documentos escolares com as prestadas pelos sujeitos que compuseram o grupo focal e pelos respondentes do questionário a respeito das práticas de leitura e escrita, descobriu-se, em um primeiro momento, que a presença de tais práticas no cotidiano escolar se sobressai ao extraescolar.

Notou-se, a partir da leitura atenta aos documentos da escola, que todos os projetos desenvolvidos ao longo do ano de 2018, nas diferentes áreas, envolvem práticas de leitura e escrita. Percebeu-se, também, que os que tratam especificamente da leitura são os que alcançam maior notoriedade e envolvem a todos os professores e estudantes. Na escola A, o projeto de leitura mobilizou a aquisição de obras literárias diversificadas, a reorganização e remodelação da biblioteca escolar, a efetivação de um concurso de poesias (de escrita e declamação), do Varal da Poesia e de peças teatrais. Já na escola B, fomentou a participação em concursos de redação externos, a constituição de um grupo nominado “Bando Literário” que se apresentou em diversos eventos, recitando poesias, a leitura de obras clássicas e a dramatização.

Ao serem questionados se gostam de ler ou não, sobre a frequência da leitura e acerca do que os leva a ler, os estudantes da Escola A e da B manifestaram as opiniões representadas pelos gráficos 1, 2, 3

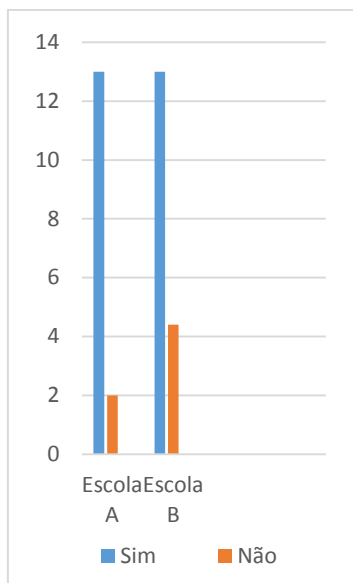


Gráfico 1: Gosto pela leitura
Fonte: Dados da pesquisa

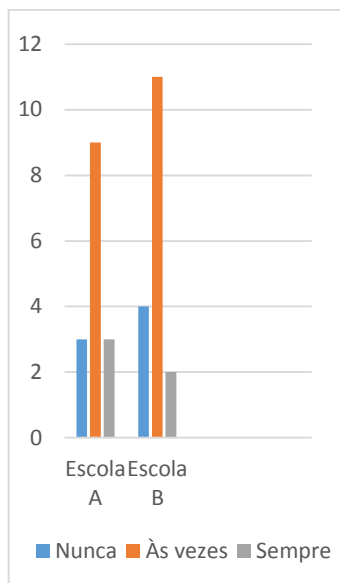


Gráfico 2: Frequência de leitura
Fonte: Dados da pesquisa

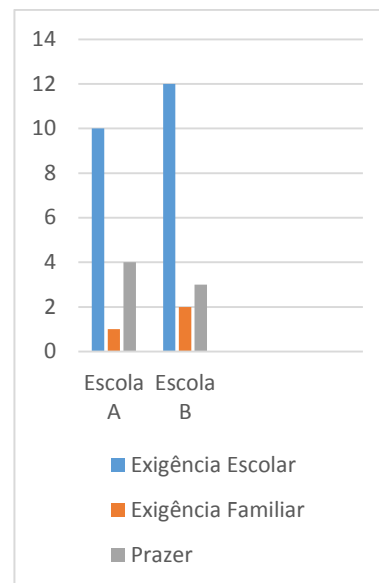


Gráfico 3: Motivação para a leitura
Fonte: Dados da pesquisa

Com base, nos dados dispostos nos gráficos acima observa-se que, embora um percentual significativo dos estudantes tanto da escola A quanto da escola B afirme gostar de ler, a maioria não apresenta o hábito diário da leitura e, quando o faz, em boa parte das vezes é devido a uma exigência da escola. Nesse sentido, restou evidente que uma parcela pouco significativa costuma ler regularmente e por prazer, fato que permite mensurar que a prática da leitura, para um número significativo dos estudantes aferidos, ainda não se constituiu em um hábito cotidiano, necessitando ainda ser fomentado e mobilizado.

Em relação às intenções de leitura nas escolas A e B, mais de 70% dos respondentes afirmaram ler com a intenção de adquirir conhecimentos gerais e/ou específicos para um determinado fim; os demais afirmam que o ato de ler está relacionado com uma atividade de lazer.

Ao se referir às preferências de leitura, considerando os gêneros literários, em ordem decrescente, os mais citados pelos estudantes da escola A foram: literatura infanto-juvenil, literatura em quadrinhos, revistas e jornais, obras religiosas, poesias, clássicos da literatura. Já na escola B, destacaram-se a leitura de poesias, de literatura infanto-juvenil e de clássicos. Ao se proceder a análise documental nas referidas escolas, restou evidente a origem destes preferências, uma vez que, na Escola A, houve a construção de um projeto de leitura por meio do qual foram adquiridas uma quantidade significativa de obras em voga de literatura infanto-

juvenil, e que na Escola B, encontra-se em execução um projeto de leitura e escrita com foco na leitura de clássicos e de poesias.

Ao serem perguntados sobre o uso do livro didático como recurso para leitura e ampliação de conhecimentos, verificou-se que a maior parte dos estudantes apresenta um posicionamento favorável a sua utilização como é perceptível na fala: *“Eu gosto quando a professora de português da atividade para gente no livro de português; tem uns textos bem legais lá”* (AA13). Nesse sentido outras duas colocações chamaram a atenção. A primeira colocação que se evidencia é a seguinte: *“Quando a gente estuda ciências no livro, a gente pode ver nos desenhos como funciona as coisas, fica mais fácil de aprender”* (AA09). Outro discurso que mereceu destaque foi o seguinte: *“O livro é bom porque quando estou em casa sem ter nada para fazer, fico lendo e tentando responder o que perguntam”* (AB05).

Na escola A e na B todos os alunos assinalaram fazer uso dos livros existentes na biblioteca. Um percentual de 25% e 35% dos alunos, respectivamente, da escola A e da B, afirmaram ter o costume de comprar livros. Embora se tenha no município dois projetos de leitura amplamente divulgados, que realizam o empréstimo de obras literárias em pontos estratégicos da cidade (na praça central, no parque de eventos, no transporte público, etc.), dos 32 respondentes do questionários, apenas 05 indicaram fazer uso desse recurso.

Outro fato que chamou a atenção é a não utilização do acervo literário da Biblioteca Municipal de Soledade, tendo em vista que essa biblioteca conta com um acervo expressivo de obras, situa-se em local de fácil acesso, possui, ainda, flexibilidade de horários de atendimento (todas manhã e tardes, e, ainda em algumas noites).

A respeito da leitura em meio digital, pode-se aferir que a unanimidade dos respondentes do questionário afirmou ler textos e mensagens socializados em redes sociais. Houve, também, um número expressivo dos que afirmam ler matérias de blogs e sites. Tal evento enseja que estes estudantes encontram-se conectados ao mundo virtual, sinalizando a possibilidade de exploração deste recurso, que pode se constituir em uma ferramenta viabilizadora da aquisição de bens culturais.

Questionados quanto à prática de escrita, em ambas as escolas, um percentual inferior a 60%, admitiram gostar de escrever, sendo que aproximadamente 35% afirmaram utilizar a escrita para efetivar textos de gêneros variados. A maioria utiliza a escrita para fazer anotações, escrever bilhetes e recados. O uso do meio digital como recurso para a escrita foi bastante assinalado, certamente em decorrência da expansão do uso de telefones celulares e de aplicativos instantâneos de mensagens.

Na escola B, notou-se o interesse pela escrita de poesias, fato que pode estar diretamente relacionado ao Projeto “O meio em que Vivo”, que fomentou a criação do já referido “Bando Literário”. Esse é composto por um grupo de aproximadamente 10 estudantes da escola (do 3ª ao 9ª ano), que se reúnem periodicamente para recitar e escrever poesias.

Evidenciou-se, também, por meio de mais de uma fala nos grupos focais, que o Projeto “Garimpendo Escritores, Lapidando Leitores” é um diferencial do Sistema Municipal de Ensino de Soledade, por propiciar aos alunos o acesso a obras literárias de qualidade, o contato com escritores e a possibilidade dos estudantes das escolas municipais passarem de leitores a condição de escritores, tendo seus textos publicados na forma de livro.

Contudo, ancorado nos dados produzidos via questionário e grupo focal, notou-se, ainda, que o fomento às práticas de leitura e escrita carecem de constante incentivo e mobilização, como bem pontuam as falas dos sujeitos da pesquisa exemplificadas abaixo:

Os projetos de leitura tem sido os carros chefes das práticas pedagógicas efetivadas aqui na nossa escola. Entendemos que a leitura é fator que tem relação direta com o desempenho escolar dos alunos, devido a isso requer investimentos constantes de todos os gêneros. Para tanto estamos seguidamente solicitando a compra de novas obras, a organização da biblioteca para torná-la atrativa, mobilizando os pais para que incentivem seus filhos a ler em casa e principalmente os alunos para que através da prática adquiram o gosto pela leitura (PA08).

Apesar de estarmos diariamente lembrando os alunos sobre a importância da leitura e da escrita e de enquanto coletivo escolar estarmos sempre construindo, colocando em prática e avaliando as ações realizadas de incentivo à leitura e à escrita, percebemos, acho que falo por todos os colegas aqui, que não é fácil despertar o interesse por ler e escrever, e também por pesquisar[...] (PA03).

Não obstante, cabe, ainda, considerar as passagens que têm relação direta com a capacidade de ampliação do capital cultural dos estudantes dos meios populares por meio de práticas de leitura e escrita propiciadas através de programas e projetos viabilizados por políticas públicas consolidadas.

Os programas e projetos de leitura realizados na escola, independente de virem por meio da SMECD ou de serem criados na escola refletem positivamente na vida escolar dos alunos. Em sala de aula, nós conseguimos ver claramente os alunos que gostam de ler e leem e os que não tem esse costume. A visão de mundo deles é diferenciada, o vocabulário é mais amplo, a capacidade de argumentação e de interpretação também é bem maior (PB13).

No ano passado, no projeto de leitura, foi trabalhado a obra O Pequeno Príncipe, foi um trabalho fantástico, principalmente com os alunos do sétimo e do oitavo ano. Nossa você

precisava ter visto o que estes alunos construíram de conhecimento. Eles literalmente viajaram, vivenciaram a obra, e olha que essa só parece ser uma leitura curta e simples, é uma leitura profunda que exigiu deles empenho e dedicação, mas em contrapartida tenho certeza que cresceu muito na bagagem deles (PB10).

Em linhas gerais, por meio das argumentações proferidas nos grupos focais efetivados nas escolas A e B, notabilizou-se que a leitura e a escrita são entendidas como práticas culturais importantes para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e para a ampliação de seu capital cultural; percebeu-se, ainda, a materialização no *locus* da pesquisa de políticas públicas educacionais direcionadas ao seu fomento.

4.3.1.3 Acesso e utilização de recursos tecnológicos e midiáticos

Como adendo, antes de embrenhar-se com profundidade na análise e interpretação dos dados produzidos relativos ao acesso e utilização de recursos tecnológicos e midiáticos, convém recordar que Bourdieu chama a atenção para os contrastes existentes no que se refere às condições de acesso a uma cultura geral e a uma cultura escolar entre os diferentes estratos sociais, sinalizando a distinção entre o aprendizado efetuado nos primeiros anos de vida na esfera familiar e o aprendizado metódico, angariado no ambiente escolar (SETTON, 2005).

Cumprе assinalar, ainda, com base em Setton (2005, p. 80), o entendimento de que “[...] o capital cultural como recurso estratégico pode ser cultuado de várias formas”, não restringindo-se somente à aquisição de bens culturais que requerem investimentos oriundos da posse exclusiva dos capitais econômico e social.

Nessa direção, se discorre, a partir desse momento, acerca das estratégias de ampliação do capital cultural por meio do que Setton (2005, p.80) considera um desdobramento do aprendizado informal/formal por meios ou instâncias consideradas não legitimadas, ou seja, por meio da “[...] assistência interessada a uma programação televisiva informativa, a audiência a entrevistas com especialistas, ou viagens pela internet (entre outras possibilidades) [...]”. Entre essas e outras possibilidades, atreve-se a citar o uso de computadores e de celulares como recurso utilizado para pesquisa e construção de conhecimentos a partir das informações disponibilizadas em rede, da televisão e/ou do rádio.

Nestes termos, verificou-se que todos os respondentes do questionário dizem ter o hábito de assistir televisão e de ouvir rádio. No que diz respeito às preferências por programas televisivos, cita-se, em ordem de relevância, filmes de interesse, o acesso a séries, programas esportivos, educativos, de auditório e/ou reality show, jornalísticos e, por último, os que

abordam temáticas diversas. Na Escola A, 53,33% informaram assistir a documentários e na Escola B, 47,05%. Já no tocante aos programas de rádio, os informativos foram pouco citados; a maioria dos estudantes percebe o rádio como um recurso de lazer e não de difusor de informações e saberes.

A utilização de filmes, documentários, matérias e reportagens se fez muito presente nos planos de trabalhos dos professores das escolas A e B. Estes são referenciados como ferramentas metodológicas a serem usadas com o intuito de fomentar a aprendizagem de conteúdos a serem desenvolvidos nas diferentes disciplinas no decorrer do ano letivo. Nesse sentido, em fragmentos produzidos por meio do questionário e dos grupos focais, há indícios que corroboram para a validação do uso destes recursos como instrumental pedagógico para a aquisição de capital cultural.

Nos fragmentos que seguem, extrai-se a visão de estudantes e docentes acerca do uso da tecnologia no cotidiano das aulas, evidenciando-se diferentes situações em que esses recursos podem ser utilizados:

Algumas vezes os professores levam a gente para assistir documentários e reportagens e depois a gente conversa sobre o que assistiu em sala de aula. Eles até pedem para gente escrever o que entendeu, eu acho legal e sempre aprendo algo com isso. Gostei de um filme que assistimos que falava sobre as pirâmides do Egito (AA03).

Eu lembro que a professora passou aquele doutor do fantástico falando da dengue e depois a gente tinha que fazer um folheto dizendo para as pessoas como combater o mosquito. Nunca mais esqueci o que a gente tem que fazer (AB06).

As professoras passaram o filme o menino que construiu o vento e eu vi como aquele país é diferente do nosso; eles passam fome, tem que pagar para ir na escola e a terra é muito seca. Vi que as árvores são bem importantes, por isso a gente não pode ficar cortando. Achei bem legal a ideia de construir aquela torre para gerar energia que o professor explicou na aula como funcionava (AB08).

Costumo utilizar documentários e filmes como um recurso metodológico que permite ao aluno ampliar sua compreensão sobre o conteúdo que estamos trabalhando em sala de aula. O vivenciar um conteúdo por meio de uma história, de imagens favorece o aprendizado do aluno sem dúvida. Ele pode conhecer países, culturas, costumes, que de outra forma não teria possibilidade (PA07)

Eu, como professor da disciplina de história, utilizo muito os recursos da mídia em benefício da aprendizagem dos alunos. Tem documentários, filmes e programas excelentes, capazes de agregar conhecimentos e colaborar para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Na Tevê Cultura tem muita coisa boa, é só a gente saber usar (PB08).

Eu não uso com muita frequência; mesmo assim concordo com o que já falaram até aqui. Infelizmente, na nossa realidade, a maioria dos nossos alunos só vai conhecer outros países, estados ou mesmo cidades, outras culturas, outros modos de vida, por meio da televisão e do computador. Estes recursos estão aí a nossa disposição e à disposição deles; cabe a nós auxiliarmos eles a usá-los em seu benefício, de forma crítica e segura (PB09).

A conversa em torno da utilização das tecnologias da informação, fomentadas no ambiente escolar por meio de programas e projetos, tais como o PROINFO, o Banda Larga e o Inclusão Digital, foi acalorada em ambos os grupos focais, restando evidenciado que estes sujeitos reconhecem o potencial gerador de capital cultural que pode ser instaurado a partir do uso adequado destes recursos.

No entanto, a situação evidenciada revela a necessidade da concretização destas políticas públicas com vistas ao cumprimento dos objetivos a que elas se propõem e a exploração de todas as suas potencialidades. Nesse sentido, destaca-se as falas emergidas dos grupos focais e dos questionários consideradas expressivas.

Quadro 5: Acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação

Estudantes	Professores, coordenadores pedagógicos e diretores
-------------------	---

Escola A	<p><i>Na escola a gente tinha um laboratório de informática com bastante computadores, mas eles estragaram com o temporal que descobriu a escola e a gente não tem mais onde pesquisar (AA10).</i></p> <p><i>Eu lembro que a gente ia na informática fazer pesquisa quando a gente tinha computador na escola, agora não tem mais. O professor ajudava a gente a buscar pelo que a gente queria aprender (AA14).</i></p>	<p><i>O laboratório de informática aqui na escola funcionava bem há uns três anos atrás quando tínhamos um profissional especializado para nos ajudar e ajudar aos alunos (AA05).</i></p> <p><i>Não temos mais laboratório de informática e nem computadores para que os alunos possam aprender a usá-los. E isso faz a diferença. Na outra escola que trabalho, os alunos tem a disciplina de mídias, aprendem a usar esses recursos a seu favor, a pesquisar e a ampliar seus conhecimentos escolares e de mundo (AA08).</i></p> <p><i>Hoje em dia o acesso à tecnologia da informação traz uma infinidade de possibilidades de conhecimento para os alunos. Acredito que tem capacidade de diminuir as barreiras, de fazer com que quem não tem condições financeiras tenha acesso a bens culturais e a conhecimentos que de outra forma para eles é pouco possível (AA13).</i></p>
	Estudantes	Professores, coordenadores pedagógicos e diretores

Escola B	<p><i>A gente vai às vezes no laboratório de informática com os professores. Antes ia mais quando tinha a professora que ficava só lá (AB06).</i></p> <p><i>Nós fomos fazer um trabalho lá quando tava trabalhando o livro do pequeno príncipe, agora faz tempo que não vou (AB08).</i></p>	<p><i>Nosso laboratório de informática é bom, tenho consciência de que o uso pouco com os alunos e que hoje em dia a internet tem um potencial educativo imenso. Mas precisamos de uma pessoa desta área que venha ensinar o básico para o aluno, antes de explorarmos outras possibilidades como a pesquisa por exemplo. Temos alunos que não sabem ligar o computador (PB03)</i></p> <p><i>A internet traz inúmeras possibilidades para os alunos. Há informações e conhecimentos que hoje eles tem acesso que a bem pouco tempo atrás para os que não tinham recursos, não eram das famílias ricas, era inacessível. Sempre penso que uma coisa é você ler, ouvir alguém te falar e outra é você vivenciar, ver. E hoje a internet te possibilita isso ver, saber em tempo real e com precisão de detalhes (PA07).</i></p>
-----------------	---	---

Fonte: Dados da pesquisa- Questionário e Grupo Focal

As manifestações ratificam a necessidade premente de se pensar tais políticas na esfera local visando a efetivação de ações conjuntas entre escola e Secretaria Municipal de Educação para que as tecnologias da informação e da comunicação sejam exploradas da melhor forma possível, e para que possam então efetivamente contribuir para a ampliação do capital cultural dos estudantes dos meios populares.

Ainda a respeito da posse de um computador com acesso à internet em casa, aferiu-se que uma minoria, isto é, menos de 30%, dos respondentes do questionário dispõem dessa ferramenta em sua casa. Desses, a maior parte utiliza o computador para acessar a redes sociais e se comunicar com outras pessoas. Contudo há os que sinalizaram utilizar para realizar trabalhos e pesquisas escolares, para ler sobre assuntos de seu interesse e para visitar lugares ainda não conhecidos.

Ao serem aferidos a respeito de possuírem ou não aparelho celular e de terem acesso à internet obteve-se as respostas representadas pelos gráficos 4 e 5. Salienta-se ainda que majoritariamente ao serem perguntados sobre o acesso à internet de banda larga da escola a resposta obtida foi a de não fazerem uso de tal recurso.

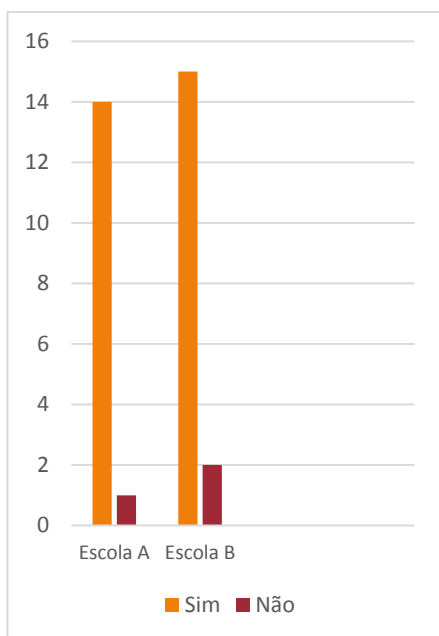


Gráfico 4: Posse do aparelho celular
Fonte: Dados da pesquisa

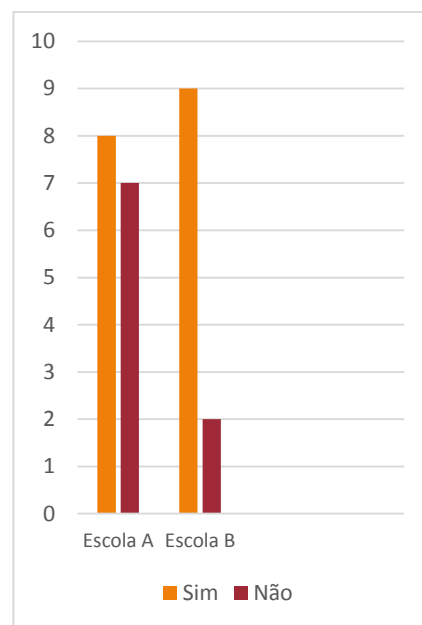


Gráfico 5: Posse do aparelho celular com acesso à internet
Fonte: Dados da pesquisa

Quando apreciados sobre a utilização do aparelho celular como instrumento para realização de pesquisas escolares, certificou-se de que mais de 70% dos respondentes não possuem o hábito do uso do celular para ampliar seus conhecimentos acerca de uma temática pertinente ao contexto escolar. A maioria o utiliza somente para se comunicar, para interagir e ficar por dentro do que se passa em redes sociais, tal como demonstram as falas: “*não, eu uso meu celular para conversar com meus amigos e para ver o que estão postando no face*” (AA05), ou ainda, “*nunca tenho internet, quando tenho aproveito para mandar mensagem para todo mundo*” (AB03).

Como se pode observar através dos dados produzidos, o acesso e a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos, capaz de propiciar um saber informal digital e midiático e de contribuir para ampliar o referencial cultural dos estudantes dos meios populares, no *locus* de pesquisa aferido é pouco explorado. Nesse sentido, percebeu-se a necessidade de investimentos em renovação e ampliação destes recursos no contexto escolar e em formações continuadas que permitam aos professores angariar conhecimentos para que então possam ajudar os estudantes dos meios populares a explorar esses recursos em prol da ampliação de seu capital cultural.

4.3.1.4 Acesso e participação em programas, projetos e serviços vinculados a Assistência Social

A Assistência Social no Brasil por um longo período da história foi compreendida como uma prática voltada para a bem-estar e para a caridade. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 adquire o status de política pública de direito, condição ratificada pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS). A partir do estabelecimento da LOAS e da PNAS, a educação é asseverada como valioso recurso intersetorial de proteção e combate aos processos de exclusão social.

Nesse contexto, as políticas de assistência social são elaboradas no intuito de subsidiar o enfrentamento à questão social (IAMAMOTO; CARVALHO, 2008). Essas, emergem por meio de programas, projetos e serviços que, em sua maioria, se propõem a minimizar as desigualdades produzidas em um contexto social sinalizado pela concentração de bens econômicos nas mãos de uma minoria, e, pela pobreza, miséria e exclusão social vivenciada pela maior parte da população brasileira

Emergem, assim, políticas públicas que se efetivam, a exemplo, por meio do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), do Programa Bolsa Família (PBF), do Benefício de Prestação Continuada (BPC), dos Programas Habitacionais, dos Serviços Socioassistenciais, dentre outros, que favorecem a conexão entre educação, assistência social e as práticas de Estado (LOCKMANN, 2013).

A maioria destas políticas traz em seus discursos o objetivo da promoção do desenvolvimento humano, da construção da autonomia e da busca pela cidadania dos usuários. Diante deste cenário, ousa-se corroborar com o entendimento de Lockmann (2013) de que a instituição escolar passa a ser vista pelas políticas públicas de assistência social como um *locus* de excelência para a complementação de sua materialização.

Tecidas essas breves considerações, nesta categoria descritiva de análise, a proposta de trabalho consolida-se por meio da busca por elementos que permitam aferir se para além do que se propõem tais políticas, as mesmas tem dado sua parcela colaborativa na ampliação do capital cultural de seus usuários, mais especificamente, dos usuários estudantes dos meios populares das escolas A e B do Sistema Municipal de Ensino de Soledade, RS.

Inicialmente, nesse sentido, cumpre destacar que nos documentos analisados, tanto na escola A quanto na B, tais como Projeto Político Pedagógico, os Planos de Trabalho do Diretor, do Coordenador Pedagógico e do Professor, não foram encontrados fragmentos que

apregoem a existência de ações intersetoriais entre Assistência Social e Educação, o que não significa dizer como verificar-se-á na sequência que as mesmas não aconteçam, em momentos e intensidades distintas em cada *lôcus* da pesquisa.

Nesse sentido, os dados dispostos nos gráficos abaixo permitem visualizar a participação dos estudantes das escolas A e B, em alguns dos programas, projetos e serviços, ancorados nas políticas de assistência social existentes no município de Soledade.

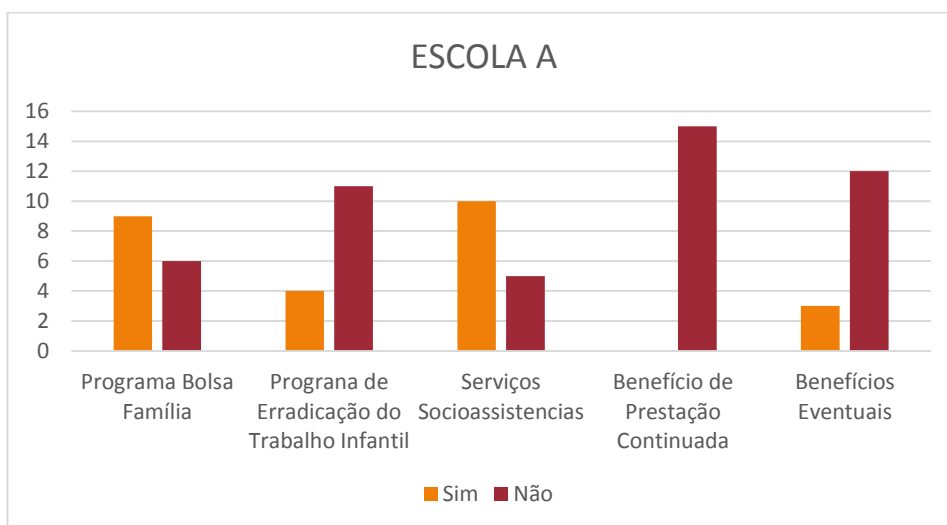


Gráfico 6: Escola A- Dados referentes ao acesso e participação em Políticas Públicas de Assistência Social

Fonte: Dados da pesquisa

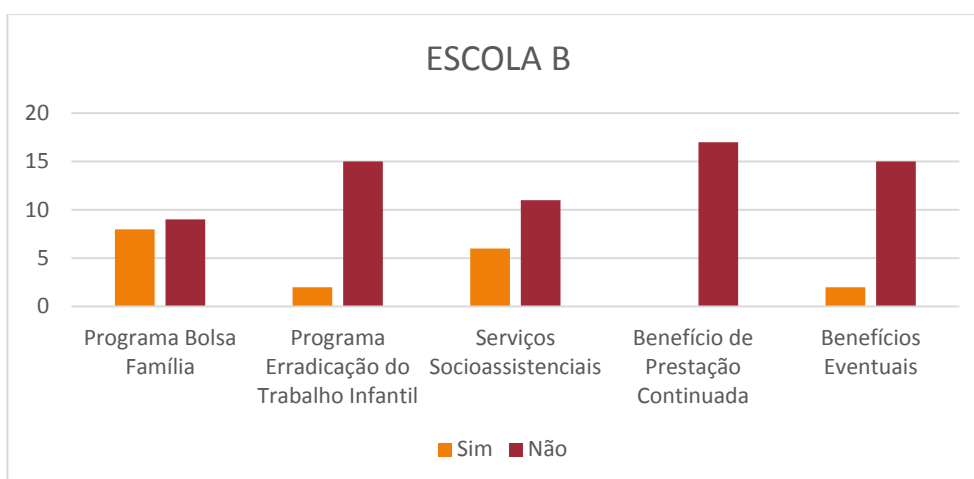


Gráfico 7: Escola B- Dados referentes ao acesso e à participação em Políticas Públicas de Assistência Social

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados expostos demonstram que a participação por parte dos estudantes das escolas A e B no Programa Bolsa Família é de aproximadamente 50%. A Escola A concentra o maior

número de partícipes, sendo que esses assinalaram que o repasse financeiro recebido por meio deste programa é utilizado, principalmente, para compra de vestuário, alimentação e material escolar. Cerca de 20% dos respondentes disseram que o usam para adquirir livros e para realizar passeios.

Na Escola B, como demonstra o gráfico 7, dos 17 alunos, 09 afirmaram fazer parte do Programa Bolsa Família. O dinheiro angariado por meio deste programa, em ordem decrescente de prioridade, é usado para compra de materiais escolares, alimentos, vestuário, passeios e viagens e, ainda, para a aquisição de livros.

Tanto na Escola A quanto na Escola B o percentual de estudantes que participam do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) é baixo, fato que requer, principalmente na Escola A um olhar mais atento, uma vez que, no grupo focal, houve o apontamento de que muitas crianças, que frequentam essa escola, desde a tenra idade, auxiliam os genitores nos processos de coleta, separação e classificação de materiais recicláveis. Salienta-se ainda que, com base nas respostas obtidas através do questionário, mais de 60% dos estudantes mencionaram ajudar seu genitores “de vez em quando” em seus afazeres laborais.

A participação nos Serviços Socioassistenciais promovidos pela Assistência Social, por meio do CRAS, é mais significativa na Escola A; tal fato pode ser consequência da localização geográfica do CRAS, que facilita o acesso por parte destes sujeitos. A participante AA01 do grupo focal relembra que, em anos anteriores, era disponibilizado transporte que buscava em turno inverso ao escolar os estudantes desta escola (expostos a situação de vulnerabilidade) para participarem dos serviços ofertados no CRAS, principalmente das oficinas de música, de informática, pintura e futebol. Tal contexto, certamente favorecia a participação.

Nesse sentido, a participante AA06 evidencia que *“eles gostavam muito de ir para o CRAS, nas oficinas de canto, flauta, futebol e informática, voltavam empolgados e cheios de novos conhecimentos. Lembro deles contarem que se apresentavam em eventos e de se prepararem o ano inteiro para viajarem com o professor de flauta doce no encerramento do ano”*.

Na Escola B, afirmam participar dos Serviços Socioassistenciais 06 estudantes. Com base nos relatos no grupo focal verificou-se que o CRAS e Assistência Social é algo mais distante da realidade desta escola. A comunicação é restrita, sendo que os participantes do grupo focal, em sua maioria, não tinham clareza das funções, das ações e dos programas desenvolvidos por este órgão. Em um primeiro momento isso evidencia a necessidade de aproximação entre estas duas instituições, com vistas a efetivação de um trabalho

intersetorial, o qual se julga primordial para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes desta escola.

Abaixo são elencadas alguns dos excertos de destaque no tocante a questão da relação entre assistência social, por meio do CRAS, e escola, retirados dos encontros do grupo focal nas escolas A e B.

Quadro 6: A relação entre CRAS e as escolas

Grupo focal: Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores.	
Escola A	<p><i>Hoje a interação entre a escola e o CRAS deixa muito a desejar. Já tivemos épocas em que podíamos contar mais com esse órgão, que realizávamos um trabalho conjunto em prol dos alunos que careciam de intervenção. Chegamos a resolver juntos muitas situações de violação de direitos das crianças e de exposição a drogadição (AA05).</i></p> <p><i>Quando nós fazemos o que está em nosso alcance e o CRAS faz a parte dele, as coisas acontecem e os alunos são beneficiados. O trabalho que o CRAS realiza de acompanhamento familiar, da oferta de grupos e de oficinas faz a diferença na vida de muitos dos nossos alunos. Acredito que ajuda eles aumentarem suas redes de relações e de apoio, resgata a autoestima e colabora para a autonomia. Isto repercute aqui na escola em seu aprendizado e na visão de mundo dos mesmos (AA07).</i></p>
Escola B	<p><i>Para falar a verdade não sei muito bem qual o papel do CRAS. Acho eles meio distantes de nós. Não tenho bem certeza, mas acredito que poucos alunos daqui usufruem dos serviços por ele ofertados. A não ser do Bolsa Família, que considero um programa bem importante, que permite que as famílias tenham uma renda que diminui as dificuldades financeiras enfrentadas pelas mesmas. Já ouvi alunos chegarem felizes contando que a mãe tinha recebido o bolsa e comprado uma roupa, calçado e/ou material escolar novo. [...]. Acredito que o CRAS deveria estar mais presente na escola, que deveríamos estreitar os laços e realizar trabalhos conjuntos em prol dos nossos alunos (PB08).</i></p> <p><i>Tenho conhecimento que alguns alunos daqui frequentam o CRAS, principalmente as oficinas ofertadas. Acredito que a participação deles nestas oficinas é sempre positiva, tudo que eles puderem fazer que contribua para sua formação, que os motive a crescer, a continuar estudando e buscando por conhecimento é salutar para aumentar suas chances de competir em melhores condições com os alunos oriundos de meios mais privilegiados (PB11).</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa- Questionário e Grupo Focal

Resta explícito nos excertos destacados a necessidade de uma articulação efetiva entre CRAS e escola. Do mesmo modo, é possível evidenciar que nos momentos em que essa articulação ocorre os estudantes dos meios populares, usuários destas políticas, são beneficiados. Ousa-se ainda a dizer que os mesmos tem a oportunidade de apropriarem-se de bens culturais e de conhecimentos com potencialidade de agregar positivamente em seu capital cultural e de refletir no cotidiano e em seu desempenho escolar.

Em relação ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e aos Serviços Socioassistenciais tem-se a explicitar que o primeiro através da efetivação de medidas socioeducativas para os estudantes em situação de trabalho infantil e intersetoriais e o segundo, principalmente por meio do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), do Serviço de Proteção e Atendimento a Famílias e Indivíduos (PAEFI), do Serviço de Convivência e Fortalecimento dos Vínculos (SCFV) ao cumprirem com os objetivos a que se propõem refletem na melhoria da qualidade de vida, tendo possibilidade de colaborar para o desenvolvimento global e na aquisição de hábitos que permitam aos usuários usufruir de saberes indispensáveis ao convívio social na sociedade contemporânea.

No que tange ao acesso e participação em programas habitacionais, na Escola A, foram encontrados um número significativo de famílias beneficiadas por estes programas, como já mencionado tal situação é decorrência da própria constituição do bairro em que se localiza esta escola, no qual denota-se a existência de três complexos habitacionais com moradias construídas por programas habitacionais. Já na escola B, o número de participantes do questionário que responderam participar de programas habitacionais foi reduzido, sendo que houveram apenas 03 respostas positivas a essa temática.

A respeito do acesso aos Benefícios de Prestação Continuada e Benefícios Eventuais evidenciou-se que, tanto na Escola A quanto na B, menos de 30% dos respondentes do questionário assinalaram que eles próprios ou membros da família fazem jus a tais benefícios. Dentre os que assinalaram, registra-se a fala do estudante AA11, que discursa: *“Acho que minha tia que mora com a gente recebe isso; ela nasceu doente, nunca andou. A mãe usa o dinheiro dela para comprar os remédios, as fraldas e o que sobra para comprar comida”*;

O estudante AB09 menciona o acesso a esses benefícios por meio do seguinte discurso: *“O pai tá preso; a mãe recebe o dinheiro do auxílio dele, teve que entrar na justiça. Com o dinheiro, ela compra comida, roupa para mim e para meus irmãos, o material escolar, e mês passado compro a minha chuteira para ir na escolinha de futebol”*.

Também a fala do estudante AA03 evidencia o acesso aos referidos benefícios, conforme se observa no excerto que segue: *“Lá em casa com o dinheiro que a gente recebe a*

gente compra de tudo, roupa para vir na escola, comida, paga as contas, faz um monte de coisa”.

Embora não se possa afirmar com segurança que o acesso e a participação em programas como o Bolsa Família (PBF), o Benefício de Prestação Continuada (BPC), os Benefícios Eventuais e a participação em Programas Habitacionais propiciem a ampliação do capital cultural dos estudantes dos meios populares de maneira direta ou indireta, resta evidenciado que ao usufruir dos mesmos o capital econômico destes indivíduos é acrescido, possibilitando o saneamento das suas necessidades básicas de sobrevivência. Ter uma casa, ter uma renda que permita as famílias dos meios populares custear em parte as despesas com alimentação, água, luz, gás, vestuário e material escolar, certamente lhes possibilita maiores condições de investir na educação de seus descendentes.

É importante destacar, ainda, a questão da condicionalidade do recebimento de auxílio financeiro por meio do Bolsa Família a frequência escolar dos beneficiários e do monitoramento ao acesso e permanência na escola da pessoa com deficiência beneficiária do Benefício de Prestação Continuada, tais ações contribuem para que os estudantes dos meios populares que fazem jus a essas políticas estejam nos bancos escolares apropriando-se dos bens culturais e dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, acumulando dessa forma capital cultural.

Desse modo, com base nas considerações tecidas a respeito das quatro categorias descritivas de análise elencadas tornou-se possível aferir que as políticas públicas sociais de educação e de assistência social colaboram para a ampliação do capital cultural dos estudantes dos meios populares, representados por um grupo de alunos das escolas A e B do Sistema Municipal de Soledade, uma vez que as mesmas favorecem o acesso e a permanência no ambiente escolar, a cultura letrada, a bens culturais, e conseqüentemente contribuem para a minimização das desigualdades sociais e escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de que a escola ocupava papel decisório na edificação de uma sociedade democrática, justa e igualitária, em que o acesso indiscriminado de todos os cidadãos à educação pública e gratuita seria garantia de condições de igualdade foi predominante nas primeiras décadas do século XX.

Contudo, passado o momento inicial de grande otimismo, ainda no contexto de democratização do acesso à educação formal e da obrigatoriedade do ensino na educação básica, torna-se notório o problema das desigualdades escolares entre os indivíduos dos diferentes estratos sociais que adentram a instituição escolar.

Pierre Bourdieu, uma das maiores referências a respeito do tema desigualdades escolares, argumenta que essas tem sua origem no meio social dos indivíduos e que a manutenção e a organização social, bem como o desempenho escolar, está diretamente ligado ao capital cultural acumulado pelos mesmos em um primeiro momento no seio familiar e, posteriormente, no âmbito escolar.

Este autor, em seus estudos, pondera a não neutralidade da instituição escolar e seus mecanismos de produção e reprodução das estruturas sociais. Com base nesse pensamento, a escola é compreendida como reprodutora de desigualdades sociais e, conseqüentemente, escolares. Já para Lahire (1997, p. 17) a instituição escolar não deve ser vista apenas como reprodutora, uma vez que “suas ações são reações, sua reprodução é uma produção também”. Assim, ao possuir particularidades, fato que a faz ser única em seus processos interativos no estabelecimento das relações sociais e culturais, ao reproduzir, a escola acaba por produzir (DEMENECH, 2014).

Ainda nessa perspectiva, Lahire (1997), em seus estudos, ao buscar elementos sociológicos que permitissem elucidar casos que contrariavam a tendência desfavorável ao sucesso escolar de estudantes dos meios populares, discorre ser possível reconstruir disposições nos agentes. Essas disposições se manifestariam nos agentes em seus modos de “[...] pensar, de agir, sentir, sendo cada uma delas relacionada ao processo de socialização em que foram adquiridas. No ambiente escolar, as pessoas envolvidas, ao se relacionarem uns com os outros, constroem, estabelecem e solidificam essas disposições” (DEMENECH, 2014, p. 123-124).

Assim, diante da perspectiva de que as disposições podem ser construídas no ambiente escolar e de que os *habitus* podem ser adquiridos ao longo do processo educativo e de socialização dos indivíduos, nesse trabalho buscou-se olhar a instituição escolar para além da reprodução, procurando desvelar elementos que possibilitassem a superação da estrutura e da metodologia reprodutivista, bem como a ampliação do capital cultural dos estudantes dos meios populares.

Nesse cenário, partiu-se do pressuposto de que a instituição escolar, por meio das políticas públicas de educação e de assistência social, teria condições de realizar investimentos em cultura, capazes de colaborar para a minimização de possíveis “carências culturais” oriundas do meio familiar, favorecendo dessa maneira a ampliação do capital cultural dos estudantes dos meios populares, a igualdade de condições e de oportunidades no ambiente escolar.

Assim, no desenrolar dessa pesquisa, no trabalho de campo, com o intuito de responder a problemática desta pesquisa, isto é: “As políticas públicas sociais de educação e de assistência social acessadas por estudantes dos meios populares tem colaborado para a ampliação do capital cultural destes indivíduos?” Respectivamente, como *lócus* da pesquisa, foram elegidas duas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Soledade e, como sujeitos, seus estudantes e professores dos nonos anos do Ensino Fundamental, seus coordenadores pedagógicos e diretores.

Elegidos o *lócus* e os sujeitos, como instrumental metodológico a pesquisa adotou: a análise documental, efetivada por meio da leitura atenta de documentos que regem as práticas pedagógicas exercidas no ambiente escolar; o questionário composto por perguntas abertas e fechadas aplicado a estudantes dos nonos anos do Ensino Fundamental; e o grupo focal realizado através da participação de professores, coordenadores pedagógicos e diretores.

Tais instrumentos viabilizaram uma vasta produção de dados, que tornaram possível vislumbrar a proliferação das políticas públicas de educação e de assistência social no contexto escolar, bem como os momentos em que estas se aproximam, se fundem, se sobrepõem e se distanciam.

Possibilitaram, ainda, a observação de que muitas destas políticas têm potencialidade de contribuir significativamente para a ampliação do capital cultural dos estudantes dos meios populares ao garantirem o acesso, a permanência e a frequência escolar, a prática e a participação em atividades artísticas, culturais, esportivas, de leitura e de escrita e a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos no *lócus* da pesquisa, assim como o acesso e a participação em programas, projetos e serviços que as materializam.

Nessa perspectiva, percebeu-se, ainda, que as ações desenvolvidas por meio de tais políticas fazem a diferença no ambiente escolar e na construção de disposições e de *habitus* nos estudantes dos meios populares. Disposições e *habitus* que, na esfera familiar, em não raros casos, a probabilidade de serem estabelecidos é pequena, uma vez que nem todas as famílias reúnem meios para realizarem os empreendimentos necessários em prol de tais aquisições.

Ainda no que diz respeito ao *lócus* da pesquisa, isto é, as escolas A e B do Sistema Municipal de Ensino (SME) de Soledade, RS, aferiu-se que as mesmas localizam-se em contextos sociais suscetíveis à vivência das mais variadas expressões da questão social. Constatou-se, também, que as mesmas possuem uma boa infraestrutura física, um quadro de recursos humanos qualificado e práticas pedagógicas alicerçadas em projetos políticos pedagógicos construídos coletivamente. Cabe ressaltar que elas representam o universo das escolas do SME de Soledade, uma vez que, no contexto geral, não diferem significativamente das demais no que tange a características físicas e estruturais, posicionamentos ideológicos e condições socioeconômicas de seus públicos alvo.

Verificou-se, além do mais, com base na leitura atenta e melindrosa dos documentos produzidos pelas próprias instituições, tais como, o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Trabalho e os que descrevem os projetos, programas e ações desenvolvidos nos anos de 2018 e 2019, elementos que permitem validar as intenções destas escolas em minimizar as desigualdades sociais e escolares vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa representados pelos estudantes dos nonos anos do Ensino Fundamental.

Para tanto, são propiciadas a estes sujeitos atividades que lhes aproximem dos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade, por meio do acesso à literatura universal e à linguagem culta, ao mundo tecnológico e midiático, a oficinas variadas, à visita a bibliotecas, museus, exposições, mostras científicas e a tantas outras que tendem a facultar capital cultural a quem os usufrui.

Em relação aos investimentos em cultura por meio das políticas públicas de educação e assistência social, constatou-se, no desenvolvimento das quatro categorias descritivas e analíticas elegidas para dar conta de responder a questão norteadora da pesquisa, que ambas as escolas, dentro de suas possibilidades, costumam realizar investimentos variados em cultura em prol da ampliação do capital cultural de seus estudantes, que envolvem desde a prática e a participação em atividades de cunho artístico, cultural e esportivo, o fomento a práticas de leitura e de escrita, o favorecimento do acesso e da utilização de recursos

tecnológicos e midiáticos, até a garantia de acesso e da participação em programas, projetos e serviços vinculados a Assistência Social.

Acerca da prática e da participação de estudantes dos meios populares representados pelos das escolas A e B do SME de Soledade em atividades de cunho artístico, cultural e esportivo, fomentadas através de políticas públicas, percebeu-se que é a instituição escolar a maior promotora de tais eventos.

Nesse seguimento, apurou-se que a participação em oficinas esportivas de voleibol, futebol, taekwondo e capoeira propiciadas pelas Escolas A e B é incentivada cotidianamente, por ser compreendida a sua relevância para o desenvolvimento global dos estudantes. A prática e a participação em atividades que envolvem o teatro, a pintura, o desenho, a dança, a música, o canto, também alcançam notoriedade no ambiente escolar de ambas as escolas, sendo constantemente fomentadas. A visitação a exposições, mostras de conhecimento científico, museus, bibliotecas e promoção a viagens emergiram como ações de cunho pedagógico notórias no contexto escolar.

Em linhas gerais, restou evidenciado com base nos dados produzidos por meio da análise documental do questionário e dos grupos focais, que a prática e a participação em tais eventos, na e por meio da escola, possibilitam expansão do universo cultural, relacional e perceptivo dos indivíduos que destas usufruem, refletindo positivamente na angariação de capital cultural por parte dos mesmos.

No que tange às práticas de leitura e de escrita e suas repercussões na ampliação do capital cultural dos estudantes dos meios populares, tem-se a dizer que as escolas A e B investem maciçamente no desenvolvimento de programas, projetos e de ações de leitura e de escrita no ambiente escolar, ocupando, mais uma vez, papel de destaque em seu fomento. Nesse viés, a grosso modo, verificou-se que, no ambiente escolar, as referidas práticas ecoam, modificando modos de pensar, agir e sentir, de vivenciar e de acessar aos bens culturais produzidos pela humanidade, repercutindo na angariação do capital cultural dos estudantes das escolas A e B aquém de seu potencial mas, ainda assim, positivamente.

Com adendo convém recordar, nesse sentido, que o Programa Garimpendo Escritores, Lapidando Leitores consolida-se em política pública de educação municipal referenciada pelo coletivo de educadores do SME de Soledade, representado pelos sujeitos participantes do grupo focal, como um importante mobilizador das práticas de leitura e escrita efetivadas no contexto educacional municipal e como promotor de cultura.

No tocante ao acesso e a utilização de recursos tecnológicos e midiáticos subsidiados no contexto escolar por meio de políticas públicas, notabilizou-se a ciência por parte dos

sujeitos da pesquisa, em especial dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores, do potencial que tais ferramentas possuem na ampliação do capital cultural dos estudantes dos meios populares.

Todavia, averiguou-se a premência da materialização de programas como o Proinfo, o Banda Larga e o Inclusão Digital, uma vez que esses carecem de efetivação real no contexto escolar aferido. Nesse sentido, constatou-se a existência de uma defasagem no *locus* da pesquisa de recursos tecnológicos e midiáticos e de conhecimentos que viabilizem a sua utilização em benefício da angariação de capital cultural de seus usuários.

Sem embargo, no *locus* de pesquisa, notou-se a respeito do acesso e participação em programas, projetos e serviços vinculados à assistência social que a mesma, na maioria das vezes, de maneira indireta, acaba por contribuir para a acumulação de capital cultural dos estudantes dos meios populares, representados pelos estudantes das Escolas A e B, do SME de Soledade, uma vez que favorecem o acesso e a permanência no ambiente escolar, propiciam recursos que possibilitam que as famílias destes sujeitos tenham condições de garantir sua subsistência, melhorar sua qualidade de vida e de investir na educação de seus descendentes.

Apesar dessa constatação, cabe salientar que, embora as políticas públicas de educação e de assistência social carreguem em seu escopo a intersetorialidade, uma longa caminhada ainda precisa ser construída para que as ações intersetoriais transpassem a mera formalidade burocrática e se efetivem em práticas conjuntas que tragam benefícios a seus usuários, tendo em vista o poder transformador que ambas apresentam; poder esse, capaz de atuar na realidade social, nas relações de hierarquia e de desigualdades vivenciadas em sociedade.

Como se pode depreender, no desenrolar das categorias descritivas de análise que possibilitaram a construção de uma resposta plausível à questão norteadora desta pesquisa, restou evidenciado que as políticas públicas sociais de educação e de assistência social acessadas pelos estudantes dos meios populares, representados por um grupo de alunos de duas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Soledade, RS, possuem um potencial real de colaborar para a ampliação de seu capital cultural. Infere-se, ainda, com base nos dados produzidos através do instrumental metodológico elegido para essa pesquisa, que o acesso e a participação nas referidas políticas repercutem ora de maneira direta, ora indireta, positivamente na ampliação do capital cultural destes sujeitos.

Assim, finaliza-se o presente trabalho, na esperança de ter contribuído para construção de conhecimentos referentes a temática discorrida, não com um ponto final, mas com

reticências, por se ter ciência de que as discussões levantadas merecem ser revisitadas, olhadas por outros ângulos e por novos pontos de vistas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Maristela Afonso. A efetividade dos contratos de gestão na reforma do Estado. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.39, n.3, p.42-52, jul./set. 1999.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARRETCHE. Marta Tereza da Silva. *Processo de descentralização das políticas sociais no Brasil e seus determinantes*. 1998. Tese (Doutorado em Ciência Política). Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. IN: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos (et. al.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselhos municipais*. Rio de Janeiro: Fase, 2003.
- BENINCÁ, Elli. A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. In: *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Org. Benincá, Elli; Caimi, Flávia Eloisa. Passo Fundo: UPF, 2002
- BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. Ideologias e percepções de qualidade em educação superior: da dicotomia entre o social e o econômico ao “caminho do meio”. *Revista Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 2. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.494>>. Acesso em: 15 jul. 2018.
- BERTOLIN, Julio Cesar Godoy; MARCON, Telmo. O (des) entendimento de qualidade na educação superior brasileira: das quimeras do provão e do Enade à realidade do capital cultural dos estudantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 20, n. 1, p. 105-122. 2014.
- BITTENCOURT, Jane. A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. IN: XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PUC/PR – EDUCERE, 2017, Curitiba. *Anais do XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Curitiba, 2017, p. 553 -569. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf. Acesso em: 25 de set. 2018.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Zouk, 2007.

_____. *A dominação masculina*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *Escritos de Educação*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. O capital social – notas provisórias. IN: *Escritos de Educação*. Nogueira, Maria Alice. CATANI, Afrânio (org.).16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. Os três estados do capital cultural. IN: *Escritos de Educação*. Nogueira, Maria Alice. CATANI, Afrânio (org.). 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

2007 Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas da leitura*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 231-253.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC)*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://hmg.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/consultas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Plano Ações Articuladas (PAR)*. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/par>>. Acesso em: 09 out. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Banda Larga na Escola (Pble)*. Brasília, DF, 2017b. Disponível em:<<https://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/9951-programa-banda-larga-nas-escolas-pble>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Caminho da Escola*. Brasília, DF, 2017c. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/caminho-da-escola>>. Disponível em: 12 out. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Formação pela Escola*. Brasília, DF, 2017d. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/formacao-pela-escola>>. Acesso em: 09 out. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional da Alimentação Escolar (Pnae)*. Brasília, DF, 2017e. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnae>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional do Transporte Escolar (Pnate)*. Brasília, DF, 2017f. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnate/>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo)*. Brasília, DF, 2017g. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programas do Livro*. Brasília, DF, 2017h. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>>. Acesso em: 09 out. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE). *Panorama*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/soledade/panorama>. Acesso em: 01 de out. de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2018. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 02 out. 2018.

_____. Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Planalto, Brasília, DF: Senado, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e Adolescente. Planalto, Brasília – DF: Senado, 13 julho, 1990.

_____. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 8 dez. 1993. Disponível em: <<http://www.assistenciasocial.al.gov.br/legislação-federal/LOAS.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996a. Lei do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e sinaliza o Ensino Fundamental de 9 anos, a iniciar-se aos 6 anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 28 set. 2018.

_____. Lei nº 11.494/2011, de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 de jun. de 2007.

_____. Lei nº 12.435/2011, de 6 de julho de 2011. Altera a Lei n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 6 jul. 2011.

_____. Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Acompanhamento da Frequência Escolar de Crianças e Jovens em Vulnerabilidade, Condicionalidade em Educação do Programa Bolsa Família (PBF)*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17451-acompanhamento-da-frequencia-escolar-de-criancas-e-jovens-em-vulnerabilidade-condicionalidade-em-educacao-do-programa-bolsa-familia-pbf-novo>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Guia de Orientações Operacionais do Programa Escola do Campo*. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10047-resolucao-028-09062011-guia-orientacoes-operacionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Manual das Escolas Sustentáveis*. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://pdeinterativo.mec.gov.br/escolasustentavel/manuais/Manual_Escolas_Sustentaveis_v%2005.07.2013.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da escola (PDE)*, Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <<http://pdeescola.mec.gov.br/index.php/o-que-e-pde-escola>>. Acesso em: 09 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa Água na escola*. Brasília, DF, 2018d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17444-pdde-agua-na-escola-novo>>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa Brasil Mais Alfabetizado*. Brasília, DF, 2018e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/membros-da-conaes/30000-uncategorised/62871-programa-mais-alfabetizacao>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso dos Beneficiários do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC na Escola)*. Brasília, DF, 2018f. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-inclusiva/262-programas-e-aco-es-1921564125/programa-de-acompanhamento-e>>

monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-1866580789/12291-programa-de-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-do-beneficio-de-prestacao-continuada-da-assistencia-social-bpc-na-escola>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SMRs)*. Brasília, DF, 2018g. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnlem/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17430-programa-implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais-novo>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)*, Brasília, DF, 2018h. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>>. Acesso em: 09 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa Escola Acessível*. Brasília, DF, 2018i. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>>. Acesso em: 10 out. 2018

_____. Ministério da Educação. *Programa Mais Novo Educação*. Brasília, DF 2018j. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em 09 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo)*. Brasília, DF, 2018k. Disponível em: <<http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>>. Acesso em: 09 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018l. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 de out. de 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Orientações Técnicas do Serviço de Acolhimento Institucional*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Serviço de Proteção a Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa de Liberdade*. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servico-de-protecao-social-a-adolescentes-em-cumprimento-de-medida-socioeducativa-de-liberdade-assistida-la-e-de-prestacao-de-servicos-a-comunidade-psc>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Benefício de Prestação Continuada (BPC)*. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/beneficios-assistenciais/bpc>>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Benefícios Assistenciais Eventuais*. Brasília, DF, 2018c. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/beneficios-assistenciais/beneficios-eventuais>>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Cadastro Único (CadÚnico)*. Brasília, DF, 2018d. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-para-que-serve/servicos-socioassistenciais>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Programa Bolsa Família (PBF)*. Brasília, DF, 2018e. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)*. Brasília, DF, 2018f. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/peti>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Programa de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI)*. Brasília, DF, 2018h. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/paefi>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Serviço de Proteção e Atendimento Integral a família (PAIF)*. Brasília, DF, 2018i. Disponível em: <<http://mds.gov.br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/assistencia-social/psb-protacao-social-basica/projetos-psb/servico-de-protacao-e-atendimento-integral-a-familia-2013-paif>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Serviço de Proteção Básica no Domicílio para Pessoa com Deficiência e Idosa*. Brasília, DF, 2018j. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/assistencia_social/PSB_Consulta_Publica%0Orientacao%0estecnicas.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Serviço de Proteção Social Especial para pessoas com Deficiência Idosas e suas Famílias*. Brasília, DF, 2018k. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servico-de-protacao-social-especial-para-pessoas-com-deficiencia-idosas-e-suas-familias>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Serviço de Proteção em Situações de Calamidades Públicas e Emergenciais*. Brasília, DF, 2018l. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.pr.gov.br/pagina-1298.html>>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Serviço Especializado em Abordagem Social*. Brasília, DF, 2018m. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servico-especializado-em-abordagem-social>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*. Brasília, DF, 2018n. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/servicos-de-convivencia-e-fortalecimento-de-vinculos>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Tarifa Social de Energia Elétrica*. Brasília, DF, 2018o. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Cartilhas/Cartilha_TarifaSocial.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Ministério de Desenvolvimento e Combate à Fome. *Telefone Popular*. Brasília, DF, 2018p. Disponível em: < <http://mds.gov.br/assuntos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve/telefone-popular>>. Acesso em: 12 out. 2018.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Resolução CNAS nº 33, de 12 de dezembro de 2012. *Institui a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (NOB/SUAS)*.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Resolução CNAS nº 130, de 15 de julho de 2005. *Aprova a Norma Operacional Básica da Assistência Social do Sistema Único de Assistência Social (NOB SUAS)*.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Orientações técnicas: Centro de Referência Especializado da Assistência Social – CREAS*. Brasília: MDS, 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Portaria nº 329, de 11 de outubro de 2006. *Institui e regulamenta a Política de Monitoramento e Avaliação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome*.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. *Política Nacional de Assistência Social – PNAS*. Brasília: MDS, 2004.

CALEFFI, Paula. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Américo Vespúcio tinha razão? In: BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.); STEPHANOU, Maria Helena. *Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português. *Revista de Administração Pública*. Rio de Janeiro, 24 (2), p. 30-50, fev./abr. 1990.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Políticas Públicas: conceitos e conexões com a realidade brasileira. In: CANELA, Guilherme (org.). *Políticas Públicas Sociais e os Desafios para o Jornalismo*. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia)

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun., 2008. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

CUNHA, Edite da Pena; CUNHA, Eleneora Schettini M. Políticas Públicas Sociais: In *Políticas Públicas*. CARVALHO, Alysson et al. (Org.). Belo Horizonte: Editora UFMG: PROEX, 2002.

DAVID, Célia Maria. *Currículo de história – mudanças e persistências: a proposta curricular do Estado de São Paulo / 2008*. 2010. 301 f. Tese (Livre – docência) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Franca, 2010.

DEMENECH, Flaviana. *Cultura escolar e cultura da escola: produção e reprodução*. 2014, 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

DENZIN, Normam K., LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Penso, 2006.

DICKEL, Adriana; CAIMI, Flávia. E. Editorial. *Cultura e cotidiano escolar: Espaço Pedagógico/ Universidade de Passo Fundo*, Faculdade de Educação, Passo Fundo, v. 23, n. 1 p. 5-10, jan./jun. 2016.

DICKEL, Adriana; DEMENECH, Flaviana. A cultura escolar da escola com a entrada/permanência do “novo” na escola: um ensaio sobre seus efeitos. *Cultura e cotidiano escolar: Espaço Pedagógico/ Universidade de Passo Fundo*, Faculdade de Educação, Passo Fundo, v. 23, n. 1 p. 24-42, jan./jun. 2016.

DRUCK, Graça e FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula In: *Revista Katályis*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 24-34, jan./jun., 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n1a04.pdf>> Acesso em: 01 set. 2018.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1497/1497.pdf>>. Acesso em: 25 set. de 2018.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não formal. Sion: Institut International dès Droits de L’Enfant (IDE), 2005. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT26052010212813.pdf>>. Acesso em: 12 jul. de 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Rio de Janeiro: *Revista Ensaio-Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n.50, p.11-15, 2006.

GUIMARÃES, Débora Messenberg. As políticas sociais no Brasil: uma análise histórica. In: Guimarães et al. *Políticas Sociais no Brasil*. Brasília, DF: Serviço Social da Indústria, 1993.

GVIRTZ, Silvina; LARRONDO, Marina. Repensando la relación entre educación, escuela y culturas contemporâneas. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Educação e Cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006.

HELD, David et al. Cidadania e autonomia. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 22, n.1, p. 201-231, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2081/1703>>. Acesso em: 25 de set. 2018.

HÖFLING, Eloisa Mattos. State and social (public) policies. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&Ing=in&nrm=iso>. Acesso em: 24 ago 2018.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional. 9ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; CARVALHO, Raul. de. Relações sociais e serviço social no Brasil: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 25. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas sociais: focalização ou universalização? *Revista de Economia e Política*. V. 26, n.4 (104). Out-dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572006000400006>. Acesso em: 27 de set. 2018.

KUNZ, Elenor. Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

LAHIRE, Bernard. *A Cultura dos Indivíduos*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Entrevista com Bernard Lahire. Entrevista concedida a professora Dra. Marcia Romero do Departamento de Educação da UNIFESP. *Revista Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 120-128, nov., 2013.

_____. Entrevista com Bernard Lahire “Do Homem Plural ao Mundo Plural”. Entrevista concedida à Sofia Amândio. *Revista Análise social*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, n. 202, XL VII (1.º), p. 195-208, 2012.

_____. Entrevista com Bernard Lahire Bernard: "A escola é a estrutura estável de quem vive numa família instável". Entrevista concedida à Marcia Bindo. *Revista Nova Escola*, ed. 278, dez. 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/872/bernard-lahire-aescola-e-a-estrutura-estavel-de-quem-vive-numa-familiainstavel>>. Acesso em: 20 de jan.2019.

_____. Patrimônios Individuais de Disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, CIES, n. 49, p. 11-42, 2005.

_____. *Retratos sociológicos: disposições e variações intraindividuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LOCKMANN, Kamila. *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2013. Disponível em <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/79669>>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MESTRINER, Maria Luiza. *O Estado entre a filantropia e a assistência social*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec: 2013

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

_____. *Bourdieu e a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. *Educação & Sociedade*, v.36, n.130, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela. S. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. *A assistência social na perspectiva dos direitos – críticas aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil*. Brasília: Thesaurus, 1996.

_____. *Necessidades Humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Política social: temas e questões*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Proteção social contemporânea: cui prodest?* Serviço Social e Sociedade, 2013, n.116, pp.636-651, ISSN 0101-6628, out/dez, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010166282013000400004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 27 set. de 2018.

_____. Utopias desenvolvimentistas e política social no Brasil. *Revista Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 112, p. 729-753, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n112/07.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2018.

PETITAT, André. *Produção da escola, Produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PINTO, José Marcelino Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, v.28, n. 100, p. 877-897, 2007.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF A, 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF B, 2017 a.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: organização escolar*. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção memória da educação).

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Fundação de Economia e Estatística do Estado do Rio Grande do Sul (FEE). *Perfil Socioeconômico*. Rio Grande do Sul, RS, 2018 Disponível em: <<http://feedados.fee.tche.br/feedados/#!pesquisa=0>>. Acesso em: 02 de out. de 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Ministério Público do RS. Mapa Social. *Indicadores Sociais por Município*. Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://appmapasocial.mprs.mp.br/QvAJAXZfc/opendocnotoolbar.htm?document=APPs%2FMapa%20Social.qvw&host=QVS%40QVIAS&anonymous=true>>. Acesso em: 02 de out. de 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

RUA, Maria das Graças. *Políticas Públicas*. 3. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2014.

SANTOS, Maria Lêda Lóss. *Educação de Jovens e Adultos: marcas da violência na produção poética*. Passo Fundo: UPF, 2003.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. Educação e colonização: as ideias pedagógicas no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Câmara (Org.); STEPHANOU, Maria Helena. *Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI-XVIII*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, v. 4, jan./dez, 2005.

_____. *Escola e democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do Nosso Tempo).

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acesso em 22 de set de 2018.

_____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos seguimentos de baixa escolaridade. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.6, n.90, p.77-105, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 de dez de 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YASBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. *A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda*. São Paulo: Cortez, 2004.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Teodoro; ZILBERMAN, Regina (orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

SOLEDADE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação (SMASH). *Plano Municipal de Assistência Social 2018-2021*. Soledade, RS, v. 1. 2017. 40p.

SOLEDADE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação (SMASH). *Plano Municipal de Educação (PME)*. Soledade, RS, 2016.

SOLEDADE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Boletim Estatístico. Soledade, RS, 2018.

SOLEDADE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD). *Relatório de atividades 2013: percepções, desafios e realizações*. Soledade, RS, v. 1. 2013. 83 p.

SOLEDADE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD). *Relatório de atividades 2016: A gestão de “Terra de gente Preciosa”*. Soledade, RS, v.4 2016. 68 p.

SOLEDADE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD). *Programa de Formação Permanente (PROFORMA)*. Soledade, RS, 2015.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n.16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. *A menina Loas: um processo de construção da assistência social*. São Paulo: Cortez, 2004.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira; et al. *Assistência Social na trajetória das políticas sociais brasileiras: uma questão em análise*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VIANA, Maria José Braga. LAHIRE, Bernard. Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável (resenha). *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, p. 114-118, 1999.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder Político e Educação de Elite*. São Paulo: Cortez Editora; autores associados, 1980. (Coleção educação contemporânea).

YASBEK, Maria Carmelita. *Sistema de proteção social brasileiro: modelo, dilemas e desafios*. Brasília: MDS, 2010.

ANEXO 1**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA E TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro estar ciente da justificativa, dos objetivos e procedimentos que embasam a pesquisa investigativa intitulada “As Políticas Públicas Sociais de Educação e de Assistência Social e suas repercussões no capital cultural de estudantes dos meios populares”, autorizo sua execução nas dependências desta Escola Municipal Ensino Fundamental, pela acadêmica Débora dos Santos Berté, mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação do professor Dr. Julio Cesar Bertolin, sejam utilizadas para as finalidades constantes do projeto de investigação nominado, ressalvada a garantia do sigilo que assiste e assegura a privacidade dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Soledade, de março de 2019

Assinatura e carimbo do responsável

ANEXO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Eu, _____, CPF _____, voluntariamente e esclarecido (a) a respeito da justificativa, objetivos e procedimentos que embasam a presente pesquisa, autorizo que as informações por mim concedidas a acadêmica Débora dos Santos Berté, mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação do professor Dr. Julio Cesar Bertolin, sejam utilizadas para as finalidades constantes do projeto de investigação nominado “As Políticas Públicas Sociais de Educação e de Assistência Social e suas repercussões no capital cultural de estudantes dos meios populares”, ressalvada a garantia do sigilo que assiste e assegura a privacidade dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Soledade, de março de 2019

ASSINATURA

ANEXO 3**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO**

Eu, _____, CPF _____, responsável legal pelo aluno (a) _____, voluntariamente e esclarecido (a) a respeito da justificativa, objetivos e procedimentos que embasam a presente pesquisa, autorizo que as informações por este menor concedidas a acadêmica Débora dos Santos Berté, mestranda do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação do professor Dr. Julio Cesar Bertolin, sejam utilizadas para as finalidades constantes do projeto de investigação nominado “As Políticas Públicas Sociais de Educação e de Assistência Social e suas repercussões no capital cultural de estudantes dos meios populares”, ressalvada a garantia do sigilo que assiste e assegura a privacidade dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Soledade, de março de 2019

ASSINATURA

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO

- 1) Você sempre estudou em escola pública? () sim () não
- 2) Você reprovou algum ano? () sim, quantos _____ () não
- 3) Qual seu gênero? () feminino () masculino
- 4) Qual sua idade? _____
- 5) Marque com um (x) os esportes que você costuma praticar:

Esporte/Local	Na escola	No CRAS	Em espaços públicos
Voleibol			
Futebol			
Taekwondo			
Jiu-Jitsu			
Capoeira			
Atletismo			
Skate			
Natação			
Basquete			
Tênis			
Outros. Quais?			

- 6) Em caso positivo, essas práticas esportivas lhe possibilitou

- 7) Você costuma viajar? () sim () não
- 8) Em caso positivo para onde você viaja?
() interior da cidade () cidades vizinhas () cidades de outras regiões () estados () países
- 9) Em suas viagens com quem você costuma ir?
() com sua família () com amigos () com a escola por meio de algum projeto ou oficina que você participa. Qual? _____
- 10) Você tem o hábito de realizar passeios e de participar de diferentes espaços de socioculturais? () sim () não
- 11) Ao interagir em diferentes espaços e ao ir passear você costuma ir em:
() parques e praças () espaços públicos destinados a práticas esportivas () clubes de serviços
() locais de entretenimento () na casa de parentes e amigos
- 12) Os locais que você costuma interagir localizam-se:
() no bairro em que você reside () em um bairro vizinho () no centro da cidade () em locais nobres
- 13) Você acredita que as viagens, os passeios e a participação em diferentes espaços lhe possibilitam adquirir novos conhecimentos? Estes conhecimentos lhe auxiliam em sala de aula?

- 14) Você frequenta ou frequentou de aulas de:

Modalidade/ onde?	Na escola	No CRAS	No Centro Cultural	Particular	CTG
Dança (independente do gênero)					
Música (violão, teclado, flauta...)					
Canto					
Desenho/pintura					
Línguas (inglês, espanhol..)					

Teatro					
Reforço escolar					
Outras. Quais?					

15) Na sua opinião o que a participação nestas oficinas agrega na sua aprendizagem?

16) Você gosta de ler? sim não

17) Você costuma ler com que frequência?

nunca de vez em quando sempre

18) Quando você faz alguma leitura você o faz por:

exigência da escola exigência dos pais prazer

19) Quais suas preferências de leitura?

clássicos da literatura literatura infanto-juvenil poesias literatura em quadrinhos obras religiosas revistas e jornais outros. Quais _____

20) Você costuma:

comprar livros retirar na escola na biblioteca municipal utiliza livros de projetos ou programas que tem acesso.

21) O que você lê em meio digital?

livros revistas e/ou jornal matérias em blogs e sites textos e mensagens em redes sociais conteúdos trabalhados em sala de aula outros

22) Com qual intenção você costuma ler?

de adquirir conhecimentos gerais de adquirir um conhecimento específico para um determinado fim como atividade de lazer

23) Você gosta de escrever? Sim Não

24) O que você tem o hábito de escrever?

bilhetes e recados anotações textos de gêneros variados poesias música

25) Para escrever você costuma utilizar com maior frequência:

meio digital meio físico

26) Quem o incentiva a ler e a escrever?

seus professores sua família seus amigos outras instituições, tais como a Igreja

27) Você costuma ler e escrever com maior frequência:

no ambiente escolar no ambiente extraescolar

28) Você faz uso do livro didático? Em que momento e de que forma? Você gosta e/ou acha importante utilizá-lo?

29) Você costuma assistir televisão? sim não

30) Quais os programas que você gosta de assistir?

filmes novelas séries programas jornalísticos programas de auditório e/ou reality show documentários programas que abordam temáticas diversas programas esportivos programas

31) Você costuma ouvir rádio? Sim Não

32) O que você costuma de ouvir?

músicas notícias da cidade e da região reportagens programas que discutem temáticas diversas (doenças, situações climáticas..) esporte

33) Na escola, você tem lembrança de ter assistido a filmes, a documentários, a matérias ou reportagens que completaram sua bagagem cultural?

34) Em sua casa você possui computador com acesso à internet? sim não

35) Você utiliza o computador em casa para:

acessar redes sociais conhecer novos lugares pesquisar assuntos de seu interesse realizar pesquisas escolares

36) A sua escola possui laboratório de informática? Em caso positivo, você costuma utilizá-lo com que objetivo? Você o considera importante para sua aprendizagem?

37) Você possui telefone celular? () sim () não

38) Seu telefone possui acesso à internet? () sim () não

39) Você utiliza no seu aparelho a internet de banda larga da escola? () sim () não

40) Em caso positivo, você costuma utilizar esse instrumento para realizar pesquisas escolares?

41) Assinale um (x) os eventos culturais que você costuma participar, bem como quem costuma viabilizar sua participação.

Evento cultural/ viabilização	Escola	CRAS	Família	Outras instituições e/ou pessoas
Teatro				
Cinema				
Visita a museus				
Exposições de arte				
Mostras Científicas				
Feira do Livro				
Espectáculos e shows musicais				
Espectáculos de dança				

Eventos populares				
Palestras e debates				
Outras. Quais?				

42) Você acredita que a participação nesses eventos colabora para um melhor desempenho nas atividades em sala de aula? De que maneira?

43) Você participa do Programa Bolsa Família? Sim Não

44) O dinheiro recebido pelo Bolsa Família é utilizado para compra de:

livros materiais escolares vestuário passeios e viagens alimentação

outros _____

45) Você participa do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)? Sim Não

46) Você costuma ajudar seus pais e/ou responsáveis em seus trabalhos com que frequência?

de vez em quando durante a semana nos finais de semana todos os dias nunca

47) Você e sua família participam de algum Serviço Socioassistencial no CRAS? (a exemplo do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família, Serviço de Convivência Familiar, Serviço de Convivência e Fortalecimento dos Vínculos que viabiliza diversas oficinas)

Sim Não

48) Você e sua família já foram ou aguardam serem beneficiados com algum programa de moradia? Sim Não

49) Você ou algum membro de sua família recebe o Benefício de Prestação Continuada, que é um benefício que garante renda mensal de um salário mínimo a pessoa com deficiência?

sim não

50) Em caso afirmativo na resposta anterior, você saberia dizer em que é usado tal recurso financeiro?

51) A sua família recebe ou já recebeu algum Benefício Eventual? (Auxílio financeiro ou material disponibilizado em situação de emergências, a exemplo de enfrentamento de situação de calamidade, em caso de morte e de reclusão do provedor familiar)

sim não

52) Caso receba ou já tenha recebido você saberia dizer em que circunstâncias, e em que foi ou é usado o valor em dinheiro ou o material?

CIP – Catalogação na Publicação

B537p Berté, Débora dos Santos

As políticas públicas sociais de educação e de assistência social e suas repercussões no capital cultural de estudantes dos meios populares / Débora dos Santos Berté. – 2019.

160 f. : il. color ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Júlio Cesar Godoy Bertolin.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2019.

1. Educação. 2. Democratização da educação.

3. Sociologia educacional. 4. Escolas. 5. Estudantes – Condições sociais. I. Bertolin, Júlio Cesar Godoy, orientador. II. Título.

CDU 37.015.4

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427