

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINEU SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AOS
BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: UM
ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS - SP
SITUADAS EM REGIÕES DE MAIOR VULNERABILIDADE
SOCIAL QUE ATINGIRAM O IDEB PROJETADO PARA
2013**

CAMPINAS

2016

LINEU SANTOS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AOS
BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: UM
ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS - SP
SITUADAS EM REGIÕES DE MAIOR VULNERABILIDADE
SOCIAL QUE ATINGIRAM O IDEB PROJETADO PARA
2013

Dissertação apresentada como exigência
para obtenção do Título de Mestre em
Educação, ao Programa de Pós-
Graduação em Educação, do Centro de
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da
Pontifícia Universidade Católica de
Campinas.

Orientador: Prof. Dr. André Pires

PUC CAMPINAS

2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370
S237p

Santos, Lineu.

Práticas pedagógicas relacionadas aos beneficiários do Programa Bolsa Família: um estudo em escolas municipais de Campinas - SP situadas em regiões de maior vulnerabilidade social que atingiram o IDEB projetados para 2013 / Lineu Santos. - Campinas: PUC-Campinas, 2016.
164p.

Orientador: André Pires.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Programa Bolsa Família (Brasil). 3. Políticas públicas - Campinas (SP). 4. Evasão escolar. I. Pires, André. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD – t370

LINEU SANTOS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA
BOLSA-FAMÍLIA: UM ESTUDO EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE CAMPINAS-SP
SITUADAS EM REGIÕES DE MAIOR VULNERABILIDADE SOCIAL QUE ATINGIRAM O
IDEB PROJETADO PARA 2013**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 14 de dezembro de 2016

Prof. Dr. André Pires
(Orientador - PUC-CAMPINAS)

Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios
(PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Andréia Osti
(UNESP-Rio Claro)

A José Vicente dos Santos, meu Papai, que ensinou aos filhos o valor da educação. A vida não lhe agraciou nem com o privilégio de estudar tampouco com a alegria de ver seu filho Mestre, mas sinto que se alegra por nós.

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho aos meus pais, José Vicente e Maria Rosa, e aos meus irmãos Silvio e Julio, que por mim nunca mediram esforços.

A minha esposa amada Luciane Moreira e a nossa pequena Emilly. Nelas encontro motivos para continuar, razão para persistir e aconchego para descansar entre os contrarrazões que enfrento. Nelas encontro tudo.

Ao meu Orientador Prof. Dr. André Pires, com quem dividi alegrias e tristezas, medos e anseios, por ter me orientado com paciência, compreendendo minhas fraquezas e reconhecido minhas virtudes.

Aos Membros da Banca, Professora Dra. Andreia Osti e Professora Dra. Mônica Piccione Gomes Rios pelas valiosas contribuições dadas a este trabalho.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, pelo apoio, pela amizade e por tudo que me ensinaram.

Aos funcionários da Pontifícia Universidade Católica de Campinas que, em suas funções, ofereceram condições ideais para que este trabalho se desenvolvesse.

Aos amigos que fiz nessa jornada, que serão guardados para sempre em meu coração.

As equipes gestoras das escolas pesquisadas que me acolheram e aos entrevistados que forneceram ricas contribuições.

RESUMO

SANTOS, Lineu. **Práticas pedagógicas relacionadas aos beneficiários do Programa Bolsa Família**: Um estudo em Escolas Municipais de Campinas (SP) situadas em regiões de maior vulnerabilidade social que atingiram o IDEB projetado para 2013. 2016. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2016.

Considerando que existem inúmeras discussões acerca do Programa de transferência de Renda Bolsa Família e de suas condicionalidades, principalmente no que se refere à capacidade de a frequência escolar romper com o chamado ciclo intergeracional da pobreza, esta pesquisa se propõe a analisar se existem ou não práticas pedagógicas adotadas relacionadas especificamente aos beneficiários do Programa Bolsa Família, a partir do ponto de vista da equipe gestora de 4 (quatro) escolas municipais de Campinas – SP, localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social de acordo com o mapa da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), e que atingiram os índices projetados de avaliação de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2013. A pesquisa visou, também, analisar o grau de conhecimento dos gestores das escolas em relação ao Programa Bolsa Família. Como procedimento de pesquisa, utilizamos entrevistas semiestruturadas com seis gestores no intuito de analisar suas concepções e seus conhecimentos em relação ao Programa, assim como identificar as práticas pedagógicas adotadas nestes espaços em que estudam os filhos dos beneficiários do Programa. Como resultados, não identificamos no discurso dos(as) entrevistados(as) práticas voltadas especificamente a este público, porém identificamos outras práticas adotadas nestes espaços e as classificamos quanto a sua amplitude, participação da família, quanto às necessidades atendidas, quanto ao método utilizado e quanto ao público atendido. Percebemos que existem esforços por parte da equipe gestora no que se refere ao envolvimento da família e da comunidade na aprendizagem, assim como um esforço na utilização de métodos a fim de que o conhecimento faça sentido para o aluno, identificamos, também, que os gestores têm um bom conhecimento em relação ao Programa Bolsa Família, principalmente no que se refere à condicionalidade de frequência escolar, mas que não acreditam no potencial dessa condicionalidade para o rompimento com a pobreza em longo prazo.

Palavras-chave: Educação. Programa Bolsa Família. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

SANTOS, Lineu. **Pedagogical practices related to the beneficiaries of the Bolsa Família Program**: a study in municipal schools in Campinas located in regions of greater social vulnerability that reached the IDEB designed for 2013. 2016. 164f. Dissertation (Master's degree in education) Pontifical Catholic University of Campinas, Human and Applied Sciences, Ph. D. Program in Education, Campinas, 2016.

Whereas there are discussion on the income transfer of Bolsa Família Program, and their conditionalities, mainly regarding to the capacity of the school frequency to break the so called poverty inter-managerial cycle, this research proposes to analyse whether or not there are adopted pedagogical practices specifically related to the benefits of the Bolsa Família Program from the point of view of the management team of four (4) municipal schools in Campinas - SP, located in regions of greater social vulnerability according to the SEADE Foundation - Sistema Estadual de Análise de Dados, and have achieved the projected valuation ratios according to the Basic Education Development Index - IDEB, in the year of 2013. The research also aimed to analyse the degree of knowledge of managers in relation to the Bolsa Família Program. As a research procedure using semistructured interviews with six (6) managers, in order to analyze their conceptions and knowledge regarding the Program, as well as to identify the adopted pedagogical practices in these spaces, where the beneficiaries' children of the Program study. As a result, we did not identify in the interviewees' discourse, practices specifically aimed at this public, but we identify other practices adopted in these spaces and classify them as to their amplexness, family participation, as well as the needs met, as to the method used and the public attended, we realize then, that there are efforts on the part of the management team, regarding the involvement of the family and community in the learning as well as an effort in the use of methods in order that the knowledge makes sense for the student, we also identified that the managers have a knowledge in relation to the Bolsa Família Program, mainly regarding the school attendance conditionality, but who do not believe in the potencial of such conditionality in the long-term poverty disruption.

Keywords: Education. Bolsa Família. Pedagogical Practices.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Formas de regulação Política das Políticas Públicas.....	19
Tabela 2. Principais características dos benefícios, dos valores, dos critérios de elegibilidade, da condicionalidade e da focalização.....	37
Tabela 3. Critérios de elegibilidade ao recebimento do benefício do Programa Bolsa família, valores referentes ao ano de implantação do programa e em outubro de 2016.....	39
Tabela 4. Número de trabalhos apresentados por descritores em cada banco de dados.	53
Tabela 5. Trabalhos encontrados na pesquisa bibliográfica, aplicados os filtros propostos.	54
Tabela 6. Quadro-resumo das variáveis componentes do IPVS, segundo dimensões socioeconômicas e demográficas.	60
Tabela 7. Grupos censitários	61
Tabela 8. Escolas Municipais de Campinas SP, seus respectivos IDEBs Projetados e Atingidos no ano de 2013, e sua classificação quanto a sua localização de acordo com o IPVS.....	68
Tabela 9. Escolas Municipais de Campinas SP que atingiram o IDEB Projetado para 2013, seus respectivos IDEBs Projetados (IP) e IDEBs Atingidos (IA) no ano de 2013, e sua classificação quanto a sua localização de acordo com o IPVS. ...	70
Tabela 10. Média dos resultados e metas do IDEB em 2013 nas escolas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental no Brasil.	71
Tabela 11. Intervalo dos IDEBs Projetados e Atingidos nas escolas pesquisadas, nos anos iniciais e finais.	72
Tabela 12. Quadro sintético das entrevistas e caracterização dos entrevistados.	72

Tabela 13. Tabela com as principais informações das escolas pesquisadas.	78
Tabela 14. Quadro sintético das entrevistas e caracterização dos entrevistados.	89
Tabela 15. Resposta sobre práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família	109
Tabela 16. Categorias das práticas pedagógicas nas escolas pesquisadas.	119
Tabela 17. Quem participa da formulação das práticas pedagógicas	130
Tabela 18 - Principais características das práticas pedagógicas analisadas.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Porcentagem de pessoas de 10 a 29 anos, residentes em Campinas, que frequentavam escola ou creche, segundo a faixa etária ou grupo.	46
Gráfico 2. Distribuição da População, segundo Grupos de Índice de Vulnerabilidade Social, IPVS do Estado de São Paulo e Município de Campinas....	62
Gráfico 3. Média de alunos por sala de aula em diferentes níveis geográficos e ciclos.	80
Gráfico 4. Média de Horas-aula diárias em diferentes níveis geográficos e ciclos....	81
Gráfico 5 Taxa de Distorção Idade Série no Brasil entre os anos de 2006 e 2015...	83
Gráfico 6. Taxa de distorção idade série (TDIS) em 2013	84
Gráfico 7. Taxa de rendimento no Ensino Fundamental em 2013.	85
Gráfico 8. Percentual de Docentes com Ensino Superior	86

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Mapa Geográfico de Campinas - SP.....	59
Mapa 2. Divisões do Município de Campinas - SP - conforme o mapa do IPVS.	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	=	Bolsa Alimentação
CHP	=	Carga Horária Pedagógica
CID	=	Cadastro Internacional de Doenças
CLT	=	Consolidação das Leis Trabalhistas
CPA	=	Comissão Própria de Avaliação
FGTS	=	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FHC	=	Fernando Henrique Cardoso
FUNRURAL	=	Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural
IBGE	=	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	=	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	=	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
INPS	=	Instituto Nacional de Previdência Social
IP	=	Índice Projetado
LDBEN	=	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	=	Ministério de Desenvolvimento Social
PBE	=	Programa Bolsa Escola
PBF	=	Programa Bolsa Família
PETI	=	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PFZ	=	Programa Fome Zero
PGRM	=	Programa de Garantia de Renda Mínima.
PTR	=	Programa de Transferência de Renda
RMV	=	Renda Mensal Vitalícia
SARESP	=	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEADE	=	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
TDC	=	Trabalho Docente Coletivo
TDI	=	Trabalho Docente Individual
VG	=	Vale Gás

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 - O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL.....	15
1.1 Políticas Públicas no Brasil	19
1.2 As Políticas Sociais no Brasil.....	21
1.2.1 Primeira Fase, Estado Novo e Ditadura (1930 a 1964).....	23
1.2.2 Segunda Fase, Ditadura e Universalismo Básico (1964-1984).....	27
1.2.3 Terceira Fase, o fim da Ditadura, a Constituição Cidadã. Universalismo Estendido (1988 até hoje)	29
1.3 Os Programas de Transferência de Renda no Brasil	31
1.4 O Programa Bolsa Família e a Educação	43
2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
2.1 Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS	59
2.2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB	63
3. ANÁLISE DO MATERIAL E DAS ENTREVISTAS	89
3.1 Caracterização dos entrevistados.....	89
3.2 Análise das entrevistas	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	138
Referências Bibliográficas.....	142
Apêndices	153
Apêndice 1	153
Apêndice 2	156

Apêndice 3158

INTRODUÇÃO

A escolha do tema, que relaciona Programas de Transferência de Renda e Educação, me ocorreu em um momento de reflexão sobre os caminhos que me trouxeram da roça até a pós-graduação. Durante a infância e adolescência, minha família enfrentou grandes dificuldades, meus pais não conseguiam empregos formais e nos restou a enxada. Por muitos anos, meus horizontes permaneceram encobertos pela poeira do roçado. Não havia política social que nos atingisse e me tirasse daquela realidade, o inconformismo me moveria.

Permaneci invisível, com minha família, durante muito tempo. Apenas com o alcance do emprego formal, o tão sonhado registro em carteira, primeiro os meus irmãos, depois o meu registro, conseguimos dignidade e, com isso, reconhecimento. A visibilidade neste país altamente desigual só nos foi permitida com o salário, um salário que não existe para todos. Alguns permanecerão invisíveis.

Um dos objetivos apresentados no desenho do Programa Bolsa Família – PBF, Programa de Transferência de Renda do Governo Federal criado em 2003, é o rompimento do chamado ciclo intergeracional da pobreza. Pobreza igual a que minha família atravessou no passado e que foi obrigada a enfrentar sozinha.

Tal enfrentamento, como propõe o desenho do Programa Bolsa Família, se dá em dois momentos: primeiro, de caráter emergencial, com a transferência imediata de um determinado valor em dinheiro, aliviando os efeitos imediatos da pobreza e, segundo, com o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza entre as gerações. Para receber os benefícios, os participantes devem cumprir algumas condicionalidades vinculadas à saúde e educação.

Em relação à saúde, as famílias devem, em contrapartida ao recebimento do benefício, acompanhar o crescimento e o desenvolvimento infantil, bem como, a alimentação e a nutrição das crianças, realizar o pré-natal e a vacinação.

Em relação à educação, as crianças e os adolescentes de seis a quinze anos devem frequentar, no mínimo, oitenta e cinco por cento da carga horária escolar mensal, em estabelecimentos de ensino regular, e os jovens com idade de dezesseis a dezessete anos, setenta e cinco por cento da carga horária escolar mensal (MDS, 2016).

Esta pesquisa se situa dentro de um conjunto mais amplo de reflexões que buscam analisar a importância da exigência de frequência escolar como forma de enfrentamento da chamada pobreza intergeracional. Considerando que há um conjunto de pesquisas, que serão discutidas nos próximos capítulos, que problematizam o rompimento do ciclo intergeracional da pobreza, exclusivamente pela exigência da frequência escolar, esse trabalho parte das seguintes questões: “Existem práticas pedagógicas em escolas localizadas em regiões de maior vulnerabilidade voltadas aos beneficiários do Programa Bolsa Família?”, “Qual o grau de conhecimento dos gestores dessas escolas em relação ao Programa Bolsa Família?”,

“Na inexistência de práticas específicas, quais são as práticas pedagógicas adotadas nestes espaços e quais os efeitos dessas práticas nos resultados das Escolas?”.

Para o enfrentamento das questões elencadas, a presente investigação recorreu às seguintes técnicas de pesquisa: pesquisa bibliográfica, análise documental dos projetos pedagógicos das escolas, entrevistas semiestruturadas e observação de campo, as quais serão discutidas com maior profundidade nos capítulos que se seguem.

Em relação à estrutura do texto desta dissertação, no primeiro capítulo, será apresentado um percurso da constituição dos Estados de Bem-Estar Social, suas fases e a trajetória dos Programas de Transferência de Renda no Brasil, incluindo, nesse bloco, o Programa Bolsa Família e seu papel importante como Programa de Transferência de Renda condicionado à Educação.

No segundo capítulo, faremos a apresentação do método adotado e a caracterização dos lócus pesquisados para o trabalho. No terceiro capítulo, apresentamos a análise das entrevistas. Inicialmente, fizemos a caracterização dos entrevistados e, posteriormente, a interpretação das respostas. Para classificar as práticas pedagógicas identificadas nas entrevistas, foi importante recorrer aos trabalhos de Vasconcellos (2005), Tardif (2012), Perrenoud (2000) e Arroyo (2014).

As considerações finais apontam que, apesar de não existirem práticas pedagógicas voltadas aos beneficiários do Programa Bolsa Família nestas escolas, existem outras práticas, que sugerem que sua adoção colabore para o melhoramento do IDEB nessas escolas. Como resultados, temos também que os entrevistados conhecem o PBF, sabem da exigência da condicionalidade em educação, mas consideram que a frequência não é suficiente para romper com o ciclo da pobreza. Consideram que o Programa deve aliviar a pobreza, mas não acreditam no rompimento do ciclo intergeracional da pobreza, apenas pela frequência.

É importante considerar que o Programa Bolsa Família é objeto de muitas pesquisas¹, inclusive no âmbito do programa de Pós-Graduação da PUC Campinas – SP, em que este trabalho se desenvolveu. No entanto, ainda está pouco desenvolvido, ao menos não encontramos, na pesquisa bibliográfica, se existem pesquisas que tratam da relação entre este Programa e as práticas pedagógicas adotadas nos ambientes escolares em que os filhos dos beneficiários frequentam. Quando o assunto é a relação entre o programa e a educação, a ênfase dos estudos recai na questão da frequência escolar. Assim, uma das contribuições deste estudo é tratar de um tema pouco explorado na relação entre políticas de enfrentamento à pobreza e a educação.

¹Pires (2008, 2012, 2013, 2013a, 2013b, 2013c), Pires e Alvarez (2011) Pires e Dias (2014, 2015) e Pires e Feijó (2015).

1 - O ESTADO DE BEM-ESTAR SOCIAL.

Pode-se afirmar que as discussões acerca do Estado de Bem-Estar Social se acentuam logo após a Segunda Guerra Mundial, uma vez que, após o período de crises e guerras mundiais na primeira metade do século XX, as nações capitalistas perceberam que o mercado não seria sozinho capaz de reduzir as desigualdades sociais. Não era aceitável que as pessoas esperassem indefesas pelas forças do mercado, nas palavras de Mazzucchelli (2014, p. 52), “Após as agruras da depressão e da guerra, firmou-se o entendimento de que a sorte dos homens, mulheres, idosos e crianças deveria se dissociar das intempéries da concorrência”. Segundo Di Giovanni e Nogueira (2015), em *Dicionário de Políticas Públicas*, após a Segunda Guerra Mundial, constata-se que o livre jogo das forças de mercado não tinha levado à paz, à prosperidade e ao bem-estar. Ainda, segundo o mesmo autor, além deste fator de natureza macroeconômica, fatores de natureza política e sociocultural levaram à necessidade de maior intervenção do Estado na proteção social.

Gosta Esping-Andersen (1991), em seu trabalho intitulado *As três economias políticas do Welfare State*, apresenta a conceituação do Estado de Bem-Estar Social. Segundo o autor, o Estado de Bem-Estar Social, ou Welfare State, tem a ver com a qualidade dos direitos sociais adquiridos, com a estratificação social e com o relacionamento entre Estado, Mercado e Família. Para Marshall (1950 apud ESPING-ANDERSEN, 1991, p.101), a cidadania social constitui a ideia fundamental de um Welfare State.

Como indica Pires (2013c), Welfare State é um sistema integrado de direitos e políticas sociais, encabeçado pelos Estados, que se constitui como forma de regulação do Capitalismo no segundo pós-guerra, impondo limites aos efeitos socialmente diferenciadores do mercado.

Segundo Pereira (2009), o mundo capitalista necessita, então, de uma intervenção estatal com caráter regulador, esta regulação ocorre por coerção nos Estados totalitários ou por políticas públicas nos Estados democráticos.

Para Bresser-Pereira (apud KERSTENETZKY, 2012), o Estado de Bem-Estar Social não é uma invenção arbitrária de políticos populistas, mas uma consequência histórica do desenvolvimento político da humanidade no quadro de sociedades capitalistas.

Para Kertenetzky (2012), o Estado de Bem-Estar Social é uma invenção política: não é filho nem da democracia nem da socialdemocracia, mas, certamente, a melhor obra desta última. Para a autora, o Estado de Bem-Estar parece existir, de modo algo redundante, quando o Estado garante o bem-estar dos cidadãos. Esta definição é utilizada também por Esping-Andersen (1991) ou como uma condição geral que se alcança na prevenção da pobreza e das desigualdades. Estado de Bem-Estar é definido de inúmeras formas, de acordo com a *Enciclopédia Internacional de Ciências Sociais* citada por Kerstenetzky (2012), o Estado de Bem-Estar Social é um conjunto de programas governamentais voltados para assegurar o bem-estar dos cidadãos em face das contingências da vida na sociedade moderna, individualizada e industrializada. Para Draibe (2015), o Estado de Bem-Estar Social é:

A forma histórica do Estado, que no capitalismo do pós-segunda Guerra, possibilita o exercício de direitos sociais, protege as pessoas dos riscos sociais correntes e, simultaneamente estabelece limites aos efeitos socialmente diferenciadores do mercado. (Draibe in GIOVANNI e NOGUEIRA, 2015 p. 1028).

José Murilo de Carvalho (2010) afirma que os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzirem excessos de desigualdade produzidos pelo Capitalismo e garantir um número mínimo de bem-estar para todos.

As tipologias de um regime de Bem-Estar Social, tais como defendidas por Esping Andersen (1991), se apresentam de três formas: liberal, conservador-corporativo ou social-democrata. Tais terminologias são utilizadas pelo autor e também por Kerstenetzky (2012).

No chamado regime liberal, a proteção apresenta um viés assistencialista, o Estado aparece como subsidiário do mercado e há um alto grau de mercantilização dos bens sociais. Pablo Gentili (2001) afirma que, no regime

liberal, há um processo de mercadorização da educação, e também uma tendência crescente de mercadorização de todas as coisas no mundo. Para o autor, a crise do Neoliberalismo fortalece o *Apartheid social*, ou seja, uma sociedade dualizada. Entre os integrados e os excluídos, os que podem e os que não podem comprar, em que os direitos se transformam em mercadorias, principalmente ao que se refere ao direito à educação.

No regime conservador-corporativo, os direitos sociais estão ligados ao *status* social e ao mercado de trabalho. Para Draibe (2015, p. 1033), “o Estado, nesse regime, tem caráter subsidiário e o mercado, caráter marginal, cabendo à família, então, o papel central da provisão social que é, para ela, o conjunto de bens e serviços sociais”. Anota ainda Kertenetzky (2012, p. 98 e p.132) “que esse regime tem um grau intermediário de desmercantilização em relação aos outros dois regimes”, e “os países que adotam esse regime geram um alto grau de desemprego”.

No último modelo de regime, nessa divisão proposta, está o social democrático. Nesse regime, há uma menor mercantilização dos bens em relação aos outros dois apresentados. De acordo com Draibe (2015), este é fundado em uma solidariedade de base universal, o Estado tem o papel central na provisão social, a família e o mercado posições marginais. Dentre as características desse regime, apresentadas por Kerstenetzky (2012), está um abrangente e generoso sistema de seguridade social, fortes políticas de conciliação da vida familiar com o trabalho, aumento dos serviços oferecidos pelo Estado relacionados ao cuidado com crianças e idosos, o que auxilia, ao mesmo tempo, a redução do desemprego, possibilitam o trabalho feminino e aumenta a taxa de fecundidade nos países que adotam tal regime.

As políticas vinculadas aos princípios do regime social-democrata são as mais redistributivas, seguidas pelas políticas do regime conservador-corporativo e, por último, as do regime liberal (PIRES, 2013c). É importante considerar que nenhuma destas tipologias encontra-se na forma histórica em estado puro, sendo

os países e seus regimes uma construção em que se sobressai uma ou mais características.

Ponto marcante que distingue as três tipologias de Welfare States são seus graus de mercantilização dos direitos sociais. Na visão de Esping-Andersen (1991), a desmercadorização ou desmercantilização ocorre quando a prestação de um serviço é vista como um direito ou quando uma pessoa pode usufruir desses bens sem depender da renda obtida no mercado para adquiri-las. Em suma, podemos dizer que uma política social é mais ou menos mercadorizada quando as provisões sociais a que dela provêm podem ser adquiridas por um determinado preço no mercado.

Para Bresser-Pereira (2012), sociedades capitalistas sociais democráticas que constroem estados de Bem-Estar Social menos mercadorizados são menos desiguais e mais solidárias que as sociedades meramente liberais mais mercadorizadas. Para Esping-Andersen (1991, p. 115):

As forças históricas por trás das diferenças de regime são interativas. Envolvem, em primeiro lugar, o modelo de formação política da classe trabalhadora e, em segundo lugar, a edificação de coalizões políticas durante a transição de uma economia rural para uma sociedade de classe média.

Kerstenetzky (2012), apesar de concordar com tal assertiva, afirma ainda que de tais variáveis, de forma isolada, não dão conta de explicar existências de Welfare States. Segundo a autora, as origens dos Welfare States obedecem ao caráter mais morfológico que genealógico, origina-se, embora não somente por isso, pela introdução da seguridade no país ou pelo sufrágio universal masculino ou pelo gasto social público, quando este alcança o patamar mínimo de 3% do Produto Interno Bruto. Vale lembrar que tal limite mínimo de investimento para o surgimento de um Estado de Bem-Estar Social não é exato e é sempre induzido por um voluntarismo político impulsionado por crise, guerra, construção do Estado nacional ou subdesenvolvimento.

1.1 Políticas Públicas no Brasil

No Brasil, ações do Estado em áreas tidas como socialmente vulneráveis ocorrem desde a segunda metade do século XIX, mas tais intervenções adquirem um caráter sistemático a partir da primeira metade do século XX. Dentre essas ações, estão as políticas encabeçadas pelo primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Cabe ressaltar que políticas públicas são diferentes de políticas estatais, enquanto essas são organizadas, financiadas e implementadas por órgãos estatais e de governo, aquelas podem ser, também, organizadas, financiadas e implementadas por organizações privadas ou não governamentais, conforme orienta Draibe (2015).

São consideradas políticas públicas aquelas orientadas pelo Estado, mas não restritas somente a ele, mas também por seus indivíduos coletivamente. Ações do governo ou a escolha da não realização de determinada política também é considerada política pública. Tais políticas públicas podem ser divididas em quatro formas de regulação, sendo regulamentadoras, redistributivas, distributivas e constitutivas (PEREIRA, 2009).

Tabela 1. Formas de regulação Política das políticas Públicas

Arenas	Características	Exemplos
Regulamentadora	Ditar regras que afetam o comportamento.	Leis de Trânsito
Redistributiva	O Poder Público dita critérios que dão acesso a vantagens a categorias de casos ou sujeitos.	Reforma Agrária
Distributiva	Retirada de um fundo comum para atender demandas sociais.	Transferência de renda aos mais pobres
Constitutiva	Afetam diretamente o cidadão.	Reformas institucionais

Fonte: Organização do autor (Pereira, 2009).

Espera-se como resultados de uma política distributiva ou redistributiva, como o próprio nome sugere, a distribuição das riquezas e oportunidades sociais.

A presença apenas do Estado como formador de política gera uma discussão acerca do papel da sociedade perante o Estado e das obrigações do cidadão para com o Estado. Em uma visão mais moderna de política, com vistas a dirimir conflitos sociais, apresentam-se as políticas públicas o que, para Pereira(2009), trata-se de uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiadas por uma racionalidade coletiva, em que o sujeito ativo é tanto o Estado quanto a sociedade, e ainda ações que o governo escolhe ou não fazer. Para Di Giovanni e Nogueira (2015), compreender política pública como unicamente a intervenção do Estado é uma visão restrita e tecnicista.

Os países seguiram percursos históricos diferentes nas conquistas de seus direitos, inclusive com guerras e conflitos ou paz. No Brasil, a conquista dos direitos sociais precedeu a dos demais direitos, e a educação, que é um pré-requisito necessário da liberdade civil, como aponta Marshall (1967), se tornou um pré-requisito também para o alcance pleno dos demais direitos (CARVALHO, 2010). Como exemplo, a renda, em um sistema social em que o acesso ao emprego é o que pode garantir renda e este acesso sendo facultado apenas aos que possuem uma escolaridade mínima, a educação básica torna-se pré-requisito ao emprego e, conseqüentemente, a renda. Sendo a renda um direito social, seu acesso não poderia ser dificultado, pois o fácil acesso é característica dos direitos sociais, conforme aponta Pereira(2009).

A política pública é, assim, gênero e tem como espécie a política social, que é proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais. Para Demo (2006, p. 14), “a política social é um dos pilares de sustentação dos Estados de Bem-Estar Social”. Aqui, surge um novo termo a ser conceituado, de acordo com Demo (2006), desigualdade social é a tradução da pobreza, segundo ele, a pobreza consiste na desigualdade, se todos são pobres, não há que se falar em desigualdade, para haver desigualdade, alguns passam fome enquanto outros

se abarrotam de comida. Portanto, as políticas sociais devem ter caráter equalizador das oportunidades.

Ainda de acordo com Demo (2006), a desigualdade social se apresenta de três formas em diferentes contextos, que são: a desigualdade histórica, a histórica-estrutural e a estrutural.

A desigualdade histórica apresenta-se como a inventada a partir da propriedade privada, assim também pensava William Godwin (1792): “a causa principal de todos os problemas sociais reside na propriedade privada” (apud GALVÊAS, 1996, p. 7). Como sendo um fator histórico, teria um fim, assim como outros fatos históricos.

A segunda forma da desigualdade é a histórica-estrutural, que trata a desigualdade social como marca estrutural de qualquer história, e as desigualdades, então, não podem ser sanadas definitivamente, apenas combatidas por meio de políticas sociais. A última forma que se apresenta a desigualdade é a estrutural, esta apresenta características opostas à primeira desigualdade tratada, a histórica. Nesta forma, o problema é estrutural e não conjuntural, portanto, de difícil transformação.

Em uma sociedade capitalista, em que existe a mercantilização de todas as coisas, como anota Gentili (2001), é notável que o dinheiro seja essencial para o acesso aos bens sociais.

1.2 As Políticas Sociais no Brasil

As Políticas Sociais no Brasil são cronologicamente apresentadas por Kertenetzky (2012) em três ondas, a saber: os anos de bem-estar corporativos (1930–1964), o período de universalismo básico (1964-1984) e o pós-1988, que, segundo a autora, é a prenúncia de um universalismo estendido. O pós-1988 tem como referencial a Constituição Federal vigente.

Carvalho (2010) apresenta as políticas públicas no Brasil de forma também cronológica divididas em períodos entre 1822-1930 desde a

Independência até o fim da Primeira República, nos demais períodos, o autor estabelece divisões por períodos semelhantes aos apresentados por Kerstenetzky (2012).

Como referencial, utilizarei, portanto, as demarcações de Kerstenetzky (2012), pois, como anota Carvalho (2010, p. 17), “A única alteração importante que houve nesse período (1822-1930) foi a abolição da escravidão, em 1888 [...] Mais importante, pelo menos do ponto de vista político, foi o movimento que pôs fim à Primeira República”.

Segundo Kerstenetzky (2012), a constituição de um Estado de Bem-Estar no Brasil não difere essencialmente do sequenciamento de políticas e iniciativas do que ocorre nos países corporativos pioneiros. Para Marshall (1967), a cidadania pode ser desdobrada em três espécies de direitos, os civis, os políticos e os sociais, sendo que os direitos civis se caracterizam como sendo direitos fundamentais à vida, à liberdade (CARVALHO, 2010).

Os direitos políticos, que estão ligados às tomadas de decisões, a participação do cidadão no governo da sociedade ao ato de votar e ser votado, e, por fim, os direitos sociais, que garantem a participação na riqueza coletiva, como educação, trabalho, salário justo e aposentadoria. Sendo assim, podemos afirmar com base nos estudos de José Murilo de Carvalho que os direitos no Estado moderno, nos países capitalistas como a Inglaterra, podem ser divididos em três partes que nos remetem ao ideário da Revolução Francesa, o qual era Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Liberdade no que tange os direitos civis, conquistados já no século XVIII. Igualdade como os direitos políticos, conquistados no século XIX, e Fraternidade como os direitos sociais conquistados no século XX e que são objetos do nosso estudo, direitos estes que não são excludentes entre si, que não foram substitutivos e sim sobrepostos. No Brasil, a ordem de conquistas destes direitos foi alterada, como veremos adiante.

Para Marshall (1950), conforme citado por Kertenetzky (2012), o sistema educacional e os serviços sociais seriam as principais instituições promotoras dos novos direitos. O autor cita, ainda, que é verdade que direitos civis podem existir

sem direitos políticos, mas o contrário é inviável. Marshall (1967, p. 63) coloca tais direitos nesta ordem lógica e cronológica, e Carvalho (2010, p. 11) anota que “essa lógica refere-se a conquistas dos direitos civis políticos e sociais, nesta ordem assim como foi o caso Inglês”. Uma sociedade que os conquiste em ordem diferente terá uma cidadania diferente da cidadania Inglesa. No Brasil, a conquista dos direitos sociais precedeu a dos demais, como veremos a seguir.

Pereira (2009) considera a conquista da cidadania como o completo percurso da conquista dos direitos, individuais (civis), os direitos políticos e os direitos sociais nesta ordem. Porém, cabe salientar que esta ordem apresentada de conquista dos direitos ocorrera na Inglaterra, como já dissemos, e cada país possui singularidades em sua formação histórica e na conquista de direitos.

Nos países em que a educação foi introduzida preliminarmente aos demais direitos, então como um direito individual e não social, a cidadania desenvolveu-se com mais rapidez, foi ela que permitiu às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos e se organizarem para lutar por eles (CARVALHO, 2010).

De maneira geral, a construção das políticas sociais que levam à garantia dos direitos sociais no Brasil não se diferencia do observado nos regimes conservadores corporativos europeus, em que a incorporação das pessoas era feita a partir de sua inclusão no mercado de trabalho (PIRES, 2013c).

A seguir, passamos a apresentar a trajetória de forma cronológica das políticas sociais no Brasil.

1.2.1 Primeira Fase, Estado Novo e Ditadura (1930 a 1964)

Apesar de adotar a divisão temporal proposta por Kerstenetzky (2012), cabe dizer que o período escravocrata pelo qual o Brasil passou desfavoreceu a constituição de cidadania, não só pela escravidão em si, mas também pela manutenção dos grandes latifúndios, e pela relação do Estado com a propriedade privada.

Outro fator importante que dificultou o desenvolvimento de uma consciência de direitos foi o descaso da administração colonial pela Educação Primária (CARVALHO, 2010).

O interstício entre a Proclamação da República em 1889 e a Era Vargas iniciada em 1930 deixou um legado de ex-escravos abandonados à própria sorte. “Os que conseguiam empregos na capital federal amontoavam-se nos morros cariocas, o que marcou significativamente essa população” (CARVALHO, 2010, p. 52). Ruy Barbosa, à época candidato à Presidência da República e derrotado, disse em seu discurso:

O Brasil não é só um baldio abandonado às experiências e avidezas dos aventureiros nacionais: é uma presa voluntária, oferecida às liberalidades e intrigas da absorção estrangeira. Operários brasileiros, se não renunciais à vossa terra, olhai, enquanto seja tempo, pela vossa pátria (BARBOSA, 1919, p. 53).

Os libertos não foram assistidos, não lhes deram educação nem emprego. Nos Estados Unidos após o fim da escravidão, foram construídas 4.325 escolas para libertos, inclusive a Universidade de Howard, enquanto, no Brasil, tiveram que enfrentar sozinhos o desafio da ascensão social (CARVALHO, 2010).

Este discurso mostra a situação em que se encontrava o País pós-independência, e a preocupação em evitar uma nova ocupação, se não territorial, desta vez econômica, devido a seu estado de abandono. No Período proposto, o Brasil passou por três constituições, a de 1934, 1937 e 1946.

Embora possamos falar na constituição do Estado de Bem-Estar Social apenas no primeiro Governo Vargas (1930-1945), período esse de formação de amplos direitos sociais, mas com baixa participação popular, temos que enfatizar que, antes, em 1923, foi criada, pelo então Deputado Federal Eloy Chaves, a lei que levaria seu nome, e que pode ser entendida como a primeira seguridade do país.

Esta lei criava uma caixa de aposentadorias e pensões dos empregados em ferrovias, expandiu-se para demais categorias de trabalhadores e foi extinta em 1953.

O que torna este fato curioso, como anota Kerstenetzky (2012 p. 187), é o que “isso não era reivindicado pelos trabalhadores durante as greves de 1917 mediado por Chaves, na época Secretário de Justiça e Segurança Pública de São Paulo e empresário”. A importância desta anotação se dá pelo fato de que o surgimento da seguridade no país é uma das marcas do surgimento do Estado de Bem-Estar Social nos países, como já dito anteriormente.

Sendo assim, o período que, para Carvalho (2010), não houve grandes transformações, com exceção da abolição da escravidão, este no campo dos direitos civis, também houve transformações no campo dos direitos sociais com a Lei Eloy Chaves, embora a proteção não se estendesse a todos.

O primeiro governo de Vargas (1930-1945) introduziu um extenso leque de direitos sociais, todos voltados às classes empregadas urbanas, Vargas criou, assim que assumiu o governo, o Ministério do Trabalho, da Indústria e do comércio. Por ser um governo ditatorial, culminou com a Revolução de 1932.

Em 1933, o governo institui o voto secreto e o voto das mulheres, porém, ainda excluem analfabetos e mendigos o que, para Kerstenetzky (2012), se trata de uma conquista no campo dos direitos políticos, embora não para todos. Em 1933, são constituídos os primeiros Institutos de Aposentadorias e Pensão Nacional, com gestão tripartite (empregadores, empregados e Estado), organizados agora no interior das categorias, traço típico de estado de bem-estar corporativo.

Este governo, então, foi marcado por conquistas sociais voltadas ao trabalho e ao sindicalismo, o que Kerstenetzky chama de “cidadania sindical”, os trabalhadores rurais, informais e domésticos não foram atingidos pela conquista desses direitos. Por não estarem vinculados a sindicatos, direitos como educação, saúde, habitação foram a eles relegados. Porém, em 1930, junto com a criação do Ministério do Trabalho, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e, para Saviani *et al.* (2004), a educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional.

Entre 1933 a 1934, os trabalhadores conquistaram direito às férias. A instituição do salário mínimo só ocorreu em 1940. Segundo Carvalho (2010, p. 112-8), “nessa época, a relação sindical com o Ministério do Trabalho era fortemente marcada pelo Peleguismo²”, “pois as decisões sindicais eram submetidas à apreciação do Estado, enfraquecendo, assim, a participação popular”. O Período de 1930 a 1945 foi a Era dos direitos sociais, o que tem um significado ambíguo. Se, por um lado, os direitos sociais distribuídos beneficiavam parte da população, como os trabalhadores urbanos com carteira assinada, até aqui incorporados ao mercado de trabalho, por outro, distribuir tais benefícios sem a criação de uma consciência política falseava o real distribuidor dos benefícios, que era pela população reconhecida pela pessoa do político.

A antecipação dos direitos sociais fazia com que os direitos não fossem vistos como tais, mas como um favor em troca do qual se deviam gratidão e lealdade. A cidadania que daí resultava era “passiva e receptora antes que ativa e reivindicadora” (CARVALHO, 2010, p. 126).

A antecipação dos direitos sociais frente aos direitos civis, obedecendo à ordem proposta por Marshall (1967) tem, portanto, algumas consequências, como havíamos anotado anteriormente.

Em 1943, foram consolidadas as leis trabalhistas (CLT)³, em vigor até hoje.

No Período de 1945 a 1960, ampliam-se os direitos políticos, criam-se 12 partidos políticos, há um progressivo amadurecimento democrático. Em 1960, no governo de Kubitschek, foi criada a Lei Orgânica da Previdência Social, que garantia 18 benefícios e serviços. Com o intento de levar, assim, a seguridade à universalização foi criada também uma aposentadoria rural, com vistas a suprir as

² Atitude de diretores sindicais que em conchavo com o governo se beneficiavam em detrimento da classe a qual representavam.

³ Decreto Lei 5452 de 1º de Maio de 1943 durante o primeiro mandato de Getúlio Vargas.

carências do trabalhador rural e que é caracterizada por ser um híbrido entre previdência e assistência social (ROCHA, 2013).

A aposentadoria rural era financiada com recursos do Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural – FUNRURAL, e as condições de elegibilidade⁴ eram 60 anos se homem e 55 anos se mulher, e comprovação de atividade rural, sem contribuição prévia, porém o valor do salário de benefício era de meio salário mínimo.

1.2.2 Segunda Fase, Ditadura e Universalismo Básico (1964-1984)

Somente a partir de 64, sob o Regime Militar, ocorre o que Kertenetzky (2012, p. 181) chama de “Universalismo Básico”, quando se unificou e estendeu de modo diferenciado a cobertura previdenciária para estratos tradicionalmente excluídos. Nesse período, as políticas sociais redistributivas levam um duro golpe com o Regime Militar. O Regime que, apesar de apresentar um crescimento econômico de 8% ao ano, garante um aumento na concentração de renda, gerando, assim, grande desigualdade social. Segundo Rocha (2013, p. 4) e Kertenetzky (2012, p. 207), “o coeficiente de Gini⁵ passa então de 0,561 em 1970 para 0,592 em 1980”.

Em 1966, cria-se o Instituto Nacional de Previdência Social – INPS, mas, agora, a gestão da previdência, que, antes, era tripartite, com a participação do Estado, empregados e empregadores, fica somente com os militares (KERSTENETZKY, 2012).

A Constituição de 1967 previu a obrigatoriedade e gratuidade da educação as crianças de 7 a 14 anos, o que, para Kertenetzky (2012, p. 204), gerou “um grande problema de vagas nas escolas, ampliando assim o oferecimento da rede privada”.

⁴ Elegibilidade é o critério que se adota a fim de eleger ou não determinado indivíduo ou família a pertencer a determinado grupo, nesse caso, dos beneficiários, e condicionalidades são as condições que devem ser satisfeitas no decorrer do processo.

⁵ Consiste em um número de 0 a 1, em que 0 corresponde à completa igualdade de renda ou rendimento e 1 corresponde à completa desigualdade.

Em 1971⁶, cria-se a previdência do trabalhador rural com o nome de PRORURAL, de caráter não contributivo, pois a contribuição viria da comercialização do produto rural, porém com salário de benefício inferior ao recebido pela população urbana. Os militares também ampliam o crédito rural aos grandes produtores, com fins à exportação, aumentando, assim, a desigualdade no campo.

Durante a Ditadura, também se extinguiu a estabilidade no emprego, garantida pela CLT de 1943 e substituída pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS, que pode ser resgatado em caso de desemprego involuntário ou na compra da casa própria, uma espécie de indenização pelo desemprego, gerado pelo mercado.

A primeira iniciativa de Programa de Transferência de Renda – PTR – no Brasil foi criada em 1974. A Renda Mensal Vitalícia – RMV⁷, destinada aos idosos de 70 anos ou mais e inválidos pobres, com exigência de prévia contribuição⁸, o salário de benefício correspondia à metade do salário mínimo vigente, era garantido também aos recebedores da RMV o acesso à assistência médica. A assistência médica era até a Constituição de 1988 condicionada ao trabalho formal.

A RMV atingiu 380 mil beneficiários em 1975, ano seguinte a sua criação e atingiu seu pico em 1984 quando beneficiou 1,49 milhão de pessoas. Deste momento em diante, inicia-se uma queda vertiginosa de benefícios até 1996, quando foram concedidos apenas 19 mil benefícios (ROCHA, 2013). Tal queda se explica por em 1993 ter sido criada a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS, que passa a ter eficácia a partir de 96, da qual falaremos quando tratarmos desse período.

⁶ Lei complementar 11 de 25 de maio de 1971, durante o mandato de Emílio Garrastazu Médici.

⁷ Lei 6179 de 11 de dezembro de 1974, durante o mandato de Ernesto Geisel.

⁸ Havia outras condicionalidades que limitavam o acesso como, por exemplo, ter sido filiado ao regime do INPS por, no mínimo, 12 meses, ter exercido atividade remunerada por, no mínimo, cinco anos (ROCHA, 2013, p. 5).

A saúde também sofreu grandes transformações no período, ampliou-se o segmento privado, o Estado adquiria parte dos serviços das instituições, e destinava à população.

Em 1975, ainda durante a Ditadura Militar, surge o que é considerada a primeira ideia de Programa de garantia de Renda Mínima – PGRM, em um artigo de autoria de Antônio Maria da Silveira, publicado na Revista Brasileira de Economia, com o título Redistribuição de Renda.

Neste texto, Silveira trata da instituição de um imposto de renda negativo, que teria caráter individual, e não familiar, que supriria as necessidades do indivíduo, mas não desestimularia o trabalho, pois o valor do benefício seria calculado com base na remuneração percebida pelo beneficiário em relação a um piso preestabelecido. Tal distribuição seria de forma gradual, iniciando pelos mais idosos. Edmar Bacha e Roberto Mangabeira Unger também escreveram sobre o tema (FONSECA, 2001; PIRES, 2013c). Retomaremos este assunto quando tratarmos dos Programas de Transferência de renda no Brasil.

1.2.3 Terceira Fase, o fim da Ditadura, a Constituição Cidadã. Universalismo Estendido (1988 até hoje).

Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a constituição vigente, que fora intitulada de Constituição Cidadã, que ampliava direitos, organizava a seguridade social e a dividia por competências:

Art. 194 A seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativas dos poderes públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social (BRASIL, 1988)

A assistência social, saúde e previdência social é competência da seguridade social, porém são distintos. A saúde é universalizada e não há necessidade de contribuição prévia, a assistência social é universal, desde que realmente o beneficiário necessite, ou seja, a condição de elegibilidade estabelecida na Constituição é a necessidade, e, em caso de necessidade de prestação pecuniária, o valor é o dobro do estipulado anteriormente na RMV, ou seja, um salário mínimo.

Art. 203 a assistência social será prestada a quem dela *necessitar*, independente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos:

V – a garantia de um salário mínimo de benefício⁹ mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei¹⁰ (BRASIL, 1988, p. Grifo nosso)

As condições de elegibilidade para o recebimento dos Benefícios de Prestação Continuada – BPCs¹¹ – são, portanto, idade e deficiência de longo prazo que seja física, mental, intelectual ou sensorial¹², desde que a família comprovadamente não possa suprir as necessidades do deficiente ou idoso. Não há a necessidade de contribuição para o recebimento de tal benefício.

A necessária comprovação nos mostra características de um estado cartorial, em que ao beneficiário cabe o ônus de provar que satisfaz as condições para alcançar um direito. Isso prejudica o acesso aos benefícios, pois, muitas vezes, o que mais tem dificuldade em acessar o benefício é quem mais precisa, conforme orienta Amélia Cohn (2012). Isso também é anotado por Kerstenetzky (2009), embora a autora trate do PBF neste texto, a dificuldade no alcance dos beneficiários aos direitos de que trata a autora pode ser estendido aos demais direitos.

Inicialmente, devemos notar que o alcance do alvo depende de as pessoas se apresentarem e declararem sua pobreza perante o governo local. Em muitos casos, essas pessoas não possuem sequer informação sobre seus direitos e, portanto, sobre como receber os benefícios. “Paradoxalmente, é, provavelmente, o mais pobre o mais difícil de ser atingido pela política que o focaliza”, afirma Kerstenetzky (2009, p. 65).

⁹ Este benefício é o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

¹⁰ Esta lei seria a Lei orgânica de assistência social (LOAS) de 1993, com eficácia a partir de 1996.

¹¹ Sonia Rocha adota essa nomenclatura ao se referir aos benefícios que compõem o escopo da assistência social, incluindo as RMVs remanescentes, ou seja, estão sob o guarda-chuva de proteção da seguridade, mas não são previdenciários.

¹² De acordo como §2º do Art. 20 da Lei 8.742 de 7 de dezembro de 1993.

A Previdência Social toma caráter de regime geral, de caráter contributivo e de filiação obrigatória, e nenhum benefício que substitua sua remuneração poderá ser menor que o salário mínimo, a legislação que regulamentará a previdência social virá a posteriori com a sanção das leis 8.212 e 8.213 de 1991.

A Constituição de 1988, em seu Art. 226, também prevê uma especial proteção à família, e, no Art. 7, prevê a obrigatoriedade da assistência de creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos.

Este momento de extensão dos benefícios é interrompido na década de 1990 por uma crise econômica acompanhada de altas taxas de inflação que superaram os 50% mensais. A solução veio proposta pelo chamado Consenso de Washington. Segundo Bresser-Pereira (1991), tal consenso apontou como causa dessa crise o excessivo crescimento do Estado, que se traduz em protecionismo e o populismo econômico, mas relegou a crise fiscal que atravessava aos países latino-americanos. A solução proposta foi disciplina fiscal, liberalização e privatização, relegando, grosseiramente, à responsabilização pela crise aos juros da dívida pública e da dívida externa.

Era de esperar que os investimentos privados, após as privatizações, não substituíssem imediatamente os investimentos públicos quando fossem adotadas as medidas propostas no Consenso de Washington.

Os resultados após a adoção de tais medidas foram o aumento do desemprego estrutural associado à precarização do trabalho, e as mutações no perfil do trabalhador requerido pelo mercado capitalista globalizado e competitivo (SILVA, YAZBEK E GIOVANNI 2006). Ainda segundo os autores, as redes de proteção social indicadas na Constituição de 1988 são orientadas pelo desenvolvimentismo econômico proposto pelo Estado e o lucrativo setor privado.

1.3 Os Programas de Transferência de Renda no Brasil

Em 1974, como vimos, foi criada por meio de Lei a renda mensal vitalícia. Posteriormente com a promulgação da Constituição Federal em 1988, foi criado o Benefício de Prestação Continuada – BPCs – com o Art. 203 V e também a

Previdência Social no Art. 201, ambos carecendo de regulamentação. O primeiro a ser regulamentado foi a previdência social em 1991¹³, e que trazia em seu texto, dentre outras, que:

Art. 139. A Renda Mensal Vitalícia continuará integrando o elenco de benefícios da Previdência Social, até que seja regulamentado o inciso V do art. 203 da Constituição Federal. (Lei 8.213 de 24 de julho de 1991)

Sendo assim, com a criação em 1993 da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS¹⁴, que teve seus efeitos a partir de 01 de Janeiro de 1996, a Renda Mensal Vitalícia entra em extinção, e é mantida apenas aos que eram beneficiários até dezembro de 1995 (MDS, 2015).

Estes benefícios são programas de transferências de renda que têm sua origem no texto da Constituição Federal, porém, alguns benefícios de transferência de renda que vêm sendo discutidos, como vimos anteriormente, desde 1975, ainda durante a Ditadura Militar, não foram contemplados com o advento da nova Constituição Cidadã de 1988, como o Programa de Garantia de Renda Mínima.

Sendo assim, em 1991, o então Senador pelo Partido dos Trabalhadores de São Paulo, Eduardo Matarazzo Suplicy, apresentou o Projeto de Lei 80/91, que garantiria uma renda aos maiores de 25 anos, cujos rendimentos fossem inferiores a um determinado piso preestabelecido, a complementação seria de 50% da diferença entre a renda auferida e o mínimo previamente estabelecido, na época, 2,5 vezes o salário mínimo e de 30% caso não percebesse renda. Essa ideia, porém, como adverte o autor do projeto, aparece, pela primeira vez, no livro *utopia* de Thomas More, que fora publicado em 1516 (SUPLICY, 2004).

Ainda, Segundo Suplicy (2004), para a aprovação, foi necessária certa flexibilização ao projeto, como: o programa seria instituído de forma gradual, nos moldes propostos em 1975 por Oliveira, ao final do período de 8 anos, teria sido

¹³ Lei 8213 de 24 de Julho de 1991, durante o mandato de Fernando Collor

¹⁴ Lei nº 8742 de 7 de Dezembro de 1993, durante o mandato de Itamar Franco.

universalizado e que o complemento fosse reduzido a 30% e que pudesse atingir 50%. Após tal flexibilização, o projeto foi aprovado no senado por unanimidade.

Aprovado o projeto, o economista José Márcio Camargo (apud Fonseca 2001, Suplicy 2002) propõe em um debate que ocorreu entre os economistas do PT realizado em Belo Horizonte – MG, que tal renda fosse atribuída às famílias que possuíssem crianças em idade escolar, pois, assim, reduziria o problema do trabalho infantil e ampliaria a frequência das crianças nas escolas. Tal condição tinha, por fim, combater o chamado ciclo intergeracional da pobreza, isto é, que os filhos do pobre tenderiam a reproduzir sua condição social. Camargo publicou dois artigos sobre o assunto¹⁵.

Segundo Fonseca (2001, p. 26), tais condições “permitiriam aos filhos dessas famílias uma melhor inserção no mercado de trabalho”. É, aqui, portanto, que o tema família é reintroduzido. Ao usar o termo reintroduzido, a autora se refere ao fato de que a ideia de ter a família como núcleo social e não o indivíduo não é nova. Em 1927, o deputado Sá Filho havia criado uma lei que previa um abono familiar, assim como o projeto de autoria do deputado Paulo Martins em 1935, mas ambos voltados ao funcionalismo público e, em 1941, com o advento da Lei 3200, havia sido criado o Estatuto da Família.

Isso mostra que a sociedade, que antes tinha como condicionalidades ao acesso às provisões sociais fatores de cunho corporativo, como carteira assinada ou pertencimento a uma determinada classe profissional e sindical, agora, apresenta como condição ao acesso a tais direitos sociais a participação em um arranjo familiar, reforçando as características de regime de Estado conservador-corporativo. Este regime, como já vimos, tem a família como núcleo central, e o Estado e mercado como subsidiários marginais na provisão dos bens sociais.

¹⁵ CAMARGO, José Marcio. Pobreza e Garantia de Renda Mínima. In: *Folha de S. Paulo*, 26/12/1991.

CAMARGO, José Marcio. Os Miseráveis. In: *Folha de S. Paulo*, 03/03/1993.

Segundo Fonseca (2001, p. 51), documentos de 1930 e 1940 convergem para a seguinte formulação: “a construção da nação requer o aprimoramento da raça (elevação física e moral), por meio da constituição de um certo tipo de família”. A autora discorre em sua obra *Família e política de renda mínima* sobre como as apropriações de direitos dentro do arranjo familiar, como habitação digna, saúde, educação sexual, regulamentação do trabalho feminino em ofícios voltados a sua natureza e o casamento, poderiam colaborar para uma família forte e esta, como menor unidade celular de uma sociedade, colaborar para o fortalecimento de uma nação.

Quando se denunciavam as condições das habitações e seus resultados morais, as doenças, as uniões sexuais irresponsáveis, o trabalho estafante das mulheres e suas consequências para a reprodução, os solteiros desgarrados de vínculos familiares, a procriação fora do casamento, criando uma legião de ilegítimos, a referência, neste caso, é uma “raça” desgovernada, impulsiva e ignorante. “Essa raça, em nome da nação precisa ser corrigida, domesticada, civilizada e a *família* é o instrumento de coerção”. (FONSECA, 2001, p. 89, grifo nosso)

O projeto de Suplicy viabilizou a criação de PTR's condicionadas em vários municípios. Os pioneiros foram Campinas – SP, na segunda gestão de José Roberto Magalhães Teixeira (1993 – 29 de fevereiro de 1996) em março de 1995, posteriormente, em maio do mesmo ano, no Distrito Federal, na gestão de Cristovam Buarque (1995-1998). Em ambos os locais, havia condições ideais para a implantação dos programas, já que possuíam uma elevada renda média, reduzida proporção de pobres e boa distribuição dos serviços básicos, como saúde e educação.

Posteriormente, estes programas foram estendidos aos municípios de Ribeirão Preto – SP, Santos – SP e espalharam-se pelo Brasil, atingindo municípios como Belém – PA – e Belo Horizonte – MG, em alguns lugares, se chamavam Bolsa Escola.

Estes PTR's municipais mantinham características da proposta de Camargo, em que o benefício era concedido à família e não ao indivíduo, como propunha Suplicy, seu recebimento estaria condicionado à educação e/ou à saúde. A educação no que se refere à frequência escolar e à saúde a exames de pré-natal, carteira de vacinação e outros meios resguardando as realidades locais, alguns também condicionavam ao tempo de residência da família no município.

Alguns municípios tiveram problemas de implantação do Programa, pois a mensuração dos problemas locais foram subdimensionados, ou por não haver a mesma capilaridade dos serviços públicos básicos como saúde e educação dos municípios em que o Programa de Garantia de Renda Mínima – PGRM – foi implantado com sucesso, fazendo, assim, com que as condicionalidades não pudessem ser satisfeitas.

Em dezembro de 1997, o governo Fernando Henrique Cardoso (1995/1998) encerrando seu primeiro mandato federaliza o PGRM, cria-se, então, o Bolsa Escola. Na visão de Rocha (2013, p. 47), “a principal bandeira do PT havia sido tomada pelo seu opositor às vésperas das eleições que ocorreriam em 1998 e que, não somente por isso, culminou com a reeleição de FHC”.

A Lei¹⁶ que federaliza o Bolsa Escola autoriza o Governo Federal a auxiliar financeiramente os municípios, a fim de evitar um possível abandono por parte dos municípios ao programa. A ajuda era de 50% do valor do benefício, começando pelos municípios mais pobres. As condições de elegibilidade para o programa era a família¹⁷ possuir renda *per capita* inferior a meio salário mínimo, o foco eram famílias com crianças com idade de 7 a 14 anos e a condicionalidade seria frequência escolar de 85%.

¹⁶ Lei 9.533 de 10 de dezembro de 1997, durante o mandato de Fernando Henrique Cardoso.

¹⁷ Considera-se família a unidade nuclear, eventualmente ampliada por outros indivíduos, que, com ela, possuam laços de parentesco, que forme um grupo, vivendo sob o mesmo teto e mantendo sua economia pela contribuição de seus membros Fonseca (2001).

O Bolsa Escola federal é dividido em duas fases distintas, sendo a primeira no período de 1998 a 2000 e a segunda fase a partir de 2001, sendo que a primeira fase apresentou, entre outros, os seguintes problemas de acordo com Rocha (2013).

- Alguns municípios não conseguiam pagar a contrapartida de 50% dos benefícios, o que, posteriormente, fora deixado de lado, diminuindo o valor dos benefícios.
- Dificuldades de definição do número de famílias a serem beneficiadas, e dificuldade de cadastramento por parte dos municípios.
- O baixo valor dos benefícios desestimulou muitas famílias e gerou alto custo de operacionalização, o valor do benefício era R\$ 7,50, pois não contava com a contrapartida municipal de 50%.

Iniciada no segundo semestre de 2001, a segunda fase do PBE tentou minimizar tais problemas, aumentando o valor do benefício para R\$ 15,00 por criança, limitado a 3 benefícios por família, então, R\$ 45,00. Embora algumas dificuldades tenham sido sanadas nessa segunda fase, algumas permaneceram, como o uso da renda como critério de elegibilidade.

Em setembro de 2001¹⁸, o governo FHC cria também o Bolsa Alimentação – BA e, em 2002, o Vale Gás – VG. O Programa de erradicação do trabalho infantil – PETI, que existia desde 1996, em âmbito local, ganha força também nessa época em âmbito federal. As principais características destes Programas estão dispostas na tabela a seguir:

¹⁸ “Isso ocorre em um momento de mudança da percepção do governo em relação à proteção social dando a ela um caráter residual, subordinando os investimentos em políticas sociais a resultados satisfatórios das políticas econômicas, na tentativa de reverter essa imagem negativa, o governo estabelece uma série de Programas Sociais” (PIRES, 2013c, p. 97).

Tabela 2. Principais características dos benefícios, valores, critérios de elegibilidade, condicionalidade e focalização.

Programa	Valor*	Elegibilidade	Condicionalidade	Condicionalidade
Bolsa Alimentação	R\$ 15,00 por pessoa, limitado a 3 pessoas	Renda fam. < ½ salário mínimo	Pré-Natal e vacinação	Famílias pobres com crianças
PETI	R\$ 25,00 a R\$ 10,00 por criança	Renda fam. < ½ salário mínimo	Frequência escolar e jornada ampliada	Crianças em condições de trabalho penoso em famílias com renda <i>per capita</i> < ½ Sal. Mínimo.
Vale Gás	R\$ 7,50	Renda fam. < ½ salário mínimo	Foi pago a todos os beneficiários do BE.	Foi pago a todos os beneficiários do BE.
Bolsa Escola	R\$ 15,00	Renda fam. < ½ salário mínimo	85% de frequência escolar	Famílias com crianças em idade de 7 a 14 anos

Fonte: Organização do autor, de acordo com (ROCHA, 2013).

* Referente ao valor mensal no ano de implantação.

Percebem-se características distintas nestes programas, o BA, com caráter distributivo, já o VG com caráter indenizatório, pois visava suprir o fim de um subsídio do governo no gás de cozinha, o que aumentou seu preço na época.

Em 2001, cria-se o Cadastro Único – Cad. único, uma forma de centralizar o cadastro dos beneficiários dos programas sociais para facilitar a operacionalização, para tanto, utilizou-se a infraestrutura existente na Caixa

Econômica Federal – CEF, tal centralização também foi difícil, pois os cadastros existentes até então eram de fontes diversas.

O Governo Lula (2003/2009) inicia sua gestão com o Programa Fome Zero – PFZ, e mantém os programas da gestão anterior. O Programa Fome Zero foi um programa ambicioso, que reuniu cerca de 30 ações de combate à pobreza. A principal bandeira do programa era o combate à fome e que, segundo Rocha (2013), em caráter emergencial, o objetivo foi alcançado, porém, a causa estrutural da fome estava muito longe de ser atingida.

Embora a mobilização popular também tivesse objetivos amplos de solidariedade e justiça social, acabou resultando em ações essencialmente emergenciais de atendimento aos mais pobres através de doação de alimentos de caráter predominantemente filantrópico (ROCHA, 2013, p. 80).

Para a autora, embora a fome já não correspondesse com a realidade do Brasil em 2002, a mídia e a população se envolveram neste projeto, arrecadando muito alimento por todo o Brasil, gerando um problema enorme de logística de distribuição desse material. A afirmação de Rocha (2013, p. 81 e 82), que a fome “já não era mais uma realidade no Brasil em 2002” não é consenso, pois a Organização das Nações Unidas – ONU – emitiu, em 2014, um relatório intitulado “*O Estado de Insegurança Alimentar no Mundo. Fortalecimento do ambiente favorável para a segurança alimentar e nutricional*” que afirma que o Brasil saiu do mapa mundial da fome apenas em 2014. De 2002 a 2013, caiu em 82% a população de brasileiros considerados em situação de subalimentação (FAO, 2014).

Dentre as principais ações do Programa Fome Zero, está o cartão alimentação – CA, que, apesar de ser focalizado ainda nas famílias com renda *percapita* inferior a 1/2 salário mínimo, desconsiderava o fato de existir ou não crianças na família, dando uma abrangência maior ao programa e aumentava seu valor para R\$ 50,00, mas, devido sua abrangência, teve que ser implantado gradativamente.

Dentre as dificuldades do CA, além de todas as outras que os demais programas anteriores enfrentaram, estava a exigência da aquisição somente de

gêneros alimentos, o que inviabilizou o programa. Tal problema é retratado na obra *Cartas ao Presidente Lula* de Amélia Cohn. A autora descreve, como o título sugere, sobre cartas enviadas ao Presidente Lula, e apresenta uma concepção distinta de pobreza, na ótica do beneficiário dos programas sociais, a fome não era só de comida.

Em outubro de 2003, é anunciada a criação do Programa Bolsa Família (PBF), unificando o Bolsa Escola, Bolsa Alimentação e o Vale Gás, posteriormente, em 2004, o Cartão alimentação e, em 2006, o PETI. A elegibilidade para o PBF, em 2003, se dava da seguinte forma:

Tabela 3. Critérios de elegibilidade ao recebimento do benefício do Programa Bolsa Família, valores referentes ao ano de implantação do programa e em outubro de 2016.

Valores em Outubro de 2003, ano de implantação do Programa.	Renda	Família/mês	Variável ¹	
	Per capita < R\$ 50,00	R\$ 50,00	R\$15,00 ²	
	R\$ 50,01 < Per capita < R\$100,00	R\$ 0		
			Benefício Variável Vinculado à	Valor
Valores em Outubro de 2016	Per capita < R\$ 85,00	R\$ 85,00	Criança ou ao Adolescente de 0 a 15 anos, gestante ou nutriz. ⁴	R\$ 39,00
	R\$170,00 < Per capita < R\$ 85,00 ³	R\$ 0,00	Adolescente, entre 16 e 17 anos ⁵	R\$ 46,00
			Superação da Extrema Pobreza	*

Fonte: organização do autor, de acordo com (ROCHA, 2013) e MDS (2016).

¹ Para crianças de até 15 anos.

² Máximo 3 crianças por família.

³ Para família que tenham crianças de 0 a 15 anos em sua composição.

⁴ No máximo, 5 benefícios variáveis por família.

⁵ No máximo, 2 benefícios por família.

* Calculado de acordo com a renda e quantidade de pessoas da família, para garantir que a família ultrapasse o piso de R\$ 85,00 de renda por pessoa.

Percebe-se que as famílias com renda entre R\$ 50,00 e R\$ 100,00, sem filhos, não faziam jus ao recebimento do benefício, e o PBF tinha caráter universal dentro do critério de elegibilidade renda (ROCHA, 2013). Isso muda com a edição da Lei¹⁹ que regulamenta o Programa Bolsa Família, em 2004, e que cria o benefício básico, voltado às famílias com renda entre R\$ 50,00 e R\$ 100,00, sem filhos.

Em outubro de 2016, o Programa tem como critérios para elegibilidade outros fatores, a saber: se, na composição familiar, há crianças de 0 a 15 anos ou adolescentes de 16 e 17 anos, se há gestantes ou nutrizes na família ou se, mesmo recebendo algum benefício do programa, a renda per capita familiar ainda não atingir o piso de R\$ 85,00. Assim, esses fatores são também determinantes no valor final do benefício.

Assim como os demais Programas de Transferências de Renda, o PBF também seria implementado aos poucos, visando, inicialmente, aos municípios mais pobres e enfrentou diversas dificuldades, entre elas:

- Sua alocação teve que ser feita ao Ministério do Desenvolvimento Social em 2004, devido a sua abrangência, antes o Programa era vinculado diretamente à Presidência da República.
- As carências das pessoas não se limitam à renda, mas ao acesso aos serviços básicos, como saúde e educação.

O financiamento do PBF foi disputado, no final de 2003, pelo Banco Mundial (BIRD) e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ambas as instituições almejavam impor as condicionalidades ao recebimento do benefício, e focalizar melhor os beneficiários, diminuindo, então, o número de assistidos, ampliando a fiscalização sobre o indivíduo, indo na contramão do que o governo almejava que era dar maior liberdade ao indivíduo e utilizar dados

¹⁹ Lei nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004, durante o mandato de Luis Inácio Lula da Silva.

apenas para monitorar as políticas públicas com fins a acompanhar o processo (COHN, 2012).

Mas as condicionalidades se mantiveram como era antes, nos demais programas, vinculados à saúde e à educação. Porém contra mão como alerta Fonseca (2014), o contrato com o BIRD foi assinado somente em maio de 2005, época essa que o PBF já atendia 5 milhões de famílias. Os recursos provenientes deste contrato foram para a transferência de renda, mas também para bens e serviços, incluindo consultoria, treinamento e seminários.

O PBF tem caráter descentralizado, o que dá às prefeituras municipais atribuições, como, por exemplo, a de cadastrar as famílias potencialmente beneficiárias, e o acompanhamento do cumprimento das condicionalidades, aproveitando, assim, os serviços já instalados no município, como as escolas e os centros de saúde. Essa descentralização também gera desvios de conduta relacionados à inserção de pessoas não carentes no programa, como também a dificuldade das pessoas em acessar o Estado devido à burocracia criada pela administração (COHN, 2012).

O PBF passou por algumas mudanças significativas. Em 2006, foi feita uma correção na linha de pobreza, com vistas à melhor focalização, a linha de pobreza passou de R\$50,00 a R\$100,00 como renda mensal *per capita* para R\$ 60,00 a R\$ 120,00, os valores pagos só seriam reajustados no ano seguinte. Naquele ano, o PBF atingiu sua meta proposta no início de alcance, que era de 11 milhões de famílias beneficiadas, e iniciou o recadastramento a cada 2 anos, assim como um acompanhamento rigoroso das condicionalidades, inclusive com alertas nos terminais eletrônicos no momento do saque, àqueles que não estivessem cumprindo-as, a fim de evitar o cancelamento do benefício²⁰.

Assim, como a melhor focalização, o recadastramento tem como intuito evitar erros de inclusão e exclusão, erros de inclusão são quando famílias que

²⁰ Em novembro de 2016, as famílias deixam de receber o benefício caso descumpra alguma das condicionalidades do programa ou ultrapassem o valor de renda percapita de R\$ 170,00.

não deveriam estar incluídas no PBF estão, e erros de exclusão, que são os que mais preocupam, são quando famílias que fazem jus ao benefício, mas não são beneficiadas.

Houve uma queda na pobreza do País de 33,1% em 2004, para 26,8% em 2006, o que não necessariamente foi causado pelos programas de transferência de renda, mas, segundo Rocha (2013), deve-se ao fato das condições de mercado e crescimento econômico do país. Em 2008, o benefício do PBF passa a ser pago também aos jovens de 16 e 17 anos, faixa etária essa em que era drasticamente reduzida a frequência escolar. A frequência exigida nessa faixa etária é de 75%, a mesma para não beneficiários, sendo que as mães continuam sendo as recebedoras do benefício.

Em 2009, o PBF expandiu e, apesar da crise mundial, houve um aumento de 2 milhões de famílias atendidas e um aumento significativo do valor dos benefícios.

Em 2011, institui-se o Índice de Gestão Descentralizada (IGD), que tem por finalidade melhorar a qualidade dos cadastros das famílias realizados em nível local e transfere à municipalidade um valor pecuniário por cadastro efetivamente bem realizado de acordo com parâmetros preestabelecidos. Também em 2011, o coeficiente de Gini era de 0,529, contra 0,599 em 1997, porém, conforme orienta Rocha (2013), tal melhora no índice não pode ser atribuída somente aos Programas de Transferências de Renda, mas, à participação relativa da renda do trabalho na renda total das famílias.

Nessa segunda década do século XXI, os principais problemas que o PBF enfrenta estão relacionados ao valor do benefício, o que o torna a pior e última opção dos beneficiários, muitas vezes, substitutiva à aposentadoria que tem suas condicionalidades tardiamente alcançadas, também seu valor é frequentemente utilizado com fins de suprir outras carências que o Estado não alcança, como a aquisição de medicamentos. O acesso, muitas vezes, também é embaraçado pelos poderes locais e a culpa do problema é atribuída, invariavelmente, ao Governo Federal (COHN, 2012).

O Brasil conseguiu, de certa forma, universalizar a educação na faixa etária que era foco das condições do PBF, ou seja, entre 7 e 14 anos. O mérito do fato não pode ser atribuído somente ao PBF, agora um novo rumo dessas condicionalidades deve ser tomado, como um envolvimento maior na discussão sobre a qualidade na educação e não somente sobre a frequência.

1.4 O Programa Bolsa Família e a Educação

Como vimos, dentre as condicionalidades do Programa Bolsa Família, existe uma que está amplamente relacionada à educação que é a condição de frequência mínima escolar exigida às crianças e aos adolescentes que compõem a família beneficiária: para famílias que têm em sua composição crianças e adolescentes de 0 a 15 anos, a frequência escolar exigida destes é de 85%, a família beneficiada recebe cumulativamente, no máximo, 5 benefícios. (Lei 10836/04 Art. 2º III e Art. 3º Par. Único), tal exigência de frequência é superior à exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que é de 75%.

Nas famílias que têm em sua composição jovens de 16 e 17 anos, a frequência escolar mínima exigida destes é de 75%, a família beneficiada recebe cumulativamente, no máximo, 2 benefícios (Lei 10836/04 Art. 2º III Art. 3º.) Para jovens não participantes do PBF, a frequência mínima exigida também é de 75%.

As condicionalidades em educação nos programas de transferência de renda no Brasil foram postas, como já visto, por José Marcio de Camargo em 1991. O Economista acreditava que tal condição reduziria o problema do trabalho infantil e ampliaria a frequência das crianças às escolas, tal condição tinha, por fim, combater o ciclo intergeracional da pobreza. Segundo Fonseca (2001, p. 26), tais condições “permitiriam aos filhos dessas famílias uma melhor inserção no mercado de trabalho”. Verificar se tal condicionalidade é eficaz no combate ao ciclo intergeracional da pobreza não é intuito deste trabalho, alguns autores já discorreram sobre isso, como Schwartzman (2009) e Pires (2013b). Este último

acredita que são de suma importância articulações entre o PBF e outras políticas sociais²¹. Silva e Pires (2015) mostraram que, sob o olhar das mães beneficiárias do PBF, o ganho com tal condicionalidade é positivo, mas não suficiente para o rompimento com a pobreza.

Schwartzman (2009) acredita não haver necessidade nenhuma em impor condicionalidades aos PTR's, porém, com a condicionalidade, o programa estaria livre do pecado da simples transferência de recursos, que, muitas vezes, é criticada como esmola. Segundo o autor, o déficit educacional do País está relacionado à demanda dos serviços, principalmente no que tange a qualidade e não a procura dos serviços, ou seja, se a educação for de qualidade, o usuário certamente procurará a escola, considerando a quase universalização do acesso, ao menos na faixa dos 6 aos 14 anos.

Essa ideia se materializou no trabalho de Silva e Pires (2015) que analisaram como a frequência escolar mínima é percebida pelos titulares do benefício do PBF em Campinas – SP. Ficou evidente para os autores que o problema parece se situar em área diversa do acesso e da permanência na escola. O relato de entrevistadas confirmou a defasagem do ensino na periferia de Campinas – SP, em uma das entrevistas naquele trabalho, ao falar sobre a qualidade da educação, a entrevistada Ana, diz:

Eu acho que deviam ensinar mais, porque o mercado de trabalho, hoje em dia, está exigindo muita qualificação, e como que eles vão ter uma qualificação se na escola não tem um estudo de qualidade? (SILVA E PIRES, 2015, p. 19)

Para Kerstenetzky (2009, p. 68):

Certamente, a efetividade das condicionalidades é, por sua vez, condicional à disponibilidade e à qualidade dos serviços providos. Uma rápida avaliação dos serviços básicos de educação e saúde no Brasil evidencia, contudo, quão crítica é sua provisão.

²¹ O Autor cita algumas políticas como acesso à universidade, creches em período integral e Ação Brasil Carinhoso.

O Estado de Bem-Estar Social brasileiro foi regimentado sobre os princípios de Estado conservador corporativo, em que o principal critério de justiça é o mérito. Por exemplo, para fazer jus a uma aposentadoria, é necessária a contribuição à previdência, não poderíamos esperar deste modelo que não solicitasse uma contrapartida meritória a quem almeje fazer jus a um PTR, o que, para Bichir (2010, p. 120), trata-se de um “sentimento moral”, nesse caso, as condicionalidades impostas.

Menezes-Filho e Ribeiro (2009), ao analisarem os determinantes da melhoria do rendimento escolar de alunos de escolas públicas de São Paulo, apresentam que esses determinantes de rendimento trazem em sua composição dois tipos de variáveis: variáveis de estrutura familiar, relacionadas à educação dos pais, idade e repetência prévia, que explicam, segundo os autores, cerca de 70% da variação das notas dos alunos em exames de proficiência e variáveis escolares, que, apesar de representarem, a curto prazo, um menor impacto em notas, têm efeito multiplicador a longo prazo, quando essas crianças se tornarem pais.

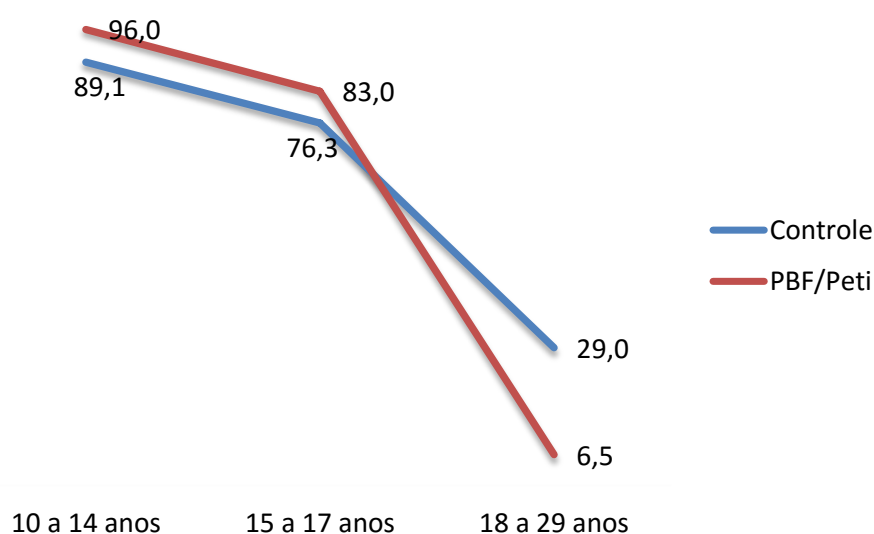
Dentre as variáveis escolares, que são características das escolas e dos professores, “apenas o número de horas-aula apareceu como determinante significativo do desempenho dos alunos” (MENEZES-FILHO e RIBEIRO, 2009, p. 173). Ou seja, o período que o aluno permanece em sala favorece, segundo eles, as notas em exames de proficiência.

A inclusão dos jovens de 16 e 17, no desenho do PBF, ocorreu com a edição da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Antes, os jovens pertencentes às famílias deixavam de fazer jus ao benefício ao completarem 15 anos, a partir de 2008, eles continuam a receber o benefício, porém com a condicionalidade imposta atenuada pela redução da frequência escolar de 85% para 75%.

Segundo Schwartzman (2009), o número de beneficiados por este aumento não foi muito significativo, porque muitos jovens viviam em famílias que já recebiam a contribuição máxima do programa, mas Pires (2013a) apontou que tal condicionalidade assegura que crianças e adolescentes com idades entre 10 e

15 anos beneficiários do PBF tenham frequência maior que jovens da mesma idade com a mesma renda não beneficiários do PBF em Campinas – SP, que são denotados pelo Grupo-Controle, demonstrado pelo Gráfico1.

Gráfico 1. Porcentagem de pessoas de 10 a 29 anos, residentes em Campinas – SP, que frequentavam escola ou creche, segundo a faixa etária ou grupo.



Fonte: Pires, 2013a, p. 181

Após os 17 anos, há uma queda acentuada na frequência escolar nos dois grupos, porém maior no grupo beneficiário. Pires (2013a) levanta duas hipóteses para explicar tal fenômeno, a primeira, mais perceptível e, consequentemente, de difícil contestação, é a de que, após os 17 anos, não há mais a necessidade da contrapartida da frequência escolar, logo, não haverá nenhum prejuízo financeiro imediato caso haja abandono escolar, e a segunda hipótese, que remete às questões de gênero, o autor atribui o fato, entre outros, à maternidade precoce.

Na visão das mães beneficiárias do PBF, não há rompimento do ciclo intergeracional da pobreza. Em recente pesquisa, Silva e Pires (2015) notam isso, principalmente em relação às mães que concluíram o ensino médio.

Os resultados mostram que a condicionalidade relacionada à educação é considerada positiva na percepção das beneficiárias, mas elas não acreditam que a frequência escolar seja fator decisivo para romper com a pobreza no futuro (SILVA E PIRES, 2015, p. 7).

Para essas mães, o mito da escola redentora dos problemas sociais já está desfeito, talvez por serem exemplos de que estudar não é sinônimo necessário de sucesso. Das 20 mães entrevistadas, seis possuíam ensino médio completo, das quais quatro estavam há cinco anos ou mais como beneficiárias do PBF.

Em pesquisa que culminou em uma dissertação ao Programa de Pós-Graduação da PUC Campinas, de autoria de Daniela Flores, intitulada *“A gente não tem noção: pontos de vista de professores de uma escola pública de Campinas SP em relação ao Programa Bolsa Família”*, realizada entre os anos de 2013 e 2014, e que visou compreender os pontos de vista dos professores sobre a importância do PBF como forma de enfrentamento da pobreza por meio da frequência escolar, “Os professores estão alheios ao programa e evidenciaram a ausência do tema no ambiente de trabalho” (FLORES, 2015, p. 117).

Todos os 13 entrevistados por Flores (2015), em uma Escola Estadual situada numa região periférica do Município de Campinas – SP, afirmaram ter pouca informação sobre o PBF, confundem o programa com o Programa Fome Zero, extinto em outubro de 2003. Dez deles afirmam que a obrigatoriedade da frequência escolar não incentiva os alunos. Para uma entrevistada, “Presença. Isso não significa nada, a presença não quer dizer nada”. (FLORES, 2015, p. 113).

Os entrevistados destacam que o problema da aprendizagem não está associado à frequência ou ao PBF, inclusive justificando a baixa aprendizagem pela falta de acompanhamento dos pais (FLORES, 2015). Como sugestão à solução dos desafios encontrados em relação ao PBF e a sua condicionalidade relacionada à educação, os entrevistados sugerem acompanhamento tanto da frequência escolar por parte da escola, assim como é feito hoje, mas também do rendimento escolar, ampliação do programa e “portas de saída” do programa para os beneficiários.

O conceito de “portas de saída” dentro dos programas de transferências de renda, em especial do Programa Bolsa Família, pode ser observado no sítio do MDS, em dois momentos: pelo não cumprimento das regras do programa, ou pelo alcance da renda declarada, que exclui o beneficiário.

O Bolsa Família possui mecanismos de controle para manter o foco nas famílias que vivem em condição de pobreza e de extrema pobreza. Por isso, periodicamente, saem famílias do programa, principalmente porque não atualizaram as informações cadastrais ou porque melhoraram de renda, não se adequando mais ao perfil para receber o benefício (MDS, 2016).

Cabe ressaltar que a renda transferida ao beneficiário tem por finalidade aliviar imediatamente a pobreza e que o rompimento do ciclo intergeracional se dará, em tese, pelo acesso aos bens sociais (saúde e educação) principalmente quando usufruídos pelos filhos dos beneficiários. Para Kerstenetzky (2013), as portas de saída já não devem ser entendidas como uma retirada forçada do programa, mas como oferta de liberdades reais ao beneficiário.

A necessária intersectorialidade aparece nas entrevistas realizadas por Flores (2015), como atesta esta passagem.

Eu acho que deveria moldar melhor, principalmente a área de Educação. Não só exigir a presença, mas ter um acompanhamento. Envolver outros profissionais nisso. Identificar as dificuldades que as crianças têm (FLORES, 2015, p.114).

A autora entende que os canais de informação entre os professores e o Programa Bolsa Família são indiretos e imprecisos, as informações não são transmitidas por vias institucionalizadas, mas de forma indireta e pessoal, e de maneira fragmentada. “Ouvi falar alguma coisa, mas não sei avaliar, alguns professores já falaram que eles [os alunos] não são tão pobres”, disse a ela um professor entrevistado ao ser questionado sobre seus conhecimentos sobre o PBF (FLORES, 2015, p. 96).

2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Analisar práticas pedagógicas voltadas aos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família requer que nos aproximemos da realidade tanto dos beneficiários quanto dos gestores de tais práticas. Para tal, utilizamos uma abordagem qualitativa levando em consideração elementos quantitativos que nos auxiliam na análise.

Não há verdadeira razão para a dicotomia quantitativo-qualitativa, assim como também toda pesquisa pode ser quantitativa e qualitativa simultaneamente (TRIVIÑOS, 1987), (GATTI, 2012). Os dados estatísticos levantados durante essa pesquisa, como os resultados do IDEB, nos serviram não como fins, mas como meios de propiciar uma discussão acerca desses dados.

O uso do termo “quantitativo” para identificar uma pesquisa positivista é, para André (1995), um reducionismo. Segundo a autora, associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas.

Uma das raízes da pesquisa qualitativa está no campo da antropologia inicialmente utilizada pelo etnógrafo Malinowski, com seu trabalho de campo nas ilhas Trobriand na década de 1910. Hoje, facilita estudos de caráter interpretativos na área de Educação. Segundo André (1995), para alguns autores, como Triviños, os termos ainda são usados como sinônimos.

Para nossa pesquisa, utilizamos as seguintes técnicas: pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação de campo.

De forma mais ampla, o objetivo da pesquisa é identificar se existem práticas pedagógicas em escolas localizadas em regiões de maior vulnerabilidade voltadas aos beneficiários do Programa Bolsa Família a partir das falas dos gestores dessas escolas e, conseqüentemente, analisar o grau de conhecimento deles em relação ao Programa Bolsa Família.

Caso não haja práticas voltadas aos beneficiários, analisaremos quais práticas pedagógicas são adotadas nestas escolas e verificaremos alguns efeitos dessas práticas nos resultados da Escola.

A fim de delimitarmos o que entendemos neste trabalho como prática pedagógica, se faz necessário estabelecermos que nem todas as ações dentro do ambiente escolar podem ser compreendidas como práticas pedagógicas. Para Franco (2015), práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais, segundo a autora.

São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (FRANCO, 2015, p. 604).

Práxis, para a autora, é a ação eminentemente reflexiva. As intervenções realizadas por meio das práticas pedagógicas devem ser intencionais, planejadas e científicas, e sua intenção deve estar voltada à transformação da realidade social e pode funcionar como espaço de resistência e de reverberação de múltiplas dominações. Para Tardif (2002), a prática pedagógica é construída no processo de aprender fazendo e conhecer fazendo.

Na hipótese de existirem práticas pedagógicas voltadas aos beneficiários do Programa Bolsa Família, partimos do pressuposto de que tais práticas sejam desenvolvidas em escolas que alcançaram bons resultados em exames de avaliação em larga escala. Assim, escolhemos como um dos critérios para seleção das escolas pesquisadas aquelas que atingiram ou superaram suas metas estabelecidas pelo Ministério da Educação no âmbito do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, que, por se tratar de um indicador que leva em consideração não apenas o fluxo escolar, tendo em vista a quase universalização da educação básica no país, mas também que considera, em sua composição, os resultados logrados pelos estudantes em exames padronizados.

Pesquisa Bibliográfica

Em nossa pesquisa bibliográfica, não identificamos trabalhos que tratem de práticas pedagógicas voltadas aos beneficiários de Programas de Transferência de Renda, assim como não identificamos pesquisas que discutam outras ações no âmbito educacional, como práticas pedagógicas além da condicionalidade de frequência escolar no Programa Bolsa Família. Sendo assim, torna-se relevante nossa discussão acerca deste assunto.

Uma pesquisa bibliográfica, de modo científico e ordenado, não se limita à revisão da literatura. Conforme orienta Lima e Mito (2007, p. 38), “A pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Com a finalidade de manter o rigor e a vigilância epistemológica, conforme orienta Lima e Mito (2007), utilizaremos alguns parâmetros, a saber: o parâmetro temático, linguístico, cronológico e de fontes.

No que se refere ao parâmetro temático, utilizamos os temas centrais do meu trabalho, que são Bolsa Família, IDEB e Práticas Pedagógicas, que foram os descritores de busca.

Como parâmetro linguístico, os trabalhos escritos em Língua Portuguesa. Como parâmetro cronológico, foram selecionados trabalhos realizados após 2003, ano de lançamento do PBF.

Como parâmetro de fontes, analisamos teses, dissertações e artigos científicos publicados em bancos de dados abertos, a saber: o Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), e a Plataforma Scielo, pois estes são meios de comunicação científica de acesso livre e já legitimados pela comunidade acadêmica.

O Portal de Periódicos da Capes, oficialmente criado em 11 de novembro de 2000, é vinculado ao Ministério da Educação, conta com um grande acervo com 37 mil títulos com texto completo e 126 bases referenciais²².

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, que reúne as teses e dissertações dos brasileiros, tendo sido defendidas no Brasil ou no exterior. Em outubro de 2016, conta com 101 Instituições participantes, 371.421 Documentos, sendo 132.993 Teses e 238.428 Dissertações²³.

A Plataforma *Scientific Electronic Library Online* – SciELO – é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros é resultado de um projeto de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, em parceria com a Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde – BIREME. A partir de 2002, o Projeto conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e conta com 1.249 Periódicos, 39.651 fascículos, 573.525 artigos²⁴.

Com o descritor “Bolsa Família” e aplicados os filtros propostos acima, temos como resultados na plataforma Capes 256 trabalhos, na BDTD, 348, e, na Scielo, 127. São várias teses, dissertações e artigos em revistas.

Com o descritor “IDEB”, temos como resultados: na plataforma Capes, são 22 trabalhos, na BDTD, são 127 e, na Scielo, 21 trabalhos.

²² Portal de Periódicos da Capes. Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br/> acesso em 04 de outubro de 2015.

²³ Portal da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/> acesso em 04 de outubro de 2015.

²⁴ Site da Scientific Eletronic Library Online. Disponível em <http://www.scielo.org/php/index.php> acesso em 04 de outubro de 2015.

Com o descritor "Práticas Pedagógicas", temos como resultados, na plataforma Capes, 351 trabalhos, na BDTD, são 4.466 trabalhos, dos quais 3.264 são dissertações e 1.202 são teses e, na Scielo, 220 resultados.

Diante de tais números, é visível a necessidade de uma articulação de dois ou mais descritores, a fim de colocarmos lentes necessárias para refinarmos nossa pesquisa. A primeira delas será a busca simultânea dos descritores, o que julgo suficiente para o refino da busca, como temos 3 descritores, faremos 3 combinações de 2 descritores e, finalmente, uma combinação de 3 descritores, a saber: "Bolsa Família" e "IDEB", "Bolsa Família" e "Práticas Pedagógicas" e "IDEB" e "Práticas Pedagógicas", e, por fim, "Bolsa Família", "IDEB" e "práticas pedagógicas".

Ao refinarmos nossa busca, utilizamos o descritor "IDEB" junto com o descritor "Bolsa Família" com o intuito de verificar a quantidade de trabalho. Na plataforma Capes, apenas uma tese. Na BDTD, foram localizadas duas dissertações, e, na Plataforma Scielo, um artigo de Natália de Souza Duarte, suscitado da tese produzida por ela e que já nos foi apresentado pela plataforma Capes.

Apresentamos, abaixo, uma tabela que apresenta os trabalhos encontrados após a aplicação dos parâmetros necessários.

Tabela 4. Número de trabalhos apresentados por descritores em cada banco de dados.

Descritores	Bancos de dados		
	Capes	BDTD	Scielo
Bolsa Família	256	348	127
IDEB	22	127	21
Práticas Pedagógicas	351	4466	220
<i>IDEB/Bolsa Família</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>Bolsa Família/ Práticas Pedagógicas</i>	<i>0</i>	<i>2</i>	<i>0</i>
<i>Práticas Pedagógicas/ IDEB</i>	<i>1</i>	<i>20</i>	<i>0</i>
<i>IDEB/Bolsa Família/ Práticas Pedagógicas</i>	<i>0</i>	<i>0</i>	<i>0</i>

Fonte: Elaboração do autor. Pesquisa realizada nos dias 4 e 5 de outubro de 2015.

O quadro abaixo apresenta os 27 trabalhos encontrados nos bancos propostos, mediante aplicações dos parâmetros afirmados anteriormente e após a conjugação de descritores dois a dois, ou seja, a parte destacada da tabela.

Tabela 5. Trabalhos encontrados na pesquisa bibliográfica, aplicados os filtros propostos.

	Título	Autor	Tipo	Inst.	Ano
1	Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares	Tatiana Lenskij	Dissertação	UFRGS	2006
2	Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-GO	Eveline Borges Vilela Ribeiro	Dissertação	UFG	2011
3	A implementação da lei nº 10.639/03 e o IDEB no sistema de ensino municipal de Divinópolis – MG.	Maria Cristina dos Santos	Dissertação	UFOP	2014
4	O IDEB nas escolas da rede municipal de ensino de Jataí – GO: qualidade, avaliação e interferências	Renata Machado de Assis	Tese	UFG	2014
5	Políticas de avaliação em larga escala e suas implicações para o trabalho docente em escolas públicas de Viçosa-MG	Raquel Arrieiro Vieira	Dissertação	UFV	
6	Tecnologias em ambiente escolar: o impacto da integração das tic na avaliação do IDEB de duas escolas de tempo integral de Campo Grande – MS	Ruy Carlos de Almeida Gonçalves	Dissertação	UFMS	2014
7	Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais	Tiago Bittencourt de Souza	Dissertação	UNESP	2014

8	A prática pedagógica e avaliativa de uma escola do interior paulista	Liliane Ribeiro de Mello	Dissertação	UNESP	2014
9	A prática pedagógica como o diferencial para um desempenho escolar efetivo: um estudo abordando as séries finais do ensino fundamental em escolas da periferia urbana de Porto Alegre	Elaine Ferreira da Silva Lopes	Tese	UFRGS	2013
10	O discurso e prática pedagógica do professor alfabetizador em aulas de leitura.	Andréa Tôres Vilar de Farias	Dissertação	UEPB	2013
11	As práticas exitosas de leitura no ensino fundamental: vozes sociais de professores e de estudantes	Ivone Rodrigues Diniz Monteiro	Tese	UFRN	2013
12	Sujeitos e atores sociais nas representações discursivas de docentes da rede estadual de ensino em Sergipe: uma análise crítica em tempos de IDEB	Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno	Tese	UFRN	2013
13	Inclusão escolar e índice de desenvolvimento da educação IDEB: um estudo de caso	Milena Lins Fernandes Soares	Dissertação	UNB	2013
14	Gestão estratégica e desempenho na educação básica	Diego Calegari Feldhaus	Dissertação	UFSC	2013
15	Implementação do plano de metas compromisso todos pela educação no Rio Grande do Sul: uma regulação entre união e municípios estabelecida pelo plano de ações articuladas: 2007 a 2011.	Patrícia Souza Marchand	Tese	UFRGS	2012

16	Participação do colegiado escolar no processo de avaliação institucional: do discurso à realidade	Maria Angela de Moraes Cardoso	Dissertação	UCB	2012
17	Prova Brasil: concepções dos professores sobre a avaliação do rendimento escolar e o ensino de matemática no município de Aracaju (SE)	Andrea Maria dos Santos Matos	Dissertação	UFSE	2012
18	Narrativas no ensino de artes visuais em Juazeiro – BA e Petrolina – PE	Flávia Maria de Brito Pedro Vasconcelos	Dissertação	UFBPB	2011
19	Efeitos do programa dinheiro direto na escola na gestão escolar	Kátia de Cássia Santana	Dissertação	UFV	2011
20	A educação escolar e a ação intencional do professor	Teresa Cristina M. de Oliveira	Dissertação	UFSC	2011
21	Políticas de informação e de avaliação educacional: instrumentos efetivos para a melhoria da gestão pedagógica?	Maria Mônica Carvalho Escobar	Dissertação	UFPE	2010
22	Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença?	Silvana Soares de Araujo Mesquita	Dissertação	PUCRJ	2009
23	Memórias, práticas e discursos sobre a leitura	Mônica Vieira de Sousa Gurjão	Dissertação	UFPB	2009
24	Desempenho educacional de alunos beneficiários do programa Bolsa Família: um estudo em duas escolas públicas estaduais em Salvador/Bahia/Brasil	Norma Suely Gama Couto	Dissertação	UCSAL	2012

25	Transferência de renda e educação: uma análise da contrapartida educacional do programa Bolsa Família e sua relação com o desempenho dos alunos beneficiários na cidade do Recife	Cinthya Cristiane Galvão Santos	Dissertação	UFPE	2014
26	Política social: um estudo sobre educação e pobreza	Natalia de Souza Duarte	Tese	UNB	2012
27	O impacto da pobreza no IDEB: um estudo multinível	Natalia de Souza Duarte	Artigo	RBEP	2013

Fonte: Elaboração do autor. Pesquisa realizada nos dias 4 e 5 de outubro de 2015.

A leitura destes trabalhos, sobretudo daqueles específicos que tratam do PBF e práticas pedagógicas, foi de fundamental importância para a realização desta dissertação. Reflexões suscitadas por estas leituras podem ser vistas ao longo desta dissertação.

Análise documental

Utilizamos para a análise documental os Projetos Político Pedagógicos – PPPs – das escolas selecionadas, material que auxiliou a caracterização tanto da escola pesquisada quanto seu entorno, o que foi de grande valia para esta pesquisa. Foram disponibilizados os 4 Projetos Políticos Pedagógicos das 4 Escolas que aceitaram participar dessa pesquisa. Duas das quatro escolas dispuseram a versão impressa de seus projetos e outras duas a versão *on-line*.

Entrevista Semiestruturada

Utilizamos como técnica entrevistas semiestruturadas, aquela que, para Triviños (1987, p. 146).

Parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Assim, o roteiro da entrevista foi dividido em três blocos, num total de 36 questões abertas que podem ser vistas no Apêndice 1. As seis entrevistas foram previamente agendadas com os entrevistados de acordo com a disponibilidade de

horários e datas, e realizadas nas escolas pesquisadas, todas no ambiente de trabalho da(o)s entrevistada(o)s. Informações sobre o número de entrevistas e sobre o perfil da(o)s entrevistada(o)s podem ser vistas no Capítulo 3.

Observação de Campo

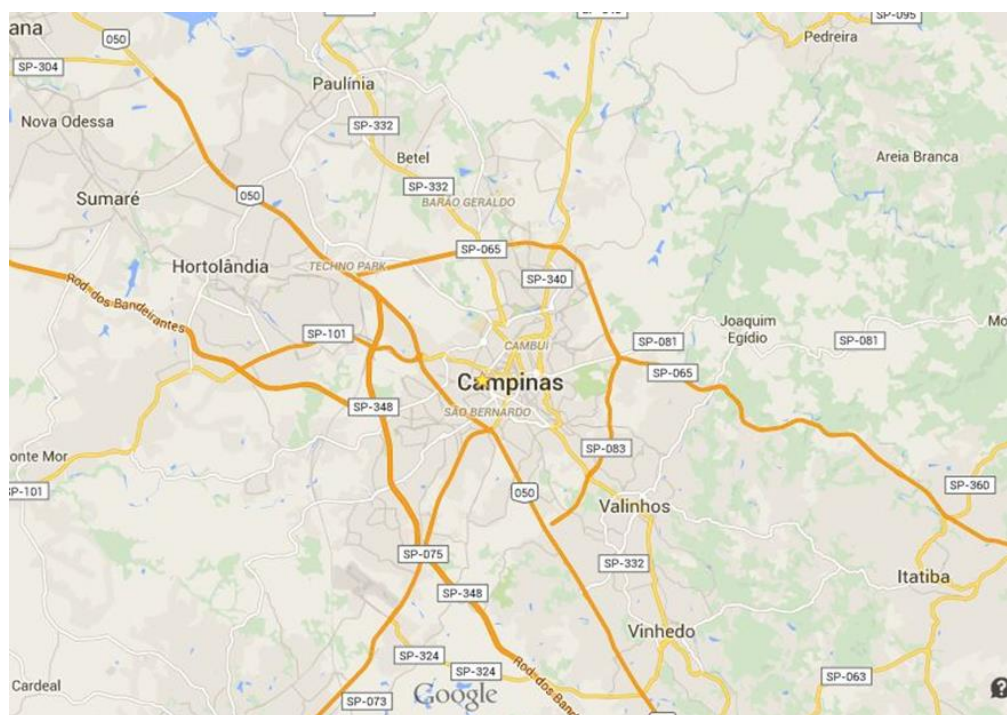
Utilizamos as anotações de campo provenientes da observação livre. Tais observações representam ou podem representar as primeiras buscas espontâneas de significados, as primeiras expressões de explicações (TRIVIÑOS, 1987) e me serviram para descrever o entorno dos espaços pesquisados, meu percurso até o local, passando pelas periferias, até então desconhecidas de Campinas – SP, assim como as percepções físicas do ambiente escolar, as observações comportamentais dos atores escolares como das mães na busca de vagas escolares para seus filhos, no hall de entrada da escola.

O Município

Nossa pesquisa desenvolveu-se no município de Campinas – SP. Município este distante cerca de 100 quilômetros da capital paulista e que possuía, em 2016, uma população estimada de 1.173.370 habitantes de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e compõe junto a outros 19 municípios a Região Metropolitana de Campinas – RMC²⁵. Está localizado geograficamente de acordo com o mapa a seguir:

²⁵ A RMC foi criada por meio da Lei complementar nº 870 de 19 de junho de 2000.

Mapa 1. Mapa Geográfico de Campinas – SP



Fonte: Google Maps.

Nosso trabalho intenciona analisar se existem ou não práticas pedagógicas voltadas aos beneficiários do PBF e se propõe a analisar tais práticas. Como já tratado anteriormente, um caminho que nos pareceu interessante foi começar pelas Unidades Escolares localizadas em região de maior vulnerabilidade social com maior probabilidade, portanto, de ter alunos beneficiários do PBF e que, de alguma forma, se destacaram em avaliações de larga escala. Com vistas a identificar os critérios adotados para seleção das escolas, se faz necessário entendermos como se constitui o Índice de Vulnerabilidade Social – IPVS.

2.1 Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS

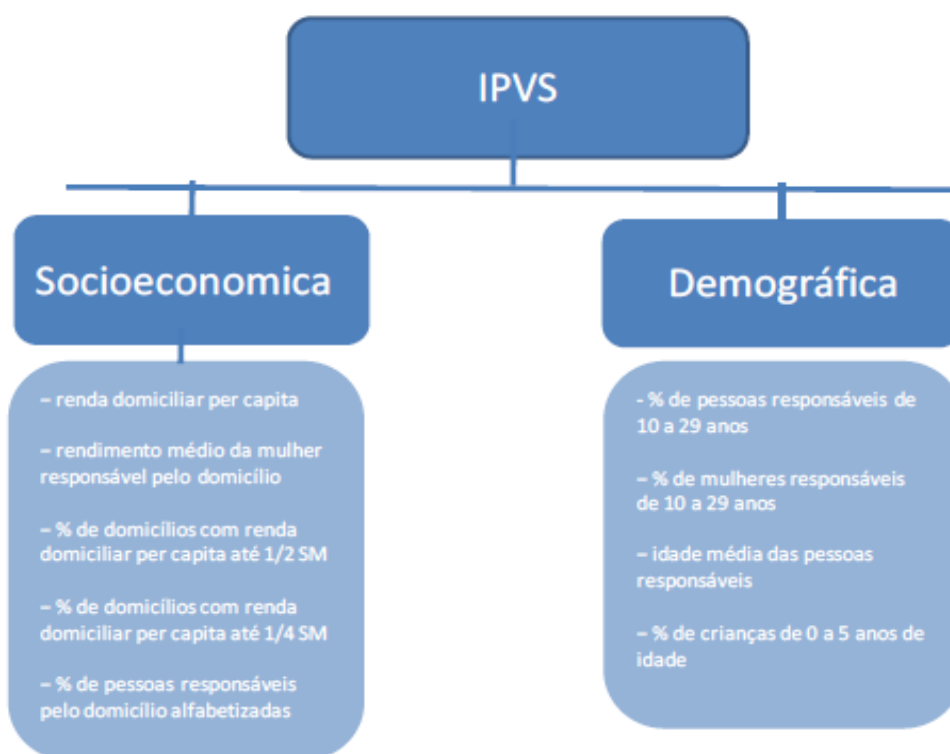
O Índice Paulista de Vulnerabilidade social – IPVS – foi criado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – Fundação SEADE, atendendo à solicitação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Desenvolvido em 2002, as informações que produziram os primeiros índices provinham do

censo do ano 2000. Em 2010, após o Censo, foram feitas as alterações necessárias para se criar a versão 2010 do índice.

Os pressupostos que apoiaram a construção desse índice são que a pobreza e suas inúmeras dimensões devem ser consideradas e de que a segregação do espaço contribui para a preservação das desigualdades (SEADE, 2015).

De maneira sucinta, o IPVS é composto da seguinte forma, conforme a tabela a seguir.

Tabela 6. Quadro-resumo das variáveis componentes do IPVS, segundo dimensões socioeconômicas e demográficas.



Fonte: Fundação SEADE, 2015

Cada setor censitário tem, ao menos, 50 residências permanentes, em Campinas, SP, são 1.749 (mil setecentos e quarenta e nove) setores censitários,

segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, os setores censitários são classificados por grupos censitários, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 7. Grupos censitários

Grupos	Dimensões		IPVS 2010	Situação e tipo de setores por grupo
	Socioeconômica	Demográfica		
1	Muito alta	Famílias jovens, adultas e idosas	Baixíssima vulnerabilidade	Urbanos e rurais não especiais e subnormais
2	Média	Famílias adultas e idosas	Vulnerabilidade muito baixa	Urbanos e rurais não especiais e subnormais
3	Média	Famílias jovens	Vulnerabilidade baixa	Urbanos e rurais não especiais e subnormais
4	Baixa	Famílias adultas e idosas	Vulnerabilidade média	Urbanos não especiais e subnormais
5	Baixa	Famílias jovens em setores urbanos	Vulnerabilidade alta	Urbanos não especiais
6	Baixa	Famílias jovens residentes em aglomerados subnormais	Vulnerabilidade muito alta	Urbanos subnormais
7	Baixa	Famílias idosas, adultas e jovens em setores rurais	Vulnerabilidade alta	Rurais

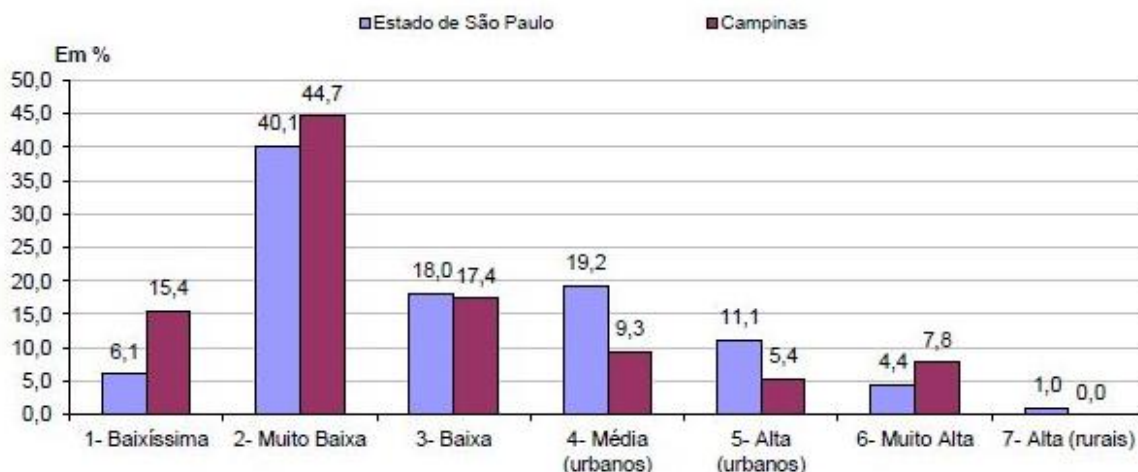
Fonte: Fundação SEADE, 2015

Como lócus de nossa pesquisa, elegemos as escolas localizadas em áreas de média vulnerabilidade, ou seja, do grupo 4, pois, em área de vulnerabilidade alta, grupo 5, há apenas uma escola Municipal e esta não alcançou o IDEB Projetado – IP, no ano de 2013, em nenhum dos níveis de ensino.

Em áreas de vulnerabilidade social muito alta, não foi encontrada nenhuma escola municipal em Campinas – SP – pela observação do mapa da Fundação SEADE, quando confrontado com as localizações geográficas dos estabelecimentos de ensino. O grupo 7 consiste em famílias idosas, adultas e jovens em setores rurais, mas, como o gráfico a seguir nos mostra, no município de Campinas – SP, não há população com essas características.

O gráfico a seguir mostra a distribuição populacional em relação ao IPVS em Campinas – SP – assim como no Estado de São Paulo.

Gráfico 2. Distribuição da População, segundo Grupos de Índice de Vulnerabilidade Social, IPVS do Estado de São Paulo e Município de Campinas.



Fonte: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, 2010

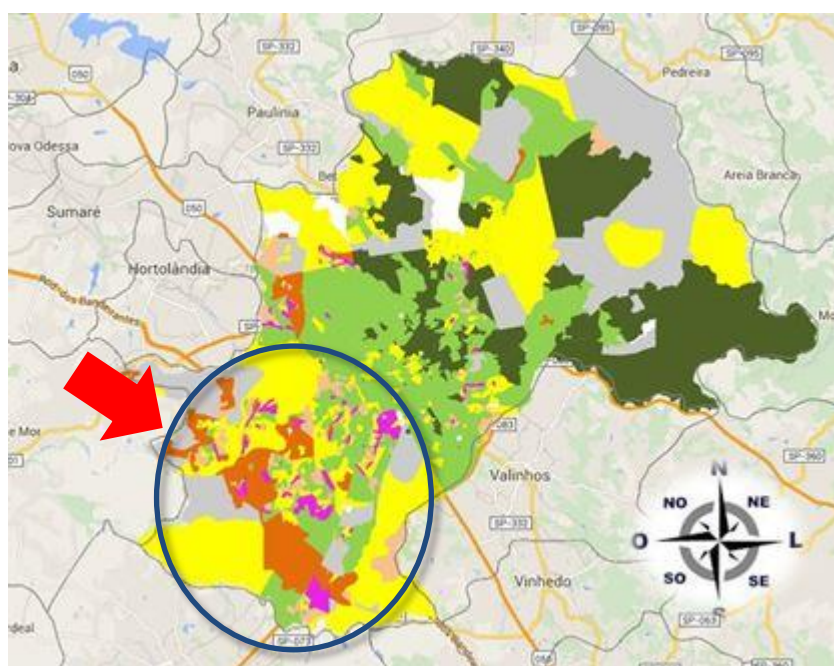
Percebe-se que, em relação ao estado de São Paulo, o município de Campinas – SP – apresenta percentualmente uma maior concentração populacional nos grupos 1 – Baixíssima e 2 – Muito baixa vulnerabilidade, assim como também um maior percentual populacional em relação ao Estado no grupo 6 – Muito Alta vulnerabilidade, o que sugere um município que tem em seu contexto uma realidade permeada por grande desigualdade social.

De forma a restringir nosso objeto de pesquisa, a população que ocupa os locais de nossa pesquisa, de acordo com o IPVS de 2010, é de 9,3% da População de Campinas – SP, ou seja, uma população de 9.872 pessoas de acordo com o censo daquele ano, caso o percentual de pessoas naquele grupo

não tenha se alterado, em outubro de 2016, o número de pessoas no grupo 4 é, então, de 10.912 pessoas, de acordo com estimativas do IBGE.

Apresentamos o mapa geográfico de Campinas – SP, setorizado conforme o mapa do IPVS, sendo as áreas de nosso interesse demarcadas pela cor salmão.

Mapa 2. Divisões do Município de Campinas – SP – conforme o mapa do IPVS.



Fonte: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, com alterações do autor, 2015.

Os locais das nossas pesquisas ficam próximos uns dos outros em uma concentração a Sudoeste da região central de Campinas – SP, em bairros em que se encontra grande parte das mazelas sociais de Campinas – SP. Percebe-se que todas as áreas de baixíssima vulnerabilidade social e com nível socioeconômico alto denotadas pela cor verde escura estão em lado diametralmente oposto de onde desempenhamos nosso trabalho de campo.

2.2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

As avaliações em larga escala antecedem a Constituição de 1988 segundo Oliveira e Araújo (2005). Porém, a preocupação com a qualidade da

educação explícita no Art. 206 inciso VII elevou a discussão sobre avaliação a um novo patamar, não mais apenas do acesso e permanência na escola, mas à qualidade da educação. Segundo Nardi, Schneider e Rios (2014, p. 361), esse indicador é marcado pela “polissemia e pela ambiguidade”, porém tornou-se necessária sua aferição.

Parece haver razoável consenso de que a criação de um instrumento de aferição do desenvolvimento da educação básica representa avanço significativo nas condições de acompanhamento e monitoramento da situação educacional brasileira.

Para Maria Helena Guimarães de Castro, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação – INEP, no período de 1997 a 2002, e que ocupa, em outubro de 2016, o cargo de secretária executiva do MEC:

A institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país. (2009, p. 6).

As Avaliações em larga escala podem ser apresentadas em três gerações. De acordo com Bonamino e Souza (2012), as de primeira geração não envolvem responsabilização e têm caráter diagnóstico da qualidade da educação oferecida, não oferecem devolutivas às escolas. Já as avaliações de segunda e de terceira geração são as que envolvem responsabilização, sendo a de segunda geração aquela de responsabilização branda, em que os resultados são devolvidos à escola, mas sem consequências materiais. As de terceira geração são as de responsabilização forte, em que os resultados conferirão esquemas de bônus e remuneração.

Fernandes e Gremaud (2009) apresentam também que as avaliações em larga escala adotam, a partir da reforma educacional inglesa de 1988, programas de *accountability*. Tais programas podem ser divididos em dois tipos: “fraca” e “forte”, para os autores, *accountability* fraca é quando apenas divulgam os resultados dos estudantes por escolas ou sistemas educacionais, e *accountability*

forte é quando, além da divulgação, condicionam aos resultados o recebimento de prêmios e sanções.

A Prova Brasil, nome dado à Avaliação Nacional de Rendimento Escolar – ANRESC – encontra-se dentro da chamada segunda geração das avaliações em larga escala ou de outra forma, de *accountability* fraca. Implementada a partir de 2005 por meio da portaria interministerial 931/2005 e que, em 2007, passou a integrar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, é complementar ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

A Prova Brasil realizada a cada 2 anos tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática (resolução de problemas), fornecendo resultados para cada unidade escolar participante (INEP, 2015). O objetivo é que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, pelos diretores, pelos gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidiem a melhoria da qualidade educacional dos sistemas (INEP, 2015).

A escolha de escolas municipais em nossa pesquisa justifica-se pelo fato de que as escolas Estaduais participam também de uma avaliação chamada Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP, trata-se de uma avaliação de 3ª geração e de *accountability* forte. Bons resultados em tal índice interessam aos professores e gestores das escolas estaduais, pois o governo Paulista remunera com bônus pecuniários os professores da rede estadual que atingem os objetivos propostos, o que pode levar a um esforço maior para atingir o IDESP em detrimento do IDEB. Conforme demonstra Colombo (2015):

Os resultados do SARESP e do seu respectivo índice, IDESP, têm se mostrado, muitas vezes, descontextualizados perante as escolas, ou seja, parecem estar postos para escolas, como índices de premiação ou punição da comunidade escolar, desconsiderando diversos fatores, como as análises pedagógicas dos resultados obtidos, além de fatores

extraescolares e o respeito às aprendizagens individualizadas dos estudantes (COLOMBO, 2015, p. 80).

Apesar do IDESP conseguir concatenar importantes referenciais em suas dimensões técnicas e estruturais, como afirma Colombo (2015), a relação desse tipo de política de avaliação com bonificação pecuniária, prêmios e classificações, ainda não é consenso. Para Ferraz (2009, p. 241), essa relação é conturbada por dois motivos:

Primeiro, porque o produto desejado no final do processo não está bem definido. A qualidade da aprendizagem está composta por múltiplas dimensões, algumas das quais de difícil mensuração. Além disso, a aprendizagem depende do esforço de uma equipe de professores, dado que o processo pedagógico tem complementaridades. Segundo, porque muitos professores são motivados pelo prazer de ensinar e não somente pelo salário.

Há, ainda, autores que afirmam que programas de *accountability* surgem em que problemas de acesso e permanência na escola, assim como defasagem idade-série estão praticamente resolvidos. Em países como o Brasil, em que o acesso caminha no sentido da universalização, ao menos na educação básica, mas ainda tem um grande problema com a defasagem idade-série, enfatizar tais resultados pode ser precipitado (FERNANDES E GREMAUD, 2009).

A relevância do IDEB, segundo Castro (2009), se explica por, em um único índice, integrar dois conceitos importantes para a aferição da qualidade na educação, o fluxo escolar e o desempenho dos alunos. Assim, este exame, reunindo estas duas variáveis, evita que os alunos sejam aprovados sem aprender e que as escolas reprovem em massa, assim, excluindo alunos com desempenho insuficiente e selecionando os melhores alunos para aumentar as notas na prova.

Nesse sentido, alguns autores indicam o IDEB, como um tradutor oficial da qualidade da educação básica. Para Nardi, Schneider e Rios (2014), tem sido a partir desse índice que as escolas vêm sendo chamadas a propor medidas visando ao alcance de melhores resultados educacionais. Sua métrica é de 0 a 10, e ajuda na verificação do cumprimento das metas do Pacto “Todos pela Educação” e é calculado pela multiplicação da média (N) dos resultados obtidos

pelos alunos da escola em exame padronizado (Prova Brasil) que figura entre 0 e 10 pela taxa média de aprovação (P), que figura entre 0 e 1.

$$\text{IDEB} = N \times P$$

Podemos interpretar o IDEB da seguinte maneira: uma escola A em que a média padronizada da Prova Brasil é 6,0 e que o tempo médio de conclusão da série é de 1 ano, ou seja, todos os alunos foram aprovados, terá IDEB igual a 6, pois:

$$\text{IDEB (A)} = 6,0 \times 1.$$

Em uma escola B em que a média padronizada da Prova Brasil é 6,0 e que o tempo médio de conclusão da série é de 1,5 anos, ou seja, a metade dos alunos foi reprovada, terá o IDEB igual a 4,5, pois:

$$\text{IDEB (B)} = 6,0 \times 0,75$$

Em uma escola C em que a média padronizada da Prova Brasil é 6,0 e que o tempo médio de conclusão da série é de 2 anos, ou seja, todos os alunos foram reprovados, terá o IDEB igual a 3, pois:

$$\text{IDEB (C)} = 6,0 \times 0,5$$

Este índice é apresentado em diversos formatos por órgãos governamentais como o INEP e tem como característica a apresentação do IDEB Projetado – IP.

Este IP é apresentado anteriormente à aplicação da Prova Brasil, e visa orientar um objetivo a ser alcançado, por exemplo, as metas até 2021 já estão definidas na página do INEP.

Lócus da Pesquisa

As metas que foram alcançadas ou superadas nas escolas municipais de Campinas – SP – estão realçadas em amarelo nas tabelas 8 e 9.

A tabela a seguir apresenta as escolas municipais de Campinas SP, e seus respectivos índices Projetados para o IDEB de 2013 e o índice alcançado. A tabela apresenta também o IPVS da região em que cada uma está localizada, obtidos pela observação junto ao mapa de vulnerabilidade social da Fundação SEADE, como vimos no subcapítulo anterior.

Tabela 8. Escolas Municipais de Campinas SP, seus respectivos IDEBs Projetados e Atingidos no ano de 2013, e sua classificação quanto a sua localização de acordo com o IPVS.

Escola	4ª Série/ 5º Ano		8ª Série/9º Ano		IPVS
	IP	IA	IP	IA	
1	5.2	5.0	5.5	4.4	2
2	6.0	6.9			2
3	5.4	5.8	5.1	4.4	4
4	5.8	6.1	4.5	4.7	3
5	5.1	6.0	4.1	3.4	4
6	5.6	5.5	4.8	4.5	4
7	5.1	5.7			2
8	5.9	6.2	5.8	4.9	2
9	5.3	6.0	4.7	4.8	2
10	6.4	7.0	*	**	2
11	6.0	5.6	4.4	5.3	2
12	5.8	6.0	4.5	4.8	3
13	6.3	6.3	5.6	5.2	2
14	5.7	5.9	5.0	4.0	4
15	5.6	4.6	5.1	4.9	4
16	6.4	5.8	5.7	4.2	2
17	4.9	5.6	4.3	4.3	2
18	5.0	4.9	4.3	3.1	4
19	5.1	5.4	4.1	4.5	3
20	5.3	5.2	4.1	3.9	2
21	4.8	4.4	3.7	2.6	2
22	5.0	5.1	3.8	3.5	3

23	5.9	6.1	4.8	5.1	3
24	5.6	5.9	4.5	4.0	4
25	6.2	6.0	5.4	5.6	2
26	4.9	5.1	4.1	3.3	3
27	5.7	4.6	4.6	4.3	5
28	5.8	6.0	4.7	4.6	3
29	5.9	4.7	4.9	3.7	2
30	6.0	5.7	5.2	**	2
31	4.5	4.3	3.8	2.9	6
32	6.2	6.3	5.8	5.3	2
33	5.0	5.3	4.2	4.0	2
34	6.3	6.4	5.5	3.8	2
35	5.9	5.5	4.6	*	4
36	5.7	5.5	5.0	4.2	4
37	5.5	5.5	4.4	4.9	4
38	5.2	5.0	4.5	**	2
39	5.4	5.1	4.3	3.4	2
40	5.4	5.2	5.2	4.2	2

Fonte: INEP. Organização do autor.

 Escolas que atingiram o IDEB Projetado (IP) no ano de 2013.

 Não Possui ensino nessa modalidade.

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média na Prova Brasil 2013: não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Em 2013, 40 (quarenta) escolas urbanas municipais em Campinas – SP – tiveram alunos da 4ª Séries/5º Ano participando da Prova Brasil, dessas, 22 (vinte e duas) atingiram o IP (IDEB Projetado) para aquele ano.

No mesmo ano, foram 37 (trinta e sete) as escolas urbanas municipais de Campinas – SP – nas quais alunos da 8ª Séries/9º ano participaram da Prova Brasil. Destas, 9 (nove) atingiram o IDEB Projetado – IP. Na tabela seguinte, elegeremos as escolas que compõem o escopo de nossa pesquisa pelo critério de alcançar ou superar o IP e de ser localizada em área de maior vulnerabilidade social.

Observe que 7 (sete) delas atingiram o IDEB proposto nas provas do 4º ano/ 5ª série e 8ª série/9º ano concomitantemente. As escolas estão classificadas,

desta vez, em índice decrescente de vulnerabilidade social, a fim de apresentarmos com maior clareza as escolas que compõem nosso campo de pesquisa.

Tabela 9. Escolas Municipais de Campinas SP que atingiram o IDEB Projetado para 2013, seus respectivos IDEBs Projetados (IP) e IDEBs Atingidos (IA) no ano de 2013 e sua classificação quanto a sua localização de acordo com o IPVS.

Escola	4ª Série/ 5º Ano		8ª Série/9º Ano		IPVS
	IP	IA	IP	IA	
1	5.4	5.8	5.1	4.4	4
2	5.6	5.9	4.5	4.0	4
3	5.1	6.0	4.1	3.4	4
4	5.5	5.5	4.4	4.9	4
5	5.7	5.9	5.0	4.0	4
6	5.0	5.1	3.8	3.5	3
7	5.8	6.0	4.7	4.6	3
8	5.9	6.1	4.8	5.1	3
9	5.8	6.0	4.5	4.8	3
10	5.1	5.4	4.1	4.5	3
11	4.9	5.1	4.1	3.3	3
12	5.8	6.1	4.5	4.7	3
13	6.3	6.4	5.5	3.8	2
14	6.2	6.0	5.4	5.6	2
15	5.1	5.7	*		2
16	5.3	6.0	4.7	4.8	2
17	5.9	6.2	5.8	4.9	2
18	5.0	5.3	4.2	4.0	2
19	6.4	7.0	*	**	2
20	6.0	6.9			2
21	4.9	5.6	4.3	4.3	2
22	6.0	5.6	4.4	5.3	2
23	6.2	6.3	5.8	5.3	2
24	6.3	6.3	5.6	5.2	2

Fonte: INEP. Organização do autor.

 Escolas que atingiram o IDEB Projetado (IP) no ano de 2013.

 Não Possui ensino nessa modalidade.

* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média na Prova Brasil 2013: não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Das 5 escolas, uma que alcançou e quatro que superaram o IDEB projetado para o ano de 2013, e que estão em áreas de maior vulnerabilidade estão na tabela anterior, observa-se que apenas uma delas alcançou o IP no ensino Fundamental tanto nos anos iniciais (4ª série/5º ano) quanto nos anos finais (8ª série/9º ano).

Tais resultados não são observados apenas no município de Campinas – SP. De acordo com o INEP, em média, as escolas atingiram o IDEB projetado para 2013 nos anos iniciais do ensino fundamental e não nos anos finais, percebe-se, também, que as escolas privadas não atingem o IP em nenhum dos ciclos, porém, percebe-se que o IP para essas é superior ao IP para escolas públicas, conforme podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 10. Média dos resultados e metas do IDEB em 2013 nas escolas nos anos iniciais e finais do ensino fundamental no Brasil.

	Anos Iniciais		Anos Finais	
	IDEB Atingido 2013	IDEB Projetado 2013	IDEB Atingido 2013	IDEB Projetado 2013
Média	5.2	4.9	4.2	4.4
Dependência Administrativa				
Estadual	5.4	5.0	4.0	4.2
Municipal	4.9	4.5	3.8	3.9
Privada	6.7	6.8	5.9	6.5
Pública	4.9	4.7	4.0	4.1

Fonte: INEP. Elaboração do Autor



Não atingiram o IDEB Projetado (IP) no ano de 2013.

Escolas que atingiram o IDEB Projetado (IP) no ano de 2013.

Nosso universo de pesquisa será composto por 4 (quatro) dessas escolas, pois não conseguimos autorização de pesquisa junto à direção da quinta escola.

Nos anos iniciais essas escolas, tiveram o IDEB Projetado entre 5.1 e 5.4, e o IDEB atingido é entre 5.5 a 6.0 no ano de 2013. Nos anos finais, o IDEB Projetado foi entre 4.1 e 5.1 e o IDEB atingido foi entre 3.4 e 4.9 no ano de 2013, conforme apresentado na Tabela 11.

Tabela 11. Intervalo dos IDEBs Projetados e Atingidos nas escolas pesquisadas, nos anos iniciais e finais.

4ª Série 5º ano	8ª Série 9º ano
5.1 < IDEB Projetado < 5.6	4.1 < IDEB Projetado < 5.1
5.5 < IDEB Atingido < 6.0	3.4 < IDEB Atingido < 4.9

Fonte: INEP. Elaboração do Autor

A seguir, apresento uma tabela que mostra os resultados atingidos ou não em cada ano das escolas pesquisadas, com base nos dados divulgados pelo INEP.

Tabela 12. Quadro sintético das entrevistas e caracterização dos entrevistados.

	Escola 1		Escola 2		Escola 3		Escola 4	
	Anos iniciais	Anos Finais	Anos iniciais	Anos Finais	Anos iniciais	Anos Finais	Anos iniciais	Anos Finais
2007					2007			
2009	2009			2009		2009		2009
2011	2011		2011			2011		2011
2013	2013		2013		2013		2013	2013
2015					2015		2015	2015

 Anos em que as escolas atingiram ou superaram o IDEB Projetado.

 Anos em que as escolas não atingiram o IDEB Projetado.

Fonte: INEP. Organização do autor

As Escolas pesquisadas

As 4 escolas pesquisadas têm suas características aqui apontadas a partir da análise de seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs – que nos foram cedidos pelas suas respectivas diretorias, e, por observação, nos momentos de coleta de

autorização e de entrevistas no local. Os projetos aqui analisados são da escola 1 do ano de 2012, da escola 2 do ano de 2015, da escola 3 do ano de 2013 e da escola 4 também do ano de 2015.

Em comum, as escolas contam, com Comissão Própria de Avaliação – CPA, assim, consta em seus PPPs, que são definidos por diretrizes da Resolução Municipal 14/2014. Essas CPAs foram lembradas algumas vezes pelos entrevistados e, aparentemente, utilizam-se bastante desse instrumento. Essa comissão é constituída por, no mínimo, um representante do segmento docente, um representante dos Agentes/Monitores de Educação Infantil, nas unidades educacionais que apresentem este segmento, um representante dos funcionários, um representante das famílias e um representante da equipe gestora. Aos nossos entrevistados, são reservadas algumas competências dentro dessas comissões, ao Diretor educacional pela otimização de tempos e espaços, para o desenvolvimento do processo de Avaliação Interna da unidade educacional ao Coordenador Pedagógico assessorar, orientar, acompanhar e participar da implementação da Avaliação Institucional Participativa, nas Unidades Educacionais e nas diversas instâncias da secretaria municipal de educação (CAMPINAS, 2014).

A primeira escola, denominada escola 1, superou o IDEB projetado para 2009, 2011 e 2013 consecutivamente nas 4ª séries/5º anos e não atingiu o IDEB projetado em nenhuma oportunidade nas 8ª séries/9º anos nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013. A escola, localizada na região Sudoeste da cidade, foi a primeira do bairro, entrou em funcionamento em 22 de abril de 1980, quando ainda não havia muitas casas. Segundo o relato de um morador descrito no documento, “os terrenos começaram a ser vendidos, porque aí já tinha uma escola né”, o que mostra que, mesmo implicitamente, a comunidade valoriza a escola como um bem social que agrega na formação da comunidade.

O horário de funcionamento é das 7h00 às 23h00 e atende alunos do 1º ao 9º ano e EJA, sendo este último no período noturno. São 774 alunos, dos quais 579 do ensino fundamental regular e 195 do EJA.

A escola conta com 10 salas de aula com 35 m² cada, com um auditório, biblioteca, cozinha e refeitório, a quadra é descoberta e, no hall de entrada da unidade, avistam-se muitos troféus dispostos em racks fixos na parede, provenientes de diversas disputas desde olimpíadas de matemática a jogos escolares municipais.

Como metas definidas no PPP, predominam reformas estruturais ao que se refere à infraestrutura física e no organograma da unidade ao que se refere ao corpo funcional; embora tenha sido informado da desativação dessa unidade em breve para demolição e construção de uma unidade mais moderna.

Vale ressaltar que o IDEB, como vimos, leva em consideração aspectos intraescolares, como notas em exames padronizados e fluxo escolar, mas não leva em consideração infraestrutura física das escolas e do seu entorno. Para Casali (2011), boas condições físicas e estruturais são condições de educação de qualidade, assim como acessibilidade, transporte gratuito, salas devidamente equipadas, entre outros.

No PPP, há como meta o envolvimento da comunidade, como a ampliação do nível de escolaridade da população local (jovens e adultos) e participação dos pais em projetos sobre valores humanos e combates às drogas. A escola tem como desafio, destacado neste documento, a baixa participação das famílias dos alunos, inclusive nas reuniões trimestrais com os professores, mesmo com várias alterações nos horários dos encontros, a participação é mínima.

Em pesquisa de Menezes-Filho (2007), as variáveis que compõem o grupo estrutura familiar aparecem como determinante em 70% das notas obtidas em resultados de exames padronizados, naquele caso, do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disso, podemos inferir a importância da família no aprendizado das crianças.

A Segunda Escola, denominada Escola 2, atingiu o IDEB projetado para 2011 e superou em 2013 nas 4^a séries/5^o anos, mas não atingiu ou superou nas

8ª série/9º anos em 2011 e 2013, a última vez que conseguiu fora em 2009. A escola está localizada em uma região com altíssima taxa de homicídio, 116 homicídios por cem mil habitantes, segundo o PPP. Um estudo realizado em 2012 pela Organização Mundial de Saúde estima que a taxa mundial de homicídios é de 6,7 por cem mil pessoas (OMS, 2015), ou seja, a escola está localizada em uma região na qual o índice de homicídios é 17 vezes maior que a média mundial.

Araújo *et al.* (2009) argumentam que, com a melhora na educação, há uma significativa redução na violência, principalmente com o investimento no capital humano nas idades mais tenras, segundo os autores, um ano de escolaridade reduz a probabilidade de participação no crime em 0,37 ponto percentual nos Estados Unidos, segundo eles, não existem dados no Brasil.

A escola começou a funcionar no final de julho de 1981, mas o decreto de criação é de 16 de dezembro de 1982, possui 12 salas de aula, com área entre 37.9 m² e 52.13 m², biblioteca, sala de materiais pedagógicos, campo de futebol, cozinha, pátios coberto e descoberto, conta com 39 docentes, 2 orientadoras pedagógicas, 2 vice-diretoras e 1 diretora, 2 funcionários readaptados, 2 agentes de organização escolar, 2 cozinheiras terceirizadas, 6 serventes terceirizadas, 3 vigilantes e 4 zeladores.

A escola funciona das 07h00 às 23h00, em três turnos, possui 753 alunos matriculados no ensino regular fundamental em 2014, 204 nos 4 termos do EJA no primeiro semestre e 201 no segundo semestre de 2014. O número de alunos matriculados no EJA nesta unidade é bastante expressivo se comparado a outras escolas que visitei. Um grande problema apresentado nessa escola é em relação à frequência escolar, os casos de reprovação por frequência superam os casos de reprovação por conceito de acordo com o Projeto Político Pedagógico.

A terceira escola, então denominada escola 3, que atingiu o IDEB projetado para 2013 com os alunos da 4ª série/5º ano, estes atingiram, também, em 2009, porém não em 2011. Os alunos da 8ª série 9º ano atingiram o índice projetado para 2009 e 2011, porém não para 2013, e está localizada em um bairro que cresceu sem planejamento urbano com a migração de famílias provenientes

principalmente do estado do Paraná, conforme relatos no PPP. Um lugar carente de atividades culturais e a escola tenta proporcionar aos alunos com o auxílio da comunidade momentos de integração entre comunidade e escola utilizando oficinas de dança, teatro, cinema, e esporte.

A escola, criada oficialmente em 21 de março de 1985, funciona das 7h00 às 19h00 com o ensino fundamental regular que atende 810 alunos e das 19h00 às 21h30 com 5 alunos do EJA, a grande maioria dos alunos pertence a um nível socioeconômico baixo. Segundo o PPP, dos alunos atendidos, 30% são provenientes de áreas circunvizinhas à escola e necessitam de transporte escolar para chegar à escola, os alunos que atingiram nesta Unidade o IDEB Projetado para 2013 são, portanto, do ciclo II e são atendidos no período matutino das 7h00 às 11h00 ou, no período intermediário, das 11h00 às 15h00.

Possui em seu quadro funcional, 1 Diretor e 1 vice, 1 orientador pedagógico, 1 auxiliar administrativo e 44 professores. Também possui outros funcionários que compõem o quadro funcional e não atuam diretamente nas salas.

Em relação à estrutura física, a unidade é bem equipada, conta com 9 salas de aula, de frente ao pátio coberto. Possui uma biblioteca com amplo espaço físico, que é organizado por estagiários do Programa Mais Educação, sendo que a informatização facilitou a organização do espaço com a chegada dos computadores do Programa Biblioteca Fácil.

Apresenta um refeitório para os alunos, em que são servidas refeições de um cardápio organizado pelas nutricionistas da Central de Abastecimento – CEASA. Possui, ainda, uma quadra com piso desnivelado e cobertura faltando telhas, que é utilizada pela escola e pela comunidade.

No muro, existem buracos que facilitam o acesso à quadra durante os fins de semana. A escola é cercada por alambrado e a quadra por um muro. Possui um vigilante na entrada que controla o acesso ao prédio que é construído sobre uma Área de Preservação Permanente – APP, ainda que não ocupe todo este

terreno, na parte mais baixa da área, existem algumas nascentes cobertas pelo mato e pelo entulho que se acumulam facilitando a presença de animais peçonhentos na escola.

Há, no documento, registros que apontam para desafios da gestão escolar. A participação dos pais na vida escolar é deficitária, o PPP atribui, intrinsecamente, à violência no ambiente escolar e à violência social como reflexo do conflito de valores, e de mais alguns problemas sociais, como o crescente número de excluídos, os laços familiares enfraquecidos, o consumismo exacerbado amplificado pelas mídias, a defasagem idade série também é apontada como causa de indisciplina, tais fatores cooperam para o aumento da necessidade do suprimento de carências materiais e afetivas imediatas, as quais a escola não é capaz de suprir, assim, a escola se torna apenas um lugar de ida por obrigação, para acesso à merenda ou lazer. Sendo assim, afirma o documento, é necessária a integração entre a educação e demais secretarias, como a de assistência social, esportes e segurança pública.

A quarta e última escola, denominada escola 4, que atingiu o IDEB projetado apenas em 2013 nas 4^a séries/5^o anos, e o superou em 2009, 2011 e 2013 nas 8^asérie/9^o anos seguidamente. Atende das 07h00 às 22h45, alunos do 2^o ao 9^o ano e EJA, foi construída na primeira gestão do prefeito Francisco Amaral (1977-1982), e foi inaugurada em 22 de abril de 1980, mesmo dia da Escola 1. A escola 4 carrega o nome de um militar, e, nas páginas iniciais do PPP 4, mostra-se o desejo da escola pela substituição do nome, atribuído durante a Ditadura Militar e que não representa a escola no momento, a escola hoje é segundo o documento local de promoção da democracia ampla, total e irrestrita.

É uma escola pequena com apenas 5 salas de aula que têm entre 26m² e 38m², biblioteca, sala de informática, tudo bem pequeno, pois o terreno da escola, antes da construção do muro, foi, aos poucos, sendo ocupado por construções clandestinas, que reduziram seu tamanho que, inicialmente, seria destinado à escola. Em seu quadro funcional, constam 24 professores, um diretor, um vice e um orientador pedagógico, segundo o PPP, porém o cargo de orientador

pedagógico estava vago no momento das entrevistas, o que impossibilitou entrevistar essa pessoa como prevíamos, estava vago também o cargo de vice-diretor, o que pode atrapalhar a rotina administrativa e pedagógica da escola.

As escolas guardam algumas relações entre si, escolas localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social têm problemas bem parecidos, como violência, evasão, defasagem idade/série e baixa participação dos pais em reuniões.

Isso mostra que tanto com a leitura dos projetos pedagógicos das escolas quanto nas entrevistas, que veremos adiante, as dificuldades apresentadas são semelhantes. Os entrevistados afirmam também que, em suas escolas, uma grande parcela dos alunos é beneficiária do Programa Bolsa Família.

A seguir, apresento uma tabela com as principais características das escolas pesquisadas.

Tabela 13. Tabela com as principais informações das escolas pesquisadas.

Escola	Ano de Inauguração	Número de Alunos	Número de Professores	Anos Iniciais		Anos Finais	
				IDEB Projetado 2013	IDEB Atingido 2013	IDEB Projetado 2013	IDEB Atingido 2013
1	1980	774	36	5.4	5.8	5.1	4.4
2	1982	1158	39	5.6	5.9	4.5	4.0
3	1985	815	44	5.1	6.0	4.1	3.4
4	1980	371	24	5.5	5.5	4.4	4.9

Fonte: INEP. Elaboração do Autor.

Apresentamos nestes últimos parágrafos as características das escolas quanto a parâmetros observáveis durante as entrevistas e a análise dos PPPs.

Quanto às características do entorno das escolas e das regiões geográficas em que estão localizadas, utilizamos dados do mapa de vulnerabilidade social da Fundação SEADE, agora faremos uma análise das escolas pesquisadas de acordo com os indicadores da educação Básica do INEP.

Caracterização a partir dos indicadores do INEP.

As escolas pesquisadas apresentam o índice de nível socioeconômico – INSE – alto ou médio alto. Esse índice integra os dados divulgados pelo INEP²⁶ e compõe os indicadores nacionais da educação básica.

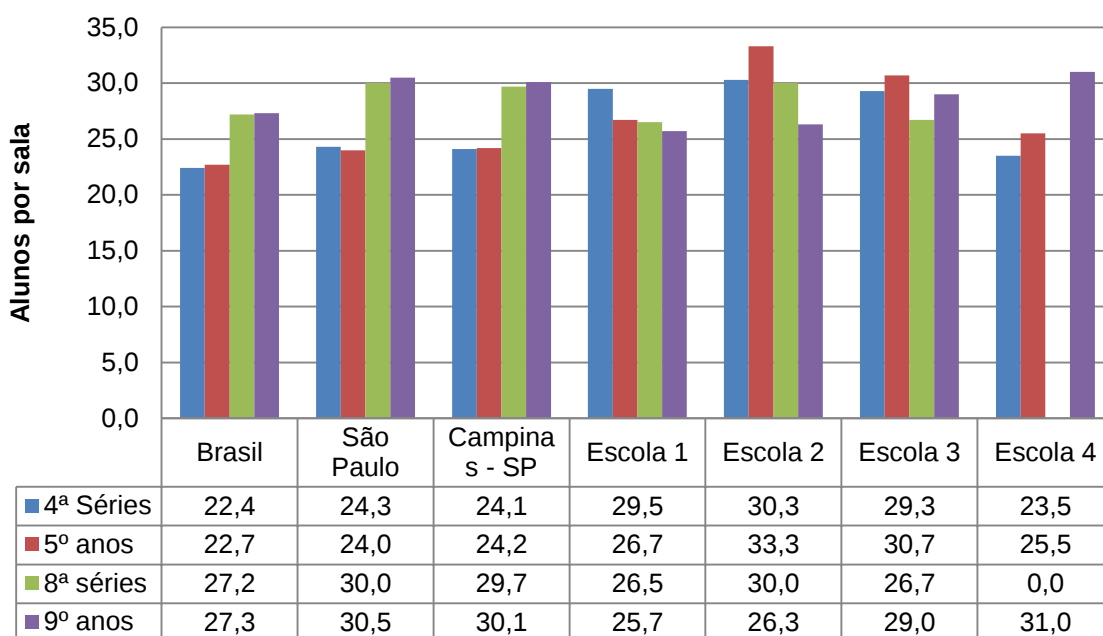
Esses resultados são compostos por diferentes variáveis, como média de alunos por sala, médias de hora-aula diária, taxas de distorção idade série, taxas de rendimento e percentual de docentes com ensino superior. Passemos, então, a analisar esses dados das escolas eleitas à nossa pesquisa.

No Brasil, a média de alunos por sala de aula nas 4^a séries é de 22,4 aluno e na 5^a série é de 22,7, nas 8^a séries e 9^o anos a média é de 27,2 e 27,3; respectivamente. No estado de São Paulo, a média de alunos por sala nas 4^a séries e 5^o anos é de 24,3 e 24 alunos, respectivamente, e nas 8^a séries e 9^o anos a média é de 30 e 30,5 alunos, respectivamente. Em Campinas – SP – a média de alunos por sala de aula é de 24,1 nas 4^a séries e de 24,2 nas 5^a séries, nas 8^a séries e 9^o anos a média é, respectivamente, de 29,7 e 30,1.

Sendo assim, apresentemos o gráfico com o qual é possível comparar o número de alunos nestas escolas pesquisadas e a média de alunos por sala em nível federal, estadual e municipal, a fim de identificarmos possíveis relações entre o número de alunos e os resultados no IDEB.

²⁶ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em 05 de outubro de 2016.

Gráfico 3. Média de alunos por sala de aula em diferentes níveis geográficos e ciclos.



Fonte: Indicadores Educacionais do INEP/MEC. Elaboração Própria.

Percebe-se, pela análise do gráfico apresentado, que o número de alunos presentes nas salas de aula não explica, nesse caso, bons resultados no IDEB nos anos iniciais, nota-se que as escolas de 1 a 4 possuem média de alunos por sala, superior às médias de alunos em todas as três esferas administrativas apresentadas.

As escolas pesquisadas, aparentemente, seguem um padrão de salas com muitos alunos. O que destoa da regra é que, em geral, as escolas têm mais alunos nas 8ª séries e 9º anos em comparação aos ciclos anteriores, e esse padrão não é observado nas escolas pesquisadas, em que é maior o número de alunos nas séries iniciais, padrão não observado na escola 4, escola que atingiu o IDEB nos dois níveis.

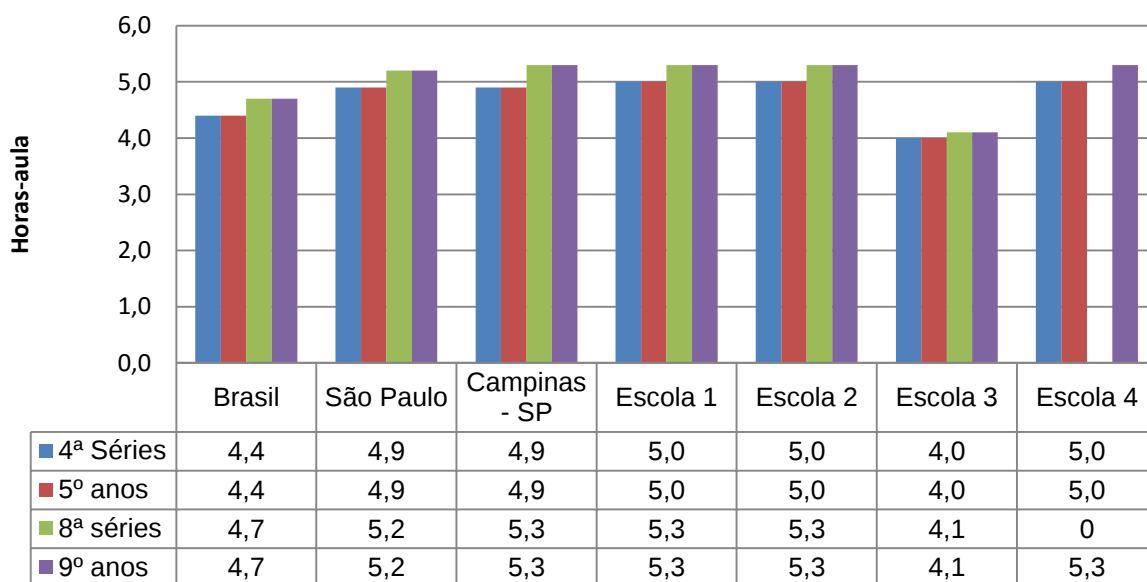
Média de Horas-aula diárias.

A média de Horas-aula diárias é outro fator que pode ser observado nos indicadores educacionais divulgados pelo INEP, no Brasil, os alunos têm, em média, 4,4 horas de aula nas 4ª série e 5º anos e 4,7 horas-aula nas 8ª séries e 9º anos.

No estado de São Paulo, essa média é de 4,9 nos anos iniciais e 5,2 nos anos finais. Em Campinas – SP, assim como a quantidade de horas no Estado, os anos iniciais têm 4,9 horas aulas diárias, porém as 8ª séries e 9º anos contam com 5,3 horas diárias, o que equivale a 36 minutos de aulas a mais, em média, que a média verificada no estado de São Paulo.

Nas escolas pesquisadas, verificou-se que, em 3 das escolas pesquisadas, há 5 horas-aulas diárias nos anos iniciais e 5,3 nos anos finais, sendo que, nos anos iniciais, 0,1 hora aula a mais que a média do Estado, o que representa 6 minutos. Na escola 3, encontramos que há uma redução do horário das aulas, nos anos iniciais, apenas 4 horas aula diárias e 4,1 horas nos anos finais.

Gráfico 4. Média de Horas-aula diárias em diferentes níveis geográficos e ciclos.



Fonte: Indicadores Educacionais do INEP/MEC. Elaboração Própria.

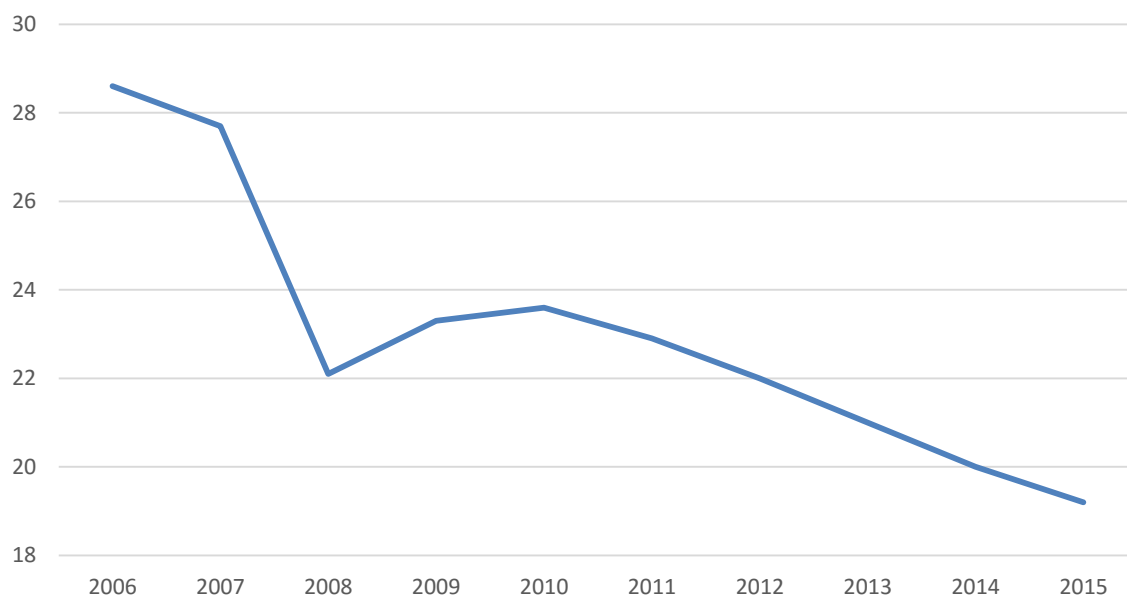
No que tange o período de horas aulas, apenas a escola 3 apresentou diferenças significativas em relação às demais, com a redução da jornada de 5 para 4 horas aula diárias, esta escola, segundo o PPP, adota o turno intermediário, chamado por alunos e professores de “Turno da Fome”, pois tem seu período entre as aulas da manhã e da tarde.

Não esperávamos encontrar algo diferente do achado, haja vista que os regulamentos sobre horários de aula abrangem todo o município, percebemos apenas que, em relação às demais escolas do país, as escolas do Estado de São Paulo, de Campinas – SP – e as por nós pesquisadas, em sua maioria, têm permanecido maior tempo com seus alunos em sala de aula.

Taxa de distorção idade série (TDIS)

Este importante fator é, como já dissemos anteriormente, um fantasma que ainda assombra o campo educacional, apresenta redução ano a ano. De acordo com o censo escolar em 1998, a taxa era de 46,7% e, em 2015, como veremos, é de 19,2%. Esta taxa é a percentagem de alunos com a idade superior a idade recomendada para aquela série, considerando a idade ideal para o ingresso na primeira série de 6 anos e a saída do ensino médio aos 17 anos, de acordo com a Lei 11.274 de 2006.

Gráfico 5. Taxa de Distorção Idade Série no Brasil entre os anos de 2006 e 2015.



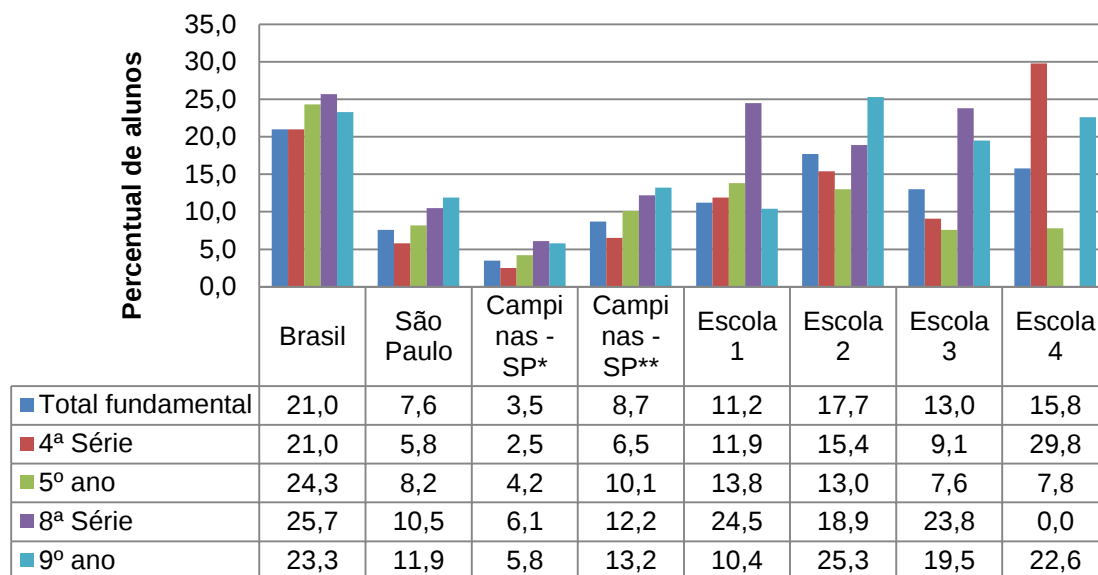
Fonte: Indicadores Educacionais do INEP/MEC. Elaboração Própria.

Percebe-se que há uma redução significativa na TDIS no período compreendido entre 2006 a 2015, isso é resultado de esforços conjuntos do governo e da sociedade.

Analisaremos, então, como se comportou a TDIS no Brasil, no estado de São Paulo, em Campinas – SP – e nas escolas pesquisadas. Vale ressaltar a importância de analisarmos também que essa variável é reduzida quando a comparamos as escolas particulares em relação às escolas públicas. No Brasil, a Taxa de Distorção Idade-Série – TDIS – no ensino fundamental público, em 2013, era de 21% e, no ensino fundamental privado, naquele ano, era de 5,6%, em Campinas – SP – essa desigualdade percentual é reduzida, embora ainda permaneça.

Ao considerarmos somente as escolas privadas em relação às escolas públicas do município de Campinas – SP – observamos que a TDIS é, no mínimo, o dobro nas escolas administradas pelo poder público.

Gráfico 6. Taxa de distorção idade série (TDIS) em 2013



Fonte: Indicadores Educacionais do INEP/MEC. Elaboração Própria.

* Somente escolas privadas do município

** Somente escolas públicas do município

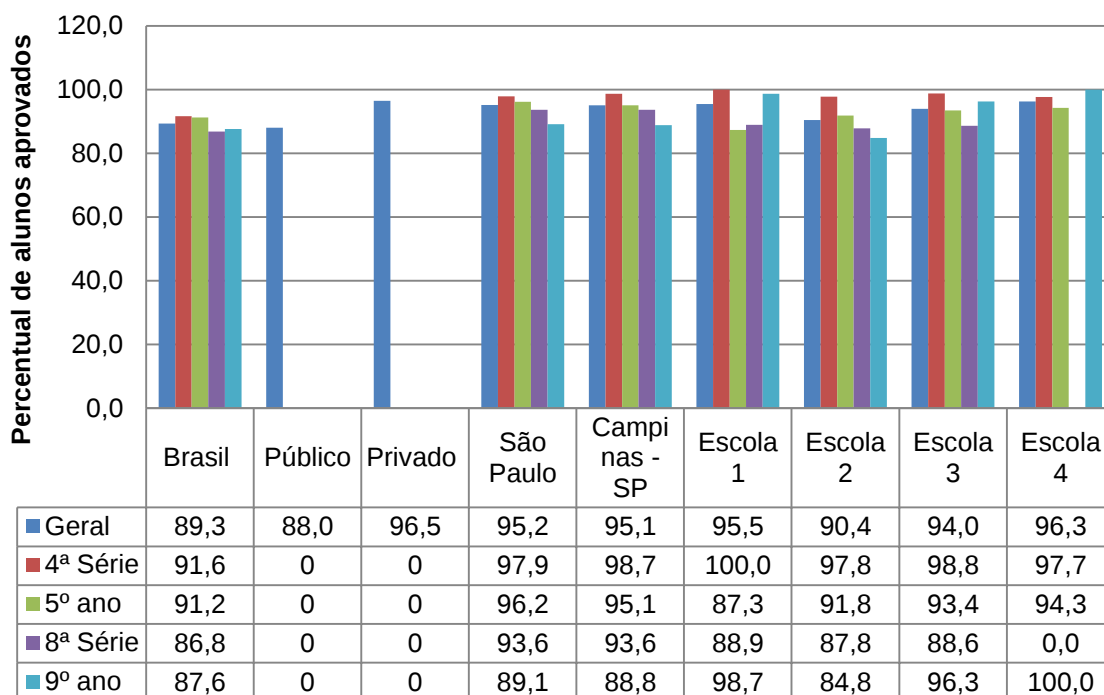
Por meio da observação do gráfico, podemos inferir que a TDIS no Brasil é maior que em São Paulo, assim como em Campinas – SP, na região Norte do País, a TDIS no ensino fundamental é de 31,3%, o que colabora para que esse índice seja maior no País em relação ao estado de São Paulo.

O padrão observado de porcentagem de distorção maior nos anos finais do ensino fundamental é igualmente observado em todas as nossas coortes, isso ocorre pelo espaço temporal que decorre entre o ingresso e o egresso do ensino fundamental, assim como também com a necessidade da saída do adolescente da escola que, quando chegada a força para o trabalho, é obrigado a abandonar os estudos. O gráfico ainda evidencia que as taxas de distorção idade-série nas escolas pesquisadas são, em geral, superiores às observadas nas escolas de Campinas e do Estado de São Paulo.

Taxa de Rendimento

A taxa de rendimento é o percentual de alunos que conseguem aprovação ao ciclo posterior e pode ser verificada no gráfico apresentado a seguir.

Gráfico 7. Taxa de rendimento no Ensino Fundamental em 2013.



Fonte: Indicadores Educacionais do INEP/MEC. Elaboração Própria.

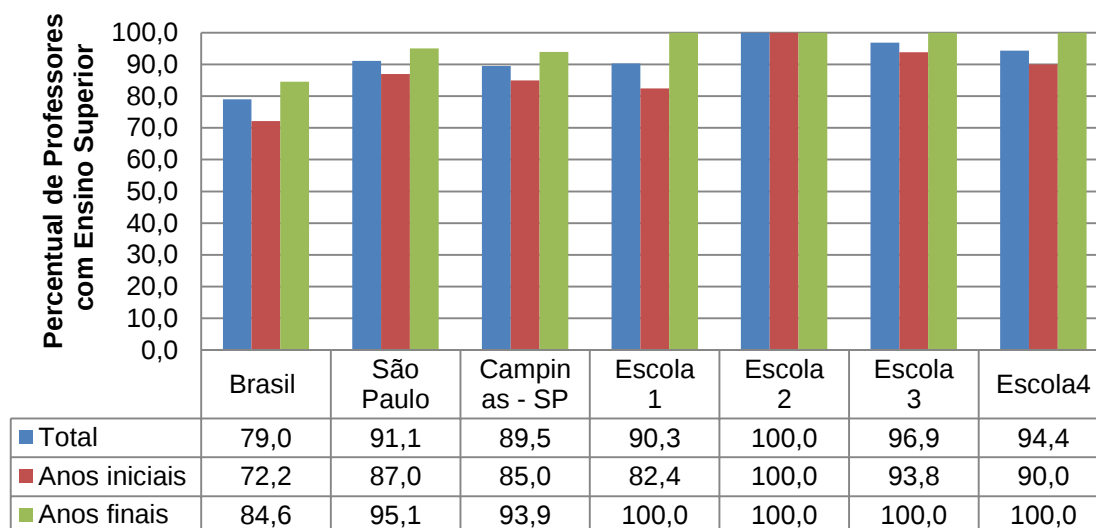
Podemos perceber que a média de alunos aprovados ao ciclo posterior nas escolas pesquisadas em geral é superior à média das escolas públicas brasileiras. Enquanto nas escolas públicas brasileiras, a média de aprovação ao ciclo posterior é de 88%, nas escolas pesquisadas, é de 94,1%, porém, se compararmos com as escolas públicas de Campinas – SP, em que a média é de 95,1; percebemos que as escolas pesquisadas aprovam menos que a média no município.

Vale ressaltar que o fluxo escolar, ou seja, o número de alunos que progride para a série seguinte compõe o IDEB, ou seja, a progressão dos alunos à série seguinte é interessante para a escola que busca melhorar seu índice.

Percentual de Docentes com Ensino Superior.

A seguir, apresentamos um gráfico com o percentual de professores com ensino superior nas escolas pesquisadas e um comparativo com o País, com o estado de São Paulo e com o município de Campinas – SP.

Gráfico 8. Percentual de Docentes com Ensino Superior



Fonte: Indicadores Educacionais do INEP/MEC. Elaboração Própria.

O Percentual de docentes com ensino superior nas escolas pesquisadas também é em número superior que a média das escolas brasileiras, assim como também é nas escolas paulistas, é inclusive maior que nas escolas campineiras. Vale ressaltar que desconsideramos neste estudo a adequação da formação do docente ao ensino que ele ministra.

Em relação à adequação docente, cabe ressaltar que, para Menezes-Filho e Ribeiro (2009), alguns fatores são determinantes para a aprendizagem dos alunos, como as variáveis que envolvam a família. Segundo os autores, a proficiência dos alunos aumenta quando o diretor não fez graduação na área de Pedagogia, nem Pós-Graduação na área de Educação. Alguns fatores influenciam de forma positiva, como o percentual de professores efetivos na escola, assim como a assiduidade do corpo docente.

Entre esses indicadores educacionais que analisamos até aqui, percebemos que somente por eles não é possível adotarmos pacificamente a posição de que os bons resultados alcançados no IDEB em 2013 são atingidos por decorrência destes índices, pois, como vimos, a média de alunos por sala é

maior que das escolas brasileiras nos anos iniciais, e menor nos anos finais, anos estes em que os alunos não atingem bons resultados no IDEB.

Assim como a média de horas-aula, que seguem um padrão, em que a diferença é maior apenas se compararmos as escolas pesquisadas com a média nacional. Encontramos uma significativa diferença na Taxa de Distorção Idade-Série-TDIS nas escolas pesquisadas em relação as escolas públicas de Campinas – SP, principalmente nos anos finais, em que a diferença aumenta consideravelmente, assim como se compararmos a TDIS entre as escolas pesquisadas e as escolas campineiras privadas.

A taxa de rendimento dos alunos nas escolas pesquisadas é superior à média nacional, porém é inferior à média local e a formação docente é superior nas escolas pesquisadas em relação ao país, estado e município, não levando em consideração a adequação dessa formação. Uma hipótese, que não poderá ser plenamente comprovada neste trabalho em função dos objetivos e do método da pesquisa realizada, é que, a despeito das dificuldades em termos do número de alunos e da distorção idade-série, a formação dos docentes e as práticas pedagógicas utilizadas nessas escolas podem estar fazendo a diferença em relação ao desempenho dos alunos no Ideb. Indícios das influências das práticas pedagógicas adotadas nas escolas e sua relação com o Ideb podem ser observados no próximo capítulo.

Sujeitos da Pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa, no que tange as entrevistas, ocorreu com gestores das escolas selecionadas, estes por, sua vez, tiveram suas identidades preservadas e foram identificados em relação às escolas em que trabalham. As escolas foram identificadas como sendo E1, E2, E3, e E4, assim, os entrevistados foram identificados por: Entrevistada 1.1 a respondente da E1, Entrevistada 2.1 e 2.2 as respondentes da E2, Entrevistada 3.1 e 3.2 as respondentes da E3 e Entrevistado 4.1 o respondente da E4.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, e, em ambas as mídias, permanecem arquivadas. No capítulo que se segue, iniciaremos com a caracterização dos entrevistados.

3. ANÁLISE DO MATERIAL E DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo, analisaremos as principais características dos entrevistados, assim como a interpretação das suas falas.

3.1 Caracterização dos entrevistados.

Uma vez definidas as escolas, a partir dos resultados do IDEB e da análise do IPVS, foram solicitadas autorizações aos diretores(as) das Escolas para iniciarmos os procedimentos de entrevista. Das 5 escolas selecionadas, 4 aceitaram participar da pesquisa. Após a aceitação e assinatura do Termo de Aceite, o qual tem o modelo no Apêndice 2, as entrevistas foram iniciadas. As entrevistas foram realizadas entre os dias 27 de janeiro de 2016 e 23 de março de 2016. Antes do início da entrevista, era lido e assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, o qual tem o modelo no Apêndice 3.

As entrevistas tiveram duração entre 24'56" e 1h00'20" conforme indicado na Tabela 14 e foram gravadas em meio digital. As questões apresentadas constam no Apêndice 1 deste trabalho.

A seguir, apresento as principais características dos entrevistados.

Tabela 14. Quadro sintético das entrevistas e caracterização dos entrevistados.

Escola	1	2		3		4
Entrevistado	1.1	2.1	2.2	3.1	3.2	4.1
Data da entrevista	27/01/2016	24/02/2016	23/03/2016	25/02/2016	23/03/2016	22/03/2016
Tempo de Entrevista	1h00'20"	34'22"	28'55"	41'26"	36'44"	28'46"
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	34	39	57	66	58	32

Cargo que ocupa	Orientadora Pedagógica	Orientadora Pedagógica	Diretora	Orientadora Pedagógica	Diretora	Diretor
Estado Civil	Solteira	Casada	Casada	Casada	Casada	Casado
Cor	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca
Filhos	0	3	3	4	3	1
Onde os filhos estudam ou se formaram?		Oficina do Estudante e EDUCAP	PUC UNIP ambas em Campinas	ESALQ, UNESP PUCC	PUC e UNIP ambas em Campinas	Particular
Local de Nascimento	Campinas SP	Campinas SP	Campinas SP	Santo Antonio de Posse SP	Ituiutaba MG	São Paulo SP
Formação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia	Ped/Hist e Geo	Letras e Pedagogia
Universidade	UNICAMP	UNIP	Faculdade de Ouro Fino MG	Faculdades Integradas Campos Sales	Anhanguera/ UNIFAC	UNINOVE
Quando se formou?	2005	2004	1995	Não lembra.	2003	2006
Gostaria de ter feito outro curso?	Não	Não	Não	Sim	Sim	Não
Qual	S/I	S/I	S/I	Arquitetura	Direito	
Pós-Graduação	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Quantas	2	1	2	2	1	Mestrado em Andamento
Curso	Gestão Escolar	Psicopedagogia	Gestão Educacional/ Didática	Psicomotricidade e Psicoped. Clínica e inst.	Adm. Escolar	Saúde e Educação
Lato Sensu ou Strictu Sensu	Lato Sensu	Lato Sensu	Lato sensu	Lato Sensu	Lato Sensu	Strictu sensu
Onde fez a pós?	Net Work e Univesp	PUCC	UNICAMP/ Faculdade de Jaboticabal	PUCC	Anhanguera/ UNIFAC	UNICAMP
Tempo que lecionou.	14 Anos	12 Anos	24 Anos	S/I	S/I	10 Anos

Tempo de exercício na função	2 Meses	6 Anos	14 Anos	20 Anos	10 Anos	4 Anos
Tempo nessa escola	3 Anos	6 Anos	14 Anos	12 Anos	4 Meses	3 Anos
Já trabalhou em outras atividades?	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Quais?		Balconista	Não	Secretária	Agente de Financeira	Não
Grau de escolaridade do Pai	Primário	4ª Série	Ens. Fund.	4ª Série	4ª Série	4ª Série
Profissão do Pai	Sitiente	Taxista	Várias atividades	Barbeiro	Vendedor	Pedreiro
Grau de escolaridade da Mãe	Primário	Formou professora	Ens. Fund.	4ª Série	2ª Série	4ª Série
Profissão da Mãe	Dona de casa	Prof. Mobral	Telefonista	Crocheteira	Dona de casa	Copeira

Fonte: Organização do Autor por Entrevistas.

Considerando o perfil dos entrevistados(as), podemos inferir que a gestão no ensino fundamental e médio nas escolas selecionadas é predominantemente exercida por mulheres. Em nossa pesquisa, 5/6 dos entrevistados eram mulheres.

Três entrevistado(as) são orientadores pedagógicos e três diretores, todos(as) declaram-se brancos(as).

Três dos(as) seis entrevistados(as) nasceram em Campinas – SP, uma nasceu em Santo Antônio de Posse – SP, distante 50 quilômetros de Campinas – SP, outro nasceu na capital do Estado, distante 100 quilômetros de Campinas – SP e outra nasceu em Ituiutaba – MG, distante 600 quilômetros da Escola em que exerce sua atividade.

Quanto aos motivos que os levaram a vir morar na cidade de Campinas – SP, pergunta feita apenas aos 3 naturais de outro município, o entrevistado 4.1 indica a qualidade de vida, e o seu desejo de ser pai ser impossibilitado, ou dificultado em um lugar como a capital paulista.

A entrevistada 3.2 indicou que veio aos 5 anos de idade, com os pais, provavelmente em busca de melhores condições de vida, pois deixa explícito no texto que as condições na cidade de origem eram muito humildes “...quando eu morava em Minas, meus pais eram muito humildes,...” (Entrevistada 3.2). A Entrevistada 3.1 veio da cidade de Santo Antônio de Posse – SP, na adolescência, aqui fez a Escola Normal, posteriormente, Educação Física; após o casamento, seguiu o marido, morou em várias cidades, como Foz do Iguaçu – PR, Belo Horizonte – MG, onde iniciou Belas Artes e, depois, foi para Brasília – DF, onde abandonou o curso, posteriormente, em Campinas – SP, cursou Pedagogia. Ao ser questionada sobre o motivo do retorno a Campinas – SP, a entrevistada respondeu:

Nós tivemos um problema na época que o Collor foi eleito, ele surrupiou todo o dinheiro do pessoal, da poupança, aí meu marido fechou uma pequena construtora que ele tinha aí nós viemos pra Campinas, pra perto dos familiares. (Entrevistada 3.1)

O tempo destinado à resposta das questões variou, como já dissemos, entre 1h00’20” (entrevista 1.1) e 28’46” (entrevista 4.1), a entrevistada que dedicou mais tempo às respostas das questões tem 2 meses de exercício na função e o que menos tempo dedicou, 4 anos. O tempo na função não parece guardar relação com o tempo dedicado ao discurso, pois a entrevistada que dedicou 28’55”(entrevista 2.2), a segunda entrevista de menor duração, tem 14 anos na função que ocupa e 24 anos exercendo atividades na educação. O que pareceu aumentar ou reduzir o tempo dedicado guardou mais relações com as convicções pessoais em relação ao Programa Bolsa-Família, o que provocou alguns diálogos entre o entrevistado e o entrevistador.

A idade dos entrevistados (as) é, em média, 47 anos, está entre 32 anos (Entrevistada 4.1) o mais jovem dos(as) entrevistados(as) e 66 anos (Entrevistada 3.1) o mais velho. Apenas a entrevistada 1.1 declarou-se solteira, todos os outros se declaram casados(as), e apenas a que se declarou solteira não possui filhos(as), todos(as) os(as) demais, casados(as), possuem filhos(as). O Entrevistado 4.1 declara ter um filho, as entrevistadas 2.1, 2.2 e 3.2 declaram ter 3 filhos e a entrevistada 3.1 declara ter 4 filhos.

As entrevistas demonstraram a baixa escolarização dos pais dos entrevistados. A entrevistada 1.1 disse que seus pais tinham apenas concluído o primário e deixa explícito em um trecho da entrevista que o modo de vida de seus pais é tipicamente agrário e que estes davam mais importância ao trabalho braçal que à formação educacional dos filhos.

Meu Pai teve 6 filhos né, e a gente morávamos em sítio, moramos ainda em sítio, então a teoria dele era, quero ter muitos filhos, principalmente muitos filhos homens, pra que eles possam me ajudar no sítio né, hoje a maioria das pessoas não vivem num ambiente rural pra ter esse tipo de mentalidade (Entrevistada 1.1).

Os demais entrevistados disseram que seus pais tinham ensino fundamental e quarta série. A entrevistada que disse que seus pais tinham o ensino fundamental aparentemente não se referia ao atual ensino fundamental de 9 anos previsto no art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/96), e, ao que parece, se referia à mesma escolarização que os demais, que era a 4ª série da educação infantil. Ao perguntar a profissão que os pais ocuparam ou ocupam, as respostas foram de profissões que sugerem baixo prestígio social, em geral, prestadores de serviços, tais como: taxista, telefonista, barbeiro, crocheteira, vendedor, dona de casa, pedreiro e copeira.

A entrevistada 2.1, ao ser perguntada sobre o grau de escolarização da mãe, afirmou que ela se formou professora, mas não explicou se em escola normal, magistério ou outra formação, e que deu aula por pouco tempo.

Todos os entrevistados(as) são pedagogos(as), dois deles apenas possuem outra formação na graduação, uma em História e Geografia (Entrevistada 3.2), e outro em Letras (Entrevistado 4.1). Dos(as) 6 entrevistados(as), um(a) teve sua formação em Pedagogia em Universidade Pública (UNICAMP, entrevistada 1.1), os demais fizeram sua graduação em Universidades particulares, a saber, UNIP, Universidade de Ouro Fino – MG, esta não se lembra o nome da Universidade em que se formou. Faculdades Integradas Campos Salles em São Paulo SP, Anhanguera e UNINOVE, estas últimas ambas em Campinas – SP. Os locais das universidades eram os locais das residências

dos entrevistados, pois, à época da graduação, não havia a necessidade de viagem a outros lugares devido à capilaridade dos cursos de Pedagogia.

Este cenário muda em relação aos filhos dos entrevistados. Verifica-se um acréscimo na escolaridade das novas gerações em relação às gerações anteriores. Os pais dos entrevistados tinham, em sua maioria, a 4ª série, os entrevistados, em sua maioria, concluíram sua graduação e fizeram pós-graduação *lato senso* em instituições privadas, e seus filhos, os que já chegaram à idade do ingresso no ensino superior, já concluíram, boa parte deles, em Universidades Públicas.

Os filhos dos entrevistados são num total de 14. Destes, os que ainda estudam são 4, todos em colégios particulares de Campinas – SP, como a Oficina do Estudante e EDUCAP de Campinas – SP. Os que não mais estudam, que são em número de 10, segundo declaração dos(as) entrevistados(as), já se formaram, sendo seis deles em universidades privadas (PUC e UNIP) ambas em Campinas – SP, e quatro deles em universidades públicas (USP e UNESP), estes são filhos(as) da mesma gestora, que foi enfática em dizer que os filhos são formados em Universidades Públicas, inclusive aparentemente de forma equivocada, incluindo a Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC – Campinas, neste rol.

Tem um físico formado na USP, um engenheiro Agrônomo formado na ESALQ, que é USP também né, a outra é formada pela UNESP que é Ecóloga e a outra na PUC que é fisioterapeuta (Entrevistada 3.1).

As Pós-Graduações concluídas pelos entrevistados são, em sua totalidade, *lato sensu*, nas áreas da Educação, como Gestão Escolar, Psicopedagogia, Didática, Psicomotricidade e Administração Escolar, variando entre 0 e 2 pós-graduações concluídas, um dos entrevistados está em um programa de Mestrado interdisciplinar que relaciona saúde à educação, na UNICAMP.

O tempo de trabalho dos(as) entrevistados(as) dedicados(as) à educação foi descrito em anos, assim como me foi relatado, em média, os(as) entrevistados(as) têm 15 anos de trabalho dedicados à educação, os números

descritos são imprecisos, pois alguns gestores não conseguem afirmar precisamente quando iniciou seu trabalho docente. A entrevistada 2.2 afirma estar entre docência e gestão há 24 anos na mesma escola.

Quanto ao tempo na função de orientador(a) pedagógica ou diretor(a), por ser um trabalho mais recente, todos conseguem afirmar com maior precisão o tempo dedicado a essa função, sendo, em média, de 9 anos, variando entre 2 meses (Entrevistada 1.1) e 20 anos (Entrevistada 3.1). O tempo na função na escola local da entrevista é, em média, 6 anos, variando entre 2 meses (Entrevistada 1.1) e 14 anos (Entrevistada 2.2).

Cabe destacar a experiência na docência e na gestão por parte dos entrevistados(as), vale lembrar que os cargos ocupados pelos entrevistados(as) requerem 08 (oito) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério ou graduação Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia somado a 06 (seis) anos de efetivo exercício docente na carreira do Magistério mais 02 (dois) anos de efetivo exercício de outros cargos ou funções próprias da carreira do magistério (CAMPINAS, 2011). Isso explica, em parte, a experiência dos entrevistados. Sabemos que tal estrutura administrativa faz com que os professores mais antigos deixem as salas de aula e se tornem gestores, levando consigo toda a sua experiência de sala de aula e sua formação adquirida durante estes anos.

Ao perguntar aos(as) entrevistados(as) se gostariam de ter feito outro curso, 3 entrevistados (Entrevistadas 1.1, 2.1, e 2.2) disseram que não, duas entrevistadas disseram que sim (Entrevistada 3.1 e 3.2), a Entrevistada 3.1 disse que queria ter feito arquitetura e a Entrevistada 3.2 relatou que desejaria ter cursado Direito, elas têm idades de 66 e 58 anos, respectivamente. O Entrevistado 4.1 também disse que não gostaria de ter feito outra graduação, mas fará outras graduações:

Não, não gostaria, pretendo fazer outro pra frente, pretendo fazer Psicologia, pretendo fazer Filosofia, pretendo fazer Teologia e pretendo fazer Direito, mas eu vou viver até os 100 anos dá tempo (Entrevistado 4.1).

Há uma aparente ligação entre a idade dos entrevistados e suas perspectivas para próximas formações, os mais velhos não apresentam perspectivas para novos desafios. De maneira geral, a época em que o indivíduo investe mais em si é na infância e na juventude, pois “pode auferir os retornos do investimento por mais tempo” (NERI, 2009, p. 28). Ainda segundo este autor.

Na fase adulta, o indivíduo vai trabalhar em horário integral, pois, sem ter períodos futuros para obter retornos de investimentos nesse período, não tem incentivos para investir mais na formação de capital humano na escola, mas em colher os frutos do investimento (NERI, 2009, p. 29).

Três dos(as) seis entrevistados(as) (1.1, 2.2, e 4.1) não trabalharam em outras atividades, os(as) demais entrevistados(as) (2.1, 3.1 e 3.2) trabalharam como balconista, secretária e como agente em uma financeira. Nenhum dos que trabalharam demonstrou guardar relação entre seus ofícios anteriores e o atual. Dos(as) que não trabalharam em nenhum outro ofício anteriormente, dois deles (1.1 e 4.1), iniciaram a docência ainda muito jovens. A entrevistada 1.1 iniciou aos 20 anos e o entrevistado 4.1 aos 22 anos, hoje com 34 e 32 anos, respectivamente. A Entrevistada 2.2, em sua entrevista, deixa claro que a carreira profissional foi relegada momentaneamente a segundo plano, ao ser perguntada se exerceu outra atividade, respondeu: “Nunca exerci. Estudei casei e tive filhos aí depois eu fui cuidar da minha vida pessoal.”

Em síntese, os(as) gestores(as) entrevistados(as) são professores(as) com formação na área, com experiência de ensino e de administração, com nível socioeconômico melhor que o do público atendido nessas escolas, e com especialização e pós-graduação na área. Dedicam-se exclusivamente a este trabalho e metade deles não teve experiência em outra área.

3.2 Análise das entrevistas

Apresentamos a caracterização dos espaços pesquisados e dos entrevistados. O presente subcapítulo visa apresentar e discutir os principais resultados obtidos nas entrevistas, no que diz respeito aos blocos B e C do questionário, ou seja, questões específicas sobre o Programa Bolsa Família (Bloco B) e sobre as práticas pedagógicas na Escola (Bloco C).

Analisaremos, inicialmente, o Bloco B, que traz questões relacionadas às concepções que os entrevistados têm do Programa Bolsa Família, assim como suas experiências em relação aos filhos dos beneficiários dentro do ambiente escolar e suas propostas de melhoria do Programa.

A primeira questão analisada é a questão 1 do Bloco B, que se refere ao que o entrevistado sabe sobre o Programa Bolsa Família.

Em geral, os entrevistados desta pesquisa demonstram ter mais informações sobre o Programa Bolsa Família – PBF – que os professores entrevistados na pesquisa de Flores (2015), isso pode ocorrer pelo percurso profissional dos entrevistados. Naquela pesquisa, os entrevistados eram professores e, nesta, são orientadores pedagógicos e diretores, e, assim, enquanto o trabalho daqueles está mais voltado para a sala de aula, o destes está mais voltado para questões relacionadas com o Programa, como o registro da assiduidade dos alunos.

Sendo assim, ao questionar os entrevistados sobre o que sabem em relação ao Programa Bolsa Família, as respostas dos entrevistados foram bem parecidas neste grupo.

Sei poucas coisas na verdade nunca fui muito atrás pra conhecer melhor sei que é um programa federal do Governo Federal, de assistência né, de um repasse de uma verba mensal pras famílias né, que eu não sei qual é o valor exatamente também não sei se tem número de filhos que são beneficiados, se a mãe tem 10 filhos vai ser beneficiada com os 10 filhos? Isso eu não tenho conhecimento, mas eu sei que a mulher recebe essa ajuda, mas ela é atrelada à permanência da criança na escola né, então assim, se a criança tem excesso de faltas, o recurso deixa de ser repassado pra essas famílias né, acho que uma das... (Entrevistada 1.1)

A primeira entrevistada afirma saber ser um benefício de assistência, mas não sabe o valor nem o número limite de beneficiários em cada família que fazem jus ao benefício. Mas, pela natureza do seu trabalho, conhece a condicionalidade de frequência escolar.

A segunda entrevistada fala também da frequência, e demonstra um anseio em falar sobre o aproveitamento do aluno.

O que eu sei né, do Bolsa Família, é que é uma renda fixa que a família recebe, por aluno né, e que isso tá vinculado à questão da frequência, não digo do aproveitamento, mas da frequência, do aluno na escola. (Entrevistada 2.1)

A terceira entrevistada, ao falar o que conhece sobre o PBF, apresenta uma observação com caráter moralizante de utilização do valor pecuniário do benefício.

Eu acho que existem prós e contras, assim como tudo nessa vida, né,...]e também tem famílias aqui que usam isso, essa verba, não pra criança em si entendeu, a gente sabe que tem outros encaminhamentos por aí né.(Entrevista 3.1).

Nesta entrevista, percebe-se que existe um caráter regulador sobre a forma com que a família deve gastar o dinheiro, apesar de a condicionalidade ser em relação à frequência da criança, o programa não normatiza em que ou com quem a família deve gastar o dinheiro recebido. A criança, assim, não é o destinatário final do benefício e sim a família.

A entrevistada 3.2 acredita também que o benefício visa acabar com a evasão escolar e reduzir a participação da força de trabalho infantil na remuneração familiar.

O Programa que é um incentivo do governo principalmente pra acabar com a evasão escolar, porque se percebia que as crianças não vinham pra escola porque elas tinham que ajudar as famílias né, muitas vezes no trabalho, trabalhando ajudando as famílias, então com essa ajuda os pais poderiam manter os filhos na escola, e eles não precisariam trabalhar, porque muitos a família precisava realmente dessa ajuda do menino ou da menina, então com essa ajuda conseguia fazer com que ele viesse pra escola, não largasse os estudos, que não houvesse evasão escolar, durante o programa. (Entrevista 3.2)

Este também era o objetivo do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, criado em 1996 no primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) e que foi posteriormente incorporado ao Programa Bolsa Família em 2006, já no Governo Lula (2003-2006). Apesar de ainda haver trabalho infantil no Brasil, as estatísticas melhoraram significativamente no período após 1996 (ROCHA, 2013).

O quarto e último entrevistado, ao falar sobre o PBF, também frisou sua condicionalidade em educação e suas variáveis, assim como o controle que é exercido pelo sistema presença.

O Bolsa Família em tese é um programa condicionado de transferência de renda do Governo Federal. Condicional porque as famílias precisam atender alguns critérios pra receber esse valor né, que é definido de acordo com as necessidades, tem uma série de critérios que definem esse valor que essa família recebe. Aqui na escola, a gente preenche o sistema presença a cada dois meses, que é o sistema que faz o controle... (Entrevista 4.1).

Assim encerramos a análise da primeira questão e vimos algumas concepções sobre o PBF. De maneira geral, todos os entrevistados têm boa compreensão sobre a exigência de condicionalidades em educação, inclusive destacando diferenças entre frequência e aproveitamento.

Como complemento da questão anterior, foi perguntado ao entrevistado o que ele(a) acha dessa condicionalidade? Passo, então, a analisar, sob à luz dos autores até aqui apresentados, as respostas suscitadas nas entrevistas, suas convergências e divergências.

Como respostas, todos os entrevistados afirmaram ser positiva uma condicionalidade deste tipo, cada entrevistado argumentou com considerações diversas, conforme ilustram as falas que seguem:

Acho sim que tem que estar atrelado à frequência escolar da criança é, justamente por conta disso, a criança tá formando o *hábito* ainda né, então se ela cria desde pequeno esse *hábito* de que tem que estudar, os pais podem não ter tido esse *hábito* e eles estão sendo meio que obrigados, Então acredito que isso vai ter um retorno pras crianças que estão sendo beneficiadas, mais do que pras famílias dela né, é um retorno que a gente vai ter lá na frente, a *longo prazo*. (Entrevistada 1.1)

A Entrevistada 1.1 apresenta dois pontos de vista sobre a condicionalidade: num primeiro momento, a importância de criar *hábito* de estudar, em um ambiente cultural no qual o trabalho como forma de sustento precede o estudo, a educação deve se tornar *hábito* e leva-se em conta, neste caso, apenas a frequência escolar, ainda de acordo com a entrevistada.

É óbvio que a permanência na escola não garante a acessibilidade a uma educação integral, a gente sabe que existem outras coisas que

envolvem e que são mais relacionadas à qualidade do ensino que é oferecido nas instituições educacionais, mas à permanência também, o direito de permanência dessa criança também é um indicativo que pode levar à melhoria de qualidade do ensino pra essas crianças (Entrevistada 1.1)

Ao falar sobre a frequência, a entrevistada suscita o debate sobre a qualidade em educação, mesmo assim, afirma reconhecer a importância de se ir à escola.

Num segundo momento, fala do retorno em longo prazo que a criação de tal hábito propiciará. Vale ressaltar que esse retorno em longo prazo é um dos objetivos do Programa Bolsa Família, como já discutimos no Capítulo I deste trabalho, e que, para as mães dessas crianças, o ganho com tal condicionalidade, apesar de ser positivo, não é suficiente para o rompimento com a pobreza (PIRES E SILVA, 2015). Para a Entrevistada 1.1, o ato de ir a escola é, talvez, o único benefício que o PBF traz à criança e à família. “Principalmente em relação à assiduidade, das crianças, isso eu acho que é o ponto principal”, disse a entrevistada.

A Entrevistada 2.1 apresenta o que, em sua concepção, seja um conceito importante para a aprendizagem, como ganho da condicionalidade em questão. O sequenciamento. Para ela, independente do recebimento ou não do benefício Bolsa Família, o sequenciamento em grupo de determinada aprendizagem é essencial para o aluno avançar.

Olha de certa forma independente do programa, essa questão da frequência é fundamental pro aluno, avançar, porque se ele não tem uma sequencia né, se ele não tá participando com o grupo, mesmo que ele tenha dificuldade (Entrevistada 2.1).

Segundo Basil Bernstein (2003), toda prática pedagógica deve ter regras de sequenciamento, e tais regras implicarão regras de compassamento. As regras de compassamento, para o autor, são as que demarcam o que o aluno deve aprender em determinado espaço de tempo. Somadas as regras de sequenciamento, Bernstein apresenta as regras de hierarquia e as regras criteriosais, que compõem, segundo o autor, a lógica essencial de qualquer relação pedagógica.

Dando continuidade à análise das respostas à questão proposta, a Entrevistada 2.2 enfatizou a participação da família. Mesmo que essa aproximação da família seja em caráter compulsório, como enfatiza a fala da entrevistada, o benefício dessa aproximação entre família-escola é, segundo ela, inegável. Só assim, ela consegue que as famílias se aproximem da escola.

Eu acho importante, pois, como eu te disse, algumas famílias que tenho aqui eu consigo resposta... Consigo que até venha à escola pra gente poder conversar, através do Bolsa Família. Ó não veio tem tantas faltas a criança tá perdendo, às vezes vêm até brigar aqui, brigar muito (Entrevistada 2.2).

Essa foi a única fala das (os) entrevistadas(os) que relacionou o PBF a alguma prática adotada pela escola, embora esta prática não seja diretamente voltada à aprendizagem do aluno, o entrevistado afirma que se utiliza do não cumprimento da condicionalidade para atrair os pais à escola.

Tal distanciamento entre os pais de alunos e a escola pública fora também relatado pela Entrevistada 3.2.

Não sei o que acontece com os pais dos alunos da escola pública, acho que é cultural, eles não se veem no direito de reivindicar de vir aqui de querer saber das coisas, às vezes eu penso que o pai pensa que, por ser público, ele não precisa cobrar, nem saber o que está acontecendo, participar, não é só participar, é cobrar também entendeu, ele precisa saber o que está acontecendo (Entrevistada 3.2).

Concordamos que seja inegável a importância da participação das famílias no ambiente escolar, porém percebe-se, por vezes, um distanciamento entre a realidade da escola e a rotina dos pais em relação ao horário de reuniões. Mesmo que a escola se esforce para alcançar seus objetivos de trazer a família a participar da Escola, algumas peculiaridades sociais se tornam empecilhos.

É eu valorizo essas coisas, mas eles passam sempre correndo, a mãe às vezes não tem o pai, ela cuida sozinha da casa e é tão difícil pra essa mulher, ela perder um dia de serviço, mesmo eu dando um atestado o que é que ela vai falar pro patrão? Eu sei disso, é difícil. Aí eu tento ver se eu consigo fazer umas reuniões à noite, mas também aí o lugar é periferia... (Entrevistada 3.2)

A entrevistada 3.1, ao justificar sua resposta positiva à questão, diz que a frequência, por si só, é importante. Os ganhos, segundo ela, são inerentes à vinda desses alunos ao ambiente escolar.

Eu acho que isso é legal? Porque pra essas famílias que eu estava comentando com você, se eles receberem eles nem aparecem na escola, as mães nem trazem na escola, então eu acho que essa condição é legal, senão eles nem frequentaria a escola (Entrevistada 3.1).

A frequência também é apontada como necessária para o sequenciamento da aprendizagem dos alunos pela Entrevistada 2.1. A entrevistada 2.2 atribui um caráter punitivo à frequência, “pois assim os pais vêm à escola, pois têm medo de perder o benefício”, este desafio de trazer a família à participação na escola é apontado nas reuniões de CPA na escola 1.

A Entrevistada 3.2 acha a frequência importante para a aprendizagem, mas refuta o caráter punitivo da perda do benefício pela ausência.

Eu acho o seguinte, cada caso é um caso, perder a bolsa é muito radical, porque às vezes, o pai vem, é acontece certas coisas na família que impede realmente às vezes que a criança venha (entrevista 3.2).

E pode verificar maior sensibilidade em relação aos problemas dos pais e alunos.

Pode acontecer de a mãe ficar enferma, da família ter sido ameaçada, porque às vezes em lugares que têm muita violência a família é ameaçada, o Pai e a Mãe tem que fugir daquele lugar, às vezes o pai perde o emprego, acontece várias coisas, com essas famílias, eu procuro sempre saber primeiro né (entrevista 3.2).

O último entrevistado, apesar de afirmar que condicionar o benefício à frequência é importante, tece críticas ao programa. Afirma ele que sua empregada tem duas filhas de 17 e 18 anos que não estudam e ela permanece recebendo o benefício. Desconhece que famílias que estão em situação de extrema pobreza, ou seja, as que têm renda inferior a R\$ 85,00²⁷ mensais *per capita* não precisam ter crianças em sua composição. Por sua fala, aparentemente, sua empregada também desconhece isso.

Eu acho fundamental e eu acho que ela é mal administrada inclusive, por exemplo, a senhora que trabalha comigo em casa, me ajuda em casa, ela recebe Bolsa Família das duas filhas e dos quatro netos, eu tô falando do relato que ela me conta, e as filhas estão fora da escola há

²⁷ Valores em outubro de 2016, de acordo com o MDS.

quatro anos, uma tem 17 e a outra tem acho que 18. Fez 18 agora, e ela sempre recebeu Bolsa Família....eu particularmente acredito no Bolsa Família, acredito que é fundamental, foi um avanço pro Brasil, em termos de educação pública e é um avanço que precisa ser reestruturado, remodelado pra que ele não caia na obscuridade, pra que ele não cometa erros que vão fazer com que a gente perca ele um dia, e acho eu esse é um deles, por isso acho que ele é mal administrado (Entrevista 4.1).

A terceira questão do bloco B falava sobre o enfrentamento da pobreza, os entrevistados responderam a seguinte questão: “Você considera que o programa contribui para enfrentar a pobreza?”.

A Entrevistada 1.1, ao responder tal questão, apresenta um padrão esperado do beneficiário do Programa: o de maltrapilho, faminto, abandonado pela família.

Tinha alguns alunos que eu falava nossa mais essa criança ela recebe auxílio do Bolsa Família, ela parece ser tão bem cuidada, a família dela é tão presente, não é uma criança que aparentemente, superficialmente, muitas vezes o contato que a gente tem com as famílias não parece que é uma pessoa que precise, eu imaginava que o Bolsa Família fosse disponibilizado para pessoas de baixíssima renda (Entrevistada 1.1)

Mas concorda que o benefício ajuda no enfrentamento da pobreza,, inclusive para aquisição de produtos que não sejam apenas comida, superando o discurso moralizante de que o benefício deve ser usado apenas para isso ou aquilo.

Possibilitando que elas tenham acesso a outros tipos de recursos, e outras, necessidades, que elas têm em casa, não só de alimentação mínima, que a gente pensa já no Bolsa Família ligando à condição do garantir comida né, mas de repente a família tem comida, mas elas começam ter acesso a uma Internet que hoje eu considero que é tão importante quanto comida, né a gente vive num mundo que se a pessoa não tem acesso à Internet, ela fica à margem né da sociedade, ela não tá incluída nas necessidades que a sociedade está impondo hoje. (Entrevistada 1.1)

Ainda, segundo a entrevistada, na prática, não é isso que ela observa em relação aos alunos beneficiários.

Eu teria a visão assim de que a criança que recebe Bolsa Família ela em que vir mal vestida, ela passa fome em casa, então ela vem pra escola naquela ânsia de chegar logo o intervalo pra comer, e eu não verifico isso. (Entrevistada 1.1)

A Entrevistada 2.1 utiliza, em sua fala, um discurso que coloca em voga a ideia de que os beneficiários do PBF vivem só da renda do benefício.

Essa questão do vínculo, num ser uma ferramenta, não ser um apoio, ser só uma coisa, vamos supor, a família só dependa disso, tem que ser um complemento, não pode se limitar só a essa contribuição (Entrevistada 2.1)

Segundo Schwartzman (2009), esta ideia de que dar dinheiro ao pobre estimula o ócio e a preguiça vem desde o século XVIII quando da abolição das “*PoorLaws*”. Esse discurso teve grande força nos anos de 1960 nos Estados Unidos, por ocasião dos programas contra a pobreza, quando aumentou a discriminação contra os pobres e contra o governo democrata que os ajudava, “a generosidade do governo corroía a vontade de trabalhar, solapava a vida familiar estável e estimulava comportamentos ilegais” (Kowarick, 2009, p. 37).

Naquela época, acreditava-se, inclusive, que essas desestabilidades familiares criadas pelos benefícios sociais contribuíam para o aumento de filhos ilegítimos, tal discurso ainda ecoa. Uma entrevistada, ao propor melhorias pró-PBF afirma que:

O governo precisa investir em Políticas Públicas de planejamento familiar [...] então eu acho que o governo deveria atrelar também o auxílio a um comportamento de controle de natalidade né (Entrevistada 1.1).

Imagina ela que o Programa, mesmo que indiretamente, incentiva a natalidade, tendo em vista que parte do benefício é condicionado ao número de filhos. Porém, dados do Programa Nacional por Amostras de Domicílio – PNAD do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – afirmam que o número de filhos nas famílias reduziu no Brasil, principalmente nas famílias beneficiárias. (MDS, 2016).

Hoje, sabemos que a ideia de que o recebimento de um benefício social não aumenta o ócio ou a preguiça, os valores são complementares, segundo o (MDS, 2016), 75,4% dos beneficiários do Programa trabalham. Porém, este discurso está enraizado no ideário popular, a Entrevistada 3.1, ao propor melhorias para o Programa, sugere que:

Então eu faria exatamente isso, olha você vai receber, mas faria um vínculo com o trabalho também, olha você tem que trabalhar também, porque você ouve isso, eu não vou trabalhar não, eu recebo. (Entrevistada 3.1)

Também afirma ela que as pessoas que recebem o benefício não se preocupam com o trabalho.

Você dá o peixe ou você ensina a pescar? Primeiro você tem que dar o peixe pra fortalecer a pessoa depois você tem que ensinar a pescar, e aqui eu vejo que só estão dando o peixe, porque o pessoal está em casa, não tá indo procurar um trabalho, não está se preocupando com isso (Entrevistada 3.1).

A Entrevistada 2.2 acredita que o programa auxilia no combate à pobreza, somente aos que não têm absolutamente nada, por conta do baixo valor de transferência. Em outro momento, esta entrevistada afirma que fazer parte do programa não faz nenhuma diferença para o aluno e faz diferença apenas financeiramente para os pais beneficiários.

Não. Eu acho que o problema social é mais profundo, eu acho que é maior, não vou dizer que não contribua 100%, porque quem não ganha absolutamente nada, você receber alguma coisinha (Entrevistada 2.2).

Mas, assim como a Entrevistada 1.1, a Entrevistada 2.2 espera um determinado padrão de comportamento do mais pobre, pautada sempre na boa intenção.

E, se a família for bem intencionada, se os pais forem bem intencionados, até que você consegue fazer alguma coisa com aquilo, apesar de eu achar muito pouco aquilo lá (Entrevistada 2.2)

E apresenta como saída a melhoria da infraestrutura social do bairro, dando mais opções de saúde e lazer.

Acho que a gente teria que mudar toda a estrutura, dar mais condição pra esse povo [...] eles não tem absolutamente nada, eles não tem, a saúde do postinho daqui é totalmente deficitária [...] o mínimo mais umas 3 escolas aqui de ensino fundamental, pra dar conta da demanda [...] eles não tem uma praça, aqui pra divertir, eu tenho um acordo com eles aqui você acredita? Eles vêm jogar bola, no final de semana, fazer time, fazer campeonato de final de semana porque eles não tem onde ir (Entrevistada 2.2)

Afirma a entrevistada 2.2 que o bairro tem algumas necessidades sociais coletivas, como saúde e lazer, sendo que solucionar tais problemas seria uma

melhor saída para o enfrentamento da pobreza, e apresenta isso como melhorias para o Programa. Acredita também que o dinheiro do benefício é algo paliativo.

Ao analisarmos os objetivos do PBF, temos que os valores pagos mensalmente aos beneficiários são justamente com este fim, criticado na entrevista, “Esse eixo garante o alívio mais imediato da pobreza” (MDS, 2016). O sucesso do Programa está na articulação desse objetivo com os demais, que é o de acesso aos direitos sociais por meio do cumprimento das condicionalidades em saúde e educação.

A Entrevistada 3.1 afirma que o PBF auxilia no enfrentamento da pobreza, cumprindo, assim, com um dos objetivos ao qual se propõe o Programa, mas acredita que os valores estão sendo mal empregados, por falta do acompanhamento do governo. Não leva em consideração que, ao lançar as faltas e presenças dos alunos para conferência do cumprimento da condicionalidade, é, de certa forma, um acompanhamento do governo.

Eu acho que sim, mas acho que está mal empregado, porque se realmente houvesse um acompanhamento do governo (Entrevistada 3.1).

A entrevistada 3.2, por sua vez, não relacionou sua resposta com os valores pecuniários recebidos pelos beneficiários, mas enfatizou em sua resposta a presença do aluno na escola, para ela, esta é a verdadeira importância de participar do Programa. Inclusive sugere que o Programa dê mais autonomia aos diretores das escolas quanto ao lançamento das faltas dos alunos.

Aí, eu considero sim, considero. Eu sou de uma geração que pouquíssimas crianças, [...] pobres como eu ia à escola (Entrevistada 3.2).

O Entrevistado 4.1 afirma, ao ser perguntado se o programa contribui pra enfrentar a pobreza, que “Sim, com certeza, sem a menor sombra de duvidas”, mas não acredita que o Programa faça diferença na aprendizagem dos alunos.

Para a aprendizagem do aluno, não faz, no máximo, na frequência; ele frequenta por conta do Bolsa Família, ele vai manter uma frequência na escola, agora, a aprendizagem ela é uma questão subjetiva que depende de outros e outros e outros milhares de fatores (Entrevistado 4.1).

E propõe para a melhoria do Programa que:

Eu faria uma análise mais criteriosa das famílias, tornaria o programa intermitente, não permanente, e associaria o programa a outras iniciativas governamentais, não sei se isso já acontece (Entrevistado 4.1).

Apesar de afirmar que não sabe se isso acontece, o Entrevistado propõe três melhorias substanciais ao programa: a primeira delas uma análise mais criteriosa, ele afirmou em sua entrevista que a empregada que trabalha em sua casa tem duas filhas em idade economicamente ativas e permanece recebendo. Talvez conheça alguém que a seu ver precise receber e não receba, isso pode explicar esse posicionamento.

A Entrevistada 2.1 também apresenta uma preocupação em relação à focalização do Programa.

Mas tem caso, não vi comprovadamente isso, de desvio, de alguém que tá recebendo que não precise, então, assim, acho que, por esse lado, eu acho que na verdade não é nem o programa, é a mentalidade dos pais em relação a isso (Entrevistada 2.1).

A segunda proposta do Entrevistado 4.1 é a de que o Programa tenha um fim pré-determinado, como vimos anteriormente, isso ocorre por dois motivos, ou pela não atualização cadastral ou pela saída da família da situação de pobreza em que se encontrava. Tal anseio também foi revelado pela entrevistada 1.1.

Não sei se existe nem se deveria existir um prazo, mas seria fundamental que as famílias fossem assistidas enquanto necessitassem (Entrevistada 1.1)

A terceira proposta do entrevistado é a de associar o Programa a outras iniciativas, e que também surgiu na fala da Entrevistada 1.1, essa, ao falar sobre o que poderia melhorar no Programa, propôs que:

Um prazo pra família que vai receber a Bolsa Família por 5 anos pra que ela por exemplo, estude e se insira no mercado de trabalho. (Entrevistada 1.1)

Isso já ocorre desde 2011, quando o PBF começou a fazer parte do Plano Brasil Sem Miséria, que “reuniu diversas iniciativas para permitir que as famílias deixassem a extrema pobreza, com efetivo acesso a direitos básicos e a

oportunidades de trabalho e de empreendedorismo” (MDS, 2016). A entrevistada assim demonstra como imagina que se comporta o beneficiário, aquele que não trabalha nem estuda. A Entrevistada 1.1 reconhece que os pobres apresentam outras necessidades além do alimento.

Algumas pessoas têm bolsa cultura, eu não sabia que existia isso né, eu acho que é fundamental, precisa ter bolsa cultura, porque a fome não é fome física né, é uma fome intelectual, e eu acho que talvez essa, considerando aí que o Brasil saiu do mapa da fome segundo a ONU, eu acredito que a fome cultural seja maior hoje do que fome de comida. (Entrevistada 1.1)

A entrevistada 2.1, ao falar das diferenças dentro da escola entre aqueles alunos que recebem o benefício e os que não são beneficiários, relata que:

Não necessariamente a criança tem assim, vamos supor, o Bolsa Família e tem problema, não tem nada a ver uma coisa com a outra, isso depende da criança, depende da família, não tem uma demarcação, o aluno é único, independente, se ele *tem que estar dentro de um padrão de comportamento*, de aprendizagem, ele é único, então, a história de vida dele (Entrevistada 2.1).

Revela, a entrevistada, que, apesar de reconhecer que o aluno é único em suas individualidades, ele deve estar dentro de um padrão de comportamento esperado. Este padrão de comportamento é o padrão de comportamento dominante, o padrão legitimado pela escola, o qual fala Arroyo (2014) ao tratar de práticas pedagógicas voltadas aos Outros Sujeitos.

Um ponto a ser destacado na fala da entrevistada 3.1 é em relação à uniformização dos alunos. As roupas que o poder público fornece tornam as desigualdades invisíveis, estas desigualdades poderiam ser explicitadas na forma como os mais pobres se vestem.

Tem uma parcela grande, assim, eu posso considerar uma pobreza e então esses alunos se misturam com os outros e não dá pra falar mesmo porque o material escolar eles recebem, uniforme eles recebem, então não tem como você diferenciar, ah o aluno vem com uma roupa, ou uma calça Jeans melhorzinha e aquele coitadinho vem daquele jeito, não tem isso. (Entrevistada 3.1).

A entrevistada 2.1 afirma que participar do programa faz diferença aos alunos, pois, além da aprendizagem, eles têm refeições.

Lógico que faz, porque aqui nós oferecemos, além da aprendizagem, do conhecimento, tem as refeições a gente tem o outro lado, a gente sabe que tem famílias aqui que têm condições bem precárias, então eu acho que faz diferença (Entrevistada 2.1).

Essa fala representa a ideia de que as escolas para os filhos do pobre, muitas vezes, tornam-se locais de acolhimento, com um arremedo de qualidade, escondendo mecanismos de exclusão ao longo da escolarização, antecipando assim a exclusão na vida social (LIBÂNEO, 2012).

Outra questão apresentada aos entrevistados foi em relação às práticas pedagógicas voltadas aos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, as respostas foram semelhantes entre os entrevistados, todos eles relataram que não existem práticas voltadas aos alunos beneficiários do Programa.

Ainda que não existam práticas pedagógicas voltadas aos beneficiários, existem outras práticas que levam em consideração as singularidades dos alunos.

A seguir apresento um quadro sintético com as respostas dos entrevistados.

Tabela 15. Resposta sobre práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família.

Entrevistado	Porque não?
Entrevistada 1.1	Porque nunca pensou sobre isso, olha três anos que eu estou aqui, na verdade, a gente nunca levantou nenhum questionamento a respeito dos alunos bolsistas.
Entrevistada 2.1	Independente de ser do Bolsa Família ou não, ele vai ser atendido pelo reforço escolar, não existe uma diferenciação e um rótulo.
Entrevistada 2.2	Eu não vejo diferencial, é que eu tô numa área em que todos aqui, na verdade, a comunidade toda aqui precisaria receber o Bolsa Família.
Entrevistada 3.1	Os professores não sabem quem são esses alunos, a gente não sabe quem são.

Entrevistada 3.2	Acho que a criança se sentiria diferente dentro da escola, se sentiria diferente, aquilo que eu falo tem uma ponta de preconceito, a criança se sentiria diferente.
Entrevistado 4.1	Porque não há essa dissociação dentro da escola, quem recebe e quem não recebe, eu acho isso nem correto.

Fonte: Organização do autor com base nas entrevistas

As justificativas das respostas sobre os motivos que levam as equipes gestoras das escolas a não adotarem práticas pedagógicas voltadas a alunos beneficiários do PBF podem ser divididas em dois grandes grupos.

No primeiro, justifica-se a inexistência de práticas específicas a fim de evitar discriminação maior tanto por parte dos profissionais quanto por parte dos alunos. Percebemos, na fala da entrevistada, que existe certo preconceito imputado aos beneficiários e que ela relata em três momentos distintos da entrevista.

Às vezes, eu vejo também uma ponta de preconceito também, entendeu? Eles não são diferentes, mas eu vejo um pouco de preconceito em alguns setores, a responsabilidade cai nelas porque os pais devem falar em casa [...] eu vejo que a criança não gosta de falar que ela ganha Bolsa Família, eu percebo isso, tanto é que a gente não fala [...] se eu fizer qualquer coisa diferente com crianças do Bolsa Família, nossa senhora, aí é que elas vão sofrer preconceito (Entrevistada 3.2).

A responsabilidade que recai sobre os ombros das crianças em ter que vir à escola para que os pais não percam o benefício é relatado pela entrevistada, assim como o sentimento de vergonha, talvez de fracasso que é sentido desde cedo pela criança, por sua família precisar de ajuda, mesmo que esteja estudando em um local em que a maioria é beneficiária do Programa, assim como relata a Entrevistada 2.2. Ao que parece, tudo isso inibe, qualquer ação pedagógica que exponha ainda mais tais “fraquezas”.

Um segundo grupo de respostas sugere que a Escola conta com instrumentos que são capazes de invisibilizar quaisquer diferenças. Como

uniformização, distribuição de material escolar, assim como o discurso de que todos são iguais, ou que não dispensam tratamento diferenciado, mas individualizam na medida do possível, dentro de suas concepções de individualizações aceitáveis.

Assim, encerramos a análise do bloco B de questões e temos que, em geral, os entrevistados conhecem o Programa, sabem da exigência da condicionalidade em educação, mas consideram que a frequência não é suficiente. Consideram que o Programa deve aliviar a pobreza, mas são céticos em relação ao rompimento do ciclo intergeracional da pobreza, alguns com visões mais moralistas e outros com visões mais abrangentes ao mostrar as necessidades de articular a pobreza com outras políticas públicas. Algumas entrevistas mostraram sensibilidade em relação ao fato de que o não cumprimento das condicionalidades podem ter relações com problemas de violência e da postura dos pais.

Iniciamos a análise do Bloco C. Este bloco busca entender as práticas pedagógicas adotadas nestas escolas pesquisadas, assim, respondendo a uma de nossas perguntas, propostas nos objetivos da pesquisa: “Existem práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família?”.

Não há nenhuma prática que estabeleça relação com os beneficiários de maneira direta ou indireta por parte da Escola. Existe uma ação em uma Escola que chama os pais para cobrar a frequência dos filhos, em caráter mais punitivo, e aproveita o ensejo para falar de questões pedagógicas.

É preciso considerar que o desenho do PBF, como visto no Capítulo 1, não prevê que as escolas realizem quaisquer atividades além da verificação da frequência escolar. O que as entrevistas sugerem é que as escolas selecionadas estão de fato cumprindo com suas funções, verificação da frequência, e nada mais. A inobservância de qualquer estratégia envolvendo professores, alunos e pais para tratar especificamente do PBF indica, pelo menos a partir das experiências das escolas selecionadas, que a relação entre educação e saída da

pobreza no âmbito do programa tem se restringido somente à cobrança da frequência escolar. Algo que foi considerada insuficiente até pelos próprios entrevistados.

Vejamos agora outras práticas adotadas, não necessariamente exclusivas aos beneficiários do Programa Bolsa Família, nas escolas pesquisadas.

Antes de iniciarmos a análise das questões em si, discutiremos sobre os critérios utilizados para classificar as práticas pedagógicas e, na segunda parte, mediante a definição dessas categorias, faremos a análise dessas entrevistas à luz de Vasconcellos (2005), Tardif (2012), Perrenoud (2000) e Arroyo (2014).

Com vistas a categorizar para melhor entender quais práticas pedagógicas são adotadas nos ambientes pesquisados, iniciamos alguns procedimentos que facilitam a identificação da intencionalidade das práticas adotadas nas escolas, seu planejamento e cientificidade, e seu potencial de transformação da realidade.

Assim, adotamos como parâmetros de classificação das práticas pedagógicas algumas categorias, utilizando para tal algumas similitudes entre o que as entrevistas nos revelaram respeitadas todas as singularidades deste tipo de pesquisa, com o que os autores que balizam nosso trabalho apresentam como pressupostos de cada categoria de prática.

De acordo com Vasconcellos (2005), Tardif (2012) Perrenoud (2000) e Arroyo (2014), que se dedicaram a analisar os conceitos de práticas pedagógicas, estabelecemos 5 categorias de práticas pedagógicas.

A primeira delas é quanto a sua amplitude, se interna ou se externa à escola. Assim, buscou-se nas entrevistas se tais práticas são realizadas apenas dentro do ambiente pesquisado ou se sua execução perpassa os muros escolares, envolvendo, assim, a comunidade.

Existe uma hierarquização dos saberes, dentro do ambiente escolar, criando saberes válidos e inválidos. Os saberes válidos são os saberes

legitimados socialmente, para Arroyo (2014), as crianças e os adolescentes que ocupam esses espaços educativos voltados às populações carentes, aprenderam a disputar concepções e instituições que legitimam a validade deste conhecimento, assim, disputando as cercas que separam saberes válidos de inválidos.

A participação da comunidade na escola e da escola na comunidade para nós se apresenta como uma importante premissa, para que haja legitimação de outros saberes que, até então, não foram validados pela instituição escolar. Existe a necessidade de transpor esse abismo entre a realidade vivida pela comunidade e o ensinado pela escola, superar a condição e inferioridade em que foram colocados os saberes das camadas mais populares, o que, para Boaventura de Souza Santos, citado por Arroyo (2014), consiste num pensamento pós-abissal.

A segunda categoria de prática pedagógica a ser analisada é quanto às necessidades atendidas. Sabemos que, como sujeitos, temos necessidades de diversas ordens, emocionais, éticas, materiais, afetivas, essas necessidades são categorizadas em nosso trabalho como alienadas ou essenciais, como orienta Vasconcellos (2005). Para que haja o aprendizado, é necessário que o objeto tenha significação para o aluno, ou seja, o aluno deve sentir a necessidade de conhecer. Estimular que o aluno encontre a necessidade de conhecer determinado objeto é o desafio da aprendizagem.

As necessidades dos sujeitos, então, são de duas ordens, essenciais ou alienadas. Alienadas são aquelas com fins a satisfazer as necessidades de um grupo dominante e apenas aparentemente do sujeito, que, forçosamente, aparenta ser uma necessidade real do sujeito. Essenciais são aquelas substanciais, pertinentes, efetivamente necessidades do sujeito.

As práticas pedagógicas atenderão, então, a satisfação das necessidades alienadas ou essenciais e, assim, serão categorizadas, pois cabe ao professor, segundo Vasconcellos (2005), auxiliar na tomada de consciência por parte do aluno da importância da relação da necessidade essencial com o objeto a ser conhecido.

Vasconcellos (2005) afirma, ainda, que, em uma sociedade massificante e alienante, a tarefa do educador de identificar e colaborar para que o aluno identifique quais são suas necessidades essenciais se torna muito difícil, mas chancela a importância do trabalho pedagógico.

Como exemplo de necessidade essencial e objeto a ser conhecido, cito a leitura. Para nós adultos, é visível que o domínio da leitura é uma necessidade substancial, porém, cabe ao professor, ao apresentar a leitura como objeto de conhecimento ao público infantil, fazê-lo mediante práticas pedagógicas com vistas a propiciar ao aluno o entendimento de que a leitura é uma necessidade essencial e não alienada. Para isso, o professor tem que ter definido qual seu papel, qual seja, não de um transmissor de informações, mas facilitador de relações e problematizador de situações.

Como exemplo de necessidade alienada, recorro a um trecho de uma entrevista, em que a Entrevistada 1.1 discorreu sobre a real necessidade de aprender equações de 2º grau.

Assim será que realmente tem função a gente aprender a equação do 2º grau? Deve ter porque se não tivesse nenhuma função isso aí não estaria sendo perpetuado por tanto tempo, né, mas será que isso é primordial? (Entrevistada 1.1)

A perpetuação da transmissão da equação de 2º grau para ela é a única motivação para o aprendizado. Ela ainda relata que, até hoje, não sabe pra que serve a equação de 2º grau. Se ela nunca necessitou utilizar os ensinamentos algébricos de Bhaskara, qual a necessidade de ensinar isso? Questiona ela.

Percebe-se, assim, o abismo criado entre conhecimentos legitimados como socialmente válidos e os que realmente têm algum significado ao aluno, e que, hoje, estando em condição diferente, agora como professor, invariavelmente, reproduzirá quando oportuno, pois assim aprendeu. Os professores são os trabalhadores que, antes de adentrarem ao seu local de trabalho como profissionais, já permaneceram neste ambiente por, aproximadamente, 16 anos, todas as suas concepções sobre ensino e aprendizagem provêm deste contato

longo e inicial, e que não são facilmente substancialmente alteradas nos anos do curso superior (TARDIF, 2012).

A terceira categoria analisada das práticas pedagógicas adotadas dentro das escolas pesquisadas é quanto à participação ou não da família, sendo este um “fator facilitador da criatividade discente” (ALENCAR, FLEITH, *et al.*, 2015, p. 111) e “aspecto indissociável quando se analisa desempenho escolar” (OSTI, 2016, p. 370). Segundo Osti, em recente pesquisa no mesmo município em que desenvolvemos esta, aspectos relacionados aos recursos do ambiente físico, como brincar dentro de casa e possuir vários brinquedos diversificados, como instrumentos musicais e jogos, em oposição a brincar na rua, recursos culturais como a realização de um curso extracurricular, dinâmica familiar como auxiliar atividades domésticas em parceria com a família e envolvimento familiar na escolarização, como acompanhar as notas e frequências, são ações que favorecem o melhor desempenho dos alunos.

É fato que, na pesquisa apresentada, não se levou em conta a renda das famílias. Independentemente das condições financeiras, a importância da família no processo de aprendizagem do aluno é notória, porém, como analisamos, as práticas pedagógicas adotadas em escolas localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social, destacamos que, mesmo que as famílias desprendam esforços no sentido de favorecer seus filhos na aprendizagem, alguns fatores, como cor e renda, influenciam na relação de ensino aprendizagem.

Estes fatores, cor e renda, influenciam nas transições destes alunos para os ciclos de ensino posteriores e são identificados como fatores de seletividade, principalmente no que se refere aos anos iniciais (SILVA e HASENBALG, 2002) (MONT'ALVÃO, 2011) (JUNIOR, MONT'ALVÃO e NEUBERT, 2015).

Em relação à estrutura familiar e ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o número de crianças nas famílias é um fator que chama a atenção dos pesquisadores. Existe uma relação quase que inversa entre o número de irmãos em uma composição familiar e o desempenho educacional da criança, explicado de certa forma pelo tempo que o responsável pode se dedicar a cada

uma das crianças, assim como também as famílias monoparentais ou não intactas também apresentam condições mais desfavoráveis para a socialização das crianças (SILVA e HASENBALG, 2002).

Em nossa pesquisa, na escola (1), 91% dos alunos, segundo o PPP, alegam ter os dois pais como responsáveis e 36% moram em residências com até 4 pessoas. Nessa escola, apenas 11% dos alunos têm família numerosa vivendo numa mesma casa, tais fatores como vimos favorecem um ambiente colaborativo na aprendizagem.

Na escola (4), 33% dos alunos, que responderam a um questionário analisado no PPP dessa escola, alegam ter em sua residência 4 pessoas. A grande maioria (80%) dos respondentes alegou ter entre 3 e 5 pessoas residentes na mesma casa, 70% dessas crianças têm em sua composição familiar uma ou duas crianças. Esses dados não puderam ser obtidos pela leitura dos PPPs das Escolas 2 e 3.

Uma quarta categoria que iremos analisar é quanto ao método adotado durante a prática pedagógica. Vasconcellos (2005) nos apresenta que essas práticas podem ser exercidas, basicamente, de duas formas, pelo método expositivo ou pelo método dialético.

O método expositivo em sala de aula ainda é muito forte nas escolas de ensino tradicional, tal método valoriza a educação como transmissão de conhecimento. Nessa concepção de ensino, os educadores operam em um sistema em que o silêncio dos alunos é mais importante que suas dúvidas, assim, qualquer que seja a mudança de fluxo da aula atrapalha o raciocínio mecânico que o professor estava tentando imprimir ao aluno.

Segundo Vasconcellos (2005), alguns motivos levam o método expositivo perdurar tanto nas salas de aula, a saber: a legitimação social dada a esse método tanto pelos pais, que, em idade escolar, tiveram contato com ele e, de certa forma, absorveram-no, e o tem como único e universal método. E, pelos professores, pelo conforto oferecido por ele, a não aprendizagem é de total

responsabilidade dos indivíduos, não da escola, tampouco do professor, pois existem alguns que aprenderam. A vivência escolar que os pais e os professores tiveram, e que, de certa forma, serve para legitimar a perpetuação do método expositivo o autor chama de *Imprinting*.

A legitimação deste método também se dá pela avaliação, o que faz desse instrumento um responsabilizador e não verificador de aprendizagem, legitimando, assim, o fracasso, pois, no caso de não aprendizagem ou de não aprovação na avaliação, o único responsável pelo fracasso será o aluno por não ter aprendido ou por não ter correspondido.

O desinteresse pela aula e a indisciplina são fatores correlatos. Para Vasconcellos (2005), enfrentar tais problemas requer que conheçamos o problema e qual a meta a ser alcançada. Segundo o autor, o problema da indisciplina passa pela crise de limites e de objetivos.

Um projeto de educação que fosse permeado por resultados do mercado duraria enquanto o mercado conseguisse dar respostas positivas a esses egressos do sistema, quando não, aprender perderia o sentido. A proposição “Devemos estudar para ser alguém na vida” não é mais aceita passivamente pelos discentes. Essa crise é entendida por Tardif (2012) como uma das ambiguidades do professor com os saberes, o que o autor chama de “erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores” (TARDIF, 2012, p. 47).

Para a superação das formas tradicionais de apresentação do conhecimento ao sujeito, como o método expositivo, é necessário que entendamos como o conhecimento se constrói no sujeito e, para isso, é necessário superarmos esse método tradicional que perdura em nosso ensino e que tantas consequências traz como vimos anteriormente.

Para tanto, segundo Perrenoud (2002), seria necessário que o professor na construção desse conhecimento fosse o organizador de uma pedagogia construtivista, um garantidor dos sentidos dos saberes, um criador de situações

de aprendizagem, um administrador das heterogeneidades, e um regulador dos processos e percursos de formação.

O conhecimento deve fazer sentido, para tal, deve oportunizar ao aluno conhecer, usufruir e transformar a realidade, o conhecimento deve ser significativo, crítico, criativo e duradouro, o professor deve deslocar seu eixo de preocupação de “como devo ensinar” para “como o aluno aprende”. Conhecer exige esforço, interação, relação, conhecer é:

Construir significados (produto), através do estabelecimento de relações (processo) no sujeito, entre as representações mentais (matéria-prima) que visam dar conta das diferentes relações constituintes do objeto, ou das diferentes relações do objeto de conhecimento com outro (VASCONCELLOS, 2005, p. 47).

A quinta e última categoria aqui apresentada, e que será analisada, refere-se ao público a que se destina a prática pedagógica relatada pelas entrevistadas.

Ao analisarmos a qual público está voltada determinada prática, poderemos inferir algumas questões como: “Há um maior esforço despendido pela equipe gestora aos anos iniciais?” e Ou a formação pedagógica é fator preponderante para bons resultados em detrimento da formação do especialista que leciona nos anos finais?”.

Sendo assim, apresento, de forma sintética, as categorias que permitirão a classificação das práticas pedagógicas a partir das falas dos entrevistados.

Tabela 16. Categorias das práticas pedagógicas nas escolas pesquisadas.

Quanto à Amplitude	
Externa	Interna
Quanto às Necessidades	
Essenciais	Alienadas
Quanto à participação da Família	
Participa	Não participa.
Quanto ao método	
Dialético	Expositivo
Quanto ao público escolar	
Anos Iniciais	Anos Finais

Fonte: Organização do autor

Tal organização proposta de análise nos servirá como fio condutor de análise das falas dos gestores entrevistados durante esse percurso, a qual nos propomos trilhar. Pretendemos não nos privar de outras possíveis observações que possam surgir. Passemos, então, à análise das entrevistas em relação às práticas pedagógicas adotadas nas escolas.

Foi questionado aos entrevistados sobre as práticas adotadas no ambiente escolar voltadas à aprendizagem.

Na Escola 1, a Entrevistada 1.1 afirmou que a escola não trabalha o ano inteiro com um determinado tema, ela usa as temáticas de aprendizagem, assim, os períodos são trimestrais e são alinhados à temáticas.

Alguns projetos né, na verdade, são projetos trimestrais, que tentam ser interdisciplinares, então, por exemplo, nós não trabalhamos ciências o ano inteiro (Entrevistada 1.1)

Como exemplo cita a temática de vida saudável, em ciências, que também é trabalhado em Português e Matemática, no segundo trimestre, o projeto de geografia, que trabalha com o espaço que a criança ocupa, o ambiente familiar, a rua, o bairro.

Mas a gente se centra mais na sala de aula, depois, no segundo ano, esse ambiente é ampliado, a gente trabalha a escola e o bairro, onde essa casa está inserida, o ambiente mais local da criança, no terceiro ano, vai pra cidade depois pro estado, então vai ampliando aí o campo de compreensão da criança partindo sempre do que é mais perto, mais próxima da realidade dela do que está talvez mais distante (Entrevistada 1.1).

Ao término do ciclo desses projetos, ocorrem apresentações para a comunidade, e isso favoreceu, segundo a entrevistada, a participação da comunidade, dos professores e dos alunos. A participação da comunidade na escola, assim como da família, é, como vimos, um dos principais fatores que contribuem na aprendizagem.

Essa é uma prática que acontece internamente à sala de aula e se estende pela escola nos períodos necessários. A mobilização desenvolvida para despertar o conhecimento, ao que sugere a entrevistada, está voltada à dimensão econômica, política, social e cultural, pois internaliza ao sujeito a sua realidade local.

Essa fala sugere que, ao adotar tal prática, os professores se posicionam de forma a favorecer o processo de construção do conhecimento no sujeito, a partir da mobilização para o conhecimento, o aluno faz uma análise de um todo de forma abstrata, pois a realidade concreta está fora do ambiente escolar e elabora a expressão da síntese para apresentar a comunidade. A síntese, que é a chamada pela entrevistada de “culminância”, era relegada anteriormente nessa prática, porém, após adotarem tal “fechamento”, notou-se uma melhor participação tanto dos alunos quanto dos professores e, como nesse processo insere-se a comunidade, percebeu-se a maior participação desta.

Melhorou o envolvimento dos professores, percebe-se que os professores acreditam mais nessa forma de trabalhar né, você percebe muito isso até por conta do produto final, que é realizado, né, você vê os

alunos mais integrados também com a proposta, as famílias também estão mais participativas (Entrevistada 1.1).

Nessa prática, parecem estar contemplados três momentos da construção do conhecimento em acordo com o apresentado por Vasconcellos (2005), a síncrese, a análise e a síntese, e traz consigo algumas características do método dialético.

Nesta mesma escola, identificamos outra prática. Os professores e gestores dispõem de Trabalhos Docentes Coletivos (TDC's), esses momentos tonam-se arenas para discussões de questões de ordem prática, deixam-se de lado as discussões de cunho teórico para satisfazer outras demandas inclusive às da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse trabalho, embora não ocorra dentro de sala de aula, e mesmo não sendo realizado diretamente com o aluno, pode ser compreendido também como uma prática pedagógica.

Para pensar e repensar o projeto pedagógico da escola (Ela falava do TDC), mas nem sempre isso acontece inclusive por demandas da SME da secretaria municipal de educação né, ahh precisa fazer isso, então deixa-se de fazer um estudo pra fazer o que a prefeitura pediu pra fazer né. (Entrevistada 1.1)

Quanto à amplitude, tal prática é interna à escola, embora externa à sala de aula. Para identificarmos quais necessidades são satisfeitas nessa prática, se faz necessário que identifiquemos antes o sujeito. O sujeito direto ao qual é destinada tal prática é o professor, embora o foco de nossa pesquisa sejam práticas voltadas aos alunos, não podemos ignorar o fato de que os tempos destinados às discussões entre os pares sobre conduções pedagógicas a serem adotadas são destinadas a outros fins, como vimos na fala da entrevistada.

Percebe-se, assim, que as necessidades satisfeitas têm características semelhantes às aquelas que Vasconcellos (2005) chama de necessidades alienadas, ou seja, “são provocadas a fim de satisfazer as necessidades de grupos dominantes e apenas aparentemente de sujeitos”, (VASCONCELLOS, 2005, p. 63). Satisfazer tais necessidades, dentro desse contexto, significa tirar o professor da sua real função e colocá-lo como saneador dos problemas da SME.

Nessa prática, não há a participação da família, pois “os TDCs são voltados pra formação dos profissionais”, segundo a entrevistada.

A terceira prática adotada na primeira escola pesquisada foi descrita com ênfase pela Entrevistada 1.1, trata-se da sacola de leitura.

A sacola de leitura é uma prática pedagógica que foi iniciada, nesta escola, a partir da experiência de uma professora e que se estendeu aos demais alunos. Consiste na confecção de sacolas de livros destinados aos alunos e aos pais ou responsáveis pela criança, e que estes permanecem por uma semana com estes materiais, findo o prazo, faz-se uma roda de leitura e discussão dos assuntos, e registro, por parte dos alunos e da família, em forma de desenho ou escrita.

Eles gostavam demais de participar das atividades, ah professora eu vou contar sobre o livro que eu li, eu gostei mais desse [...] eu acho interessante esse tipo de prática, as famílias também, a forma como que isso estava repercutindo na família (Entrevistada 1.1).

Essa prática de sacola de leitura tem como objetivos, segundo a Entrevistada 1.1, criar hábito de leitura nas crianças e até nas famílias e ajudar que esse aluno se construa como leitor.

Tal projeto funcionou muito bem até o 5º ano, na visão da entrevistada, e, possivelmente, será estendido as demais séries, na proporção de uma série por ano, a fim de garantir a continuidade aos alunos, que, nas palavras da entrevistada, “criaram essa *cultura* de levar livros pra casa”.

A ideia de criar um hábito de leitura nas crianças aparece na fala da Entrevistada 1.1, ao falar sobre a prática da sacola da leitura, ela afirma que:

Eu penso que um projeto desse, por sua vez, atinge também a família, muda os hábitos familiares, né o adulto ler para o menor,[...]então a gente começou a perceber que isso estimulou a diversidade de práticas de leitura muito grande nos espaços privados dessa crianças né, nas famílias nas casas elas residem (Entrevistada 1.1).

Este projeto é iniciado no ambiente escolar, mas externaliza seus efeitos, tanto imediato quanto em maior prazo, pois os pais têm contato com livros. Também foi relatado pela entrevistada o gosto expresso pelos pais dos alunos

menores, que, tendo a oportunidade de levar livros pra casa e mesmo não sabendo ler, ouvem as histórias contadas pelos pais.

Muitas crianças, por exemplo, do 1º ano não sabiam ler então era constante ver os pais relatarem que eles estavam lendo pros filhos (Entrevistada 1.1).

Esse envolvimento familiar na escolarização dos filhos é um dos fatores que favorecem o desempenho dos estudantes segundo Osti (2016). Para a autora, os alunos com desempenho satisfatório tiveram sistematicamente percentagens maiores de envolvimento familiar que alunos com desempenho insatisfatório. Assim como também o envolvimento de outras crianças fora do ambiente escolar foi relatado pela entrevistada, ao falar sobre o discurso de seu aluno.

Hoje professora eu li o livro pros meus amigos na rua, eu gostei tanto do livro que eu quis e que na hora que a gente foi brincar na rua eu levei o livro e eu li pros meus amigos (Entrevista 1.1).

As necessidades despertadas por meio desse projeto são necessidades essenciais, ao passo que a leitura se configura como substancial à convivência social.

Identificamos também, nessa prática, muitos elementos que aproximam a prática à utilização de um método dialético, conforme proposto por Vasconcellos (2005). Há uma construção do conhecimento a partir da análise do todo, o aluno, ao receber o novo objeto de conhecimento, o Livro, terá tempo para contemplá-lo, e, com a ajuda da família, construir o conhecimento sobre o objeto, a partir daí, poderá elaborar e expressar a síntese das abstrações que podem ser em forma de texto ou desenho, com a participação da família.

A Entrevistada 2.1 falou sobre a formação de uma rádio escolar, que possibilita que os alunos trabalhem a parte organizacional, a pauta do dia, a escolha de músicas que refletem o modo de vida adolescente.

Escolhem as músicas que têm um pouco mais a ver com a realidade deles, traz um pouco mais, de uma forma assim, mais lúdica, digamos assim (Entrevistada 2.1).

Essa rádio funciona com os alunos do 6º ao 9º ano, momento em que os alunos estão mais preparados para lidar com estes aspectos. Segundo a entrevistada, o aprendizado, dessa forma, ocorre de forma mais lúdica.

O projeto [da rádio] é uma forma de trabalhar diferenciada, que a gente também consegue atingir o aluno, porque ele se interessa porque tem a ver mais com a realidade dele no sentido dele no sentido do ser adolescente, do ser criança, mas trabalha as competências, vamos dizer assim (Entrevistada 2.1)

A intenção primária deste projeto é a de atingir o aluno, de certa maneira, as práticas tradicionais não os conseguem atingir. Nas palavras da Entrevistada, “a gente quer atingir o aluno, esse é nosso objetivo, então, eles vêm trazendo uma outra roupagem daquilo que é proposto em sala de aula que é mais convencional”.

Utilizar um método diferente não significa que a prática supere o método expositivo, para Vasconcellos (2011), existem algumas manifestações dissimuladas que aparentam superação dessa concepção tradicional, mas o que se faz, na verdade, é a utilização de técnicas mais modernas para fazer a mesma coisa, como: a substituição da aula expositiva do professor por uma aula expositiva de um vídeo, por exemplo. Ainda quanto à programação da rádio, a entrevistada afirma que:

Então nem sempre o que o aluno traz é aquilo que a gente vai oferecer, vou dar um exemplo, eles gostam muito de escutar funk, e escutar esse tipo de música, que tem uma questão mais apelativa né, então, na rádio, por exemplo, na seletiva das músicas que eles vão, que a gente vai tocar, a gente procura estar assim questionando assim, e conversando com eles sobre, porque a escola ela é o diferencial, então, assim, a gente tem que oferecer o melhor, então, a gente tem que mostrar pra eles, é lógico que tem o diferente, melhor que digo é assim, eles já trazem determinadas coisas, a gente tem que lapidar isso (Entrevistada 2.1).

Tal fala mostra que a vivência que o aluno tem fora da escola não está em sintonia com o que a escola pretende oferecer a ele dentro da escola. A Entrevistada entende que o que a escola tem para oferecer ao aluno é “melhor” que o que os alunos trazem de sua vivência. Essas são as hierarquizações de saberes ditos por Arroyo (2014). Tornar os conhecimentos dos Outros Sujeitos como conhecimentos válidos e legítimos é um grande desafio. E é a aposta de

Libâneo (2012, p. 24), “uma escola que articule a formação cultural e científica com as práticas socioculturais em que se manifestam diferenças, valores e formas de conhecimento local e cotidiano”.

Essa seria a visão clássica tradicional da função pedagógica: levar conhecimento aos incultos, e, assim, reconhecer a cultura destes significaria a quebra do pressuposto pedagógico (ARROYO, 2014).

Não posso concluir se tratar da utilização de um método dialético, pois a substituição da mídia por uma mídia “modernosa”, nas palavras de Vasconcellos (2005), não garante que esteja se utilizando um novo método.

Quanto à leitura, uma única professora adota um projeto de leitura, segundo a Entrevistada 2.1, ela trabalha literatura com apenas alguns alunos pré-selecionados das 8ª séries e 9º anos. Não ficou clara qual a forma de seleção dos alunos para esse projeto, mas, aparentemente, quem participa são os alunos mais interessados.

Ela trabalha literatura, ela é professora de oitavos e nonos, e ela traz os alunos, um grupo menor, ela convoca os alunos, pra trabalhar, uma literatura específica, esse ano ela tá trabalhando Otelo com os alunos (Entrevistada 2.1).

As famílias não participam em momento algum de nenhuma das duas práticas relatadas pela entrevistada, também não ficou claro se o método utilizado é expositivo ou dialético, identifico quanto à amplitude como interna à escola e ambas voltadas aos anos finais.

A segunda entrevistada desta escola, ao falar sobre as práticas pedagógicas adotadas, afirma que sempre estão tentando algo novo com fins a propiciar a aprendizagem, mas alega que alguns alunos aprendem e outros precisam de um reforço. Fala ainda que essa é a principal prática adotada nessa escola, o reforço.

Em toda sua fala, essa entrevistada afirmou gerir grupos de reforços.

A gente está estudando especificamente formas de atendimento para esse aluno ou com o próprio professor da sala de aula em horário que eles tenham aula livre de arte, educação física... (Entrevistada 2.2).

Essa prática é realizada em um momento chamado de Carga Horária Pedagógica – CHP, em que os professores atendem os alunos que têm dificuldades, em um horário especial, ou em aulas-livres, segundo ela, aulas de Educação Física ou Artes. Não fica claro se os professores dessas disciplinas costumam faltar ou se nessas aulas os alunos com dificuldades em outras disciplinas não participam, tendo, assim, mais tempo para se dedicar as outras.

Para isso, existem divisões de tarefas dentro da escola entre os docentes e a equipe pedagógica. Esse trabalho é desenvolvido apenas nos anos iniciais do ensino fundamental, e existe projeto para estendê-lo aos anos finais.

Nessa escola, também há o TDC, em que, segundo essa entrevistada, consiste em duas horas-aula semanais que são utilizadas para o planejamento das ações dos professores. Essas horas são remuneradas e fazem parte da carga horária do professor.

A abertura do espaço escolar fica evidente na fala da entrevistada, “Aqui tem atividade de domingo a domingo”, mesmo assim, ela anseia por mais espaço e mais envolvimento da comunidade, pois acredita na importância da participação, e atribui, em partes, o sucesso nos resultados em 2013 à participação da comunidade na escola.

Nossa aqui tem atividade de domingo a domingo, durante a semana é horário de aulas, eu tenho 13 salas são 13 salas ocupadas, então eu não tenho como estar oferecendo outras atividades (Entrevistada 2.2).

Essa entrevistada parece bem entusiasmada quando fala dos diversos projetos que a escola possui, porém reclama da falta de espaço físico.

Então eles vão ficar até as 4 e 20 da tarde de segunda e quarta, são 20 alunos, nós não temos condições de atender os 90, seria bem bacana, mas não tem espaço, não tem sala, não tem nada pra gente atender (Entrevistada 2.2).

A Entrevistada 3.1 relata que tudo o que fazem na escola é voltado para a aprendizagem dos alunos, desde a entrada, o momento do intervalo e,

principalmente, as aulas, mas relata, assim como a Entrevistada 2.1, que uma das principais práticas atuais é o Trabalho Docente Individual – TDI, que se assemelha com o TDC já relatado anteriormente e é também realizado nos momentos que o aluno não está em aula regular e é utilizado com o intuito de reforçar conceitos que ainda não foram compreendidos.

Tem um aluno que não conseguiu pegar aquela matéria tudo, o professor chama esse aluno pra vir no horário contrário da aula, pra vir pra escola, pra fazer recuperação naquela matéria ali, naquele conteúdo que ele não conseguiu acompanhar (Entrevistada 3.1).

A Carga Horária Pedagógica (CHP), que nessa escola é de 4 horas-aula semanais, tem o mesmo fim do TDI. Na CHP, o professor pode trabalhar com alunos de outras salas, sempre com a ideia de reforço escolar. Segundo a entrevistada, os professores admitidos após 2008 não gozam mais dessas horas, sendo assim, este projeto tende a desaparecer com o tempo.

Para Tardif (2012), os tempos destinados a este trabalho entre os pares são tempos privilegiados para trocas de experiências, ainda que esses espaços não sejam considerados obrigatórios ou de responsabilidade do profissional.

Não é possível afirmar que, nos momentos de reforço nesta escola, as necessidades atendidas, uma de nossas categorias, sejam essenciais sejam alienadas, ao passo que a escola se propõe a oferecer aos seus alunos o reforço escolar, ela pode estar reforçando a satisfação de quaisquer dessas necessidades.

A participação da família aparece com maior ênfase, nas escolas pesquisadas, em práticas que envolvam a leitura, e, nessa escola, não foi diferente. A principal ação que a escola tem no que tange o envolvimento da comunidade é o empréstimo do acervo à população.

A gente tem também os projetos de leitura que os professores levam, eles leem, eles emprestam livros, tem pessoas da comunidade também, pega livro na biblioteca e depois traz né (Entrevistada 3.1).

Esta entrevistada também relata que a escola promove alguns projetos, tais como: teatro, leitura, literatura com algum autor específico, flauta, hip-hop,

embora as dificuldades financeiras sejam apresentadas em sua fala como empecilho ao desenvolvimento dos projetos.

Como acabou o programa do Governo Federal, a gente ainda tem um restinho de dinheiro que a gente está trabalhando com oficina pedagógica, aí a gente tinha flauta com eles, fanfarra, Hip Hop, que eles gostavam bastante (Entrevistada 3.1).

Os temas transversais são, também, segundo ela, sempre que possível, trabalhados com saídas do ambiente escolar, como viagens para saber sobre histórias da escravidão na região ou conhecer museus. Muitas vezes, estas saídas são as únicas possibilidades dessas crianças conhecerem outras regiões da cidade ou do entorno, nas palavras dela, “nessa escola, existem crianças que nunca foram ao centro da cidade”. A entrevistada também relata um trabalho de formação continuada entre os pares, com discussões de temas inerentes ao dia a dia da sala de aula, ou com profissionais especializados, ou com a discussão de textos.

Além disso, a gente, nas nossas reuniões de trabalho coletivo, os professores discutem os problemas em sala de aula, e a gente procura, sempre ou trazer um profissional que fale sobre aquele problema especificamente ou a gente pega autores que fale daquele problema, e a gente lê e a gente discute (Entrevistada 3.1).

A Entrevistada 3.2, ou seja, a segunda entrevistada desta mesma escola, falou que a escola trabalha com os parâmetros oferecidos pela (SME), mas afirma que a principal ferramenta do trabalho pedagógico é o reforço, feito em momentos próprios para tal, por um professor da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), uma fundação pública, vinculada à prefeitura municipal, mantenedora de alguns programas de alfabetização do município.

A gente analisa o parâmetro que vem pra nós, que a rede pede [...] quais os alunos que nós estamos atingindo, quais não estamos atingindo, então esse que não estamos atingindo, o que é que não estamos atingindo? Ah fulano essa habilidade não está, então vamos cercá-los, então a gente tem uma estrutura de reforço, temos oferecido por dentro da própria rede, que um professor que fica aí que é da FUMEC que vem todos os dias, um professor mesmo que ganha pra fazer esse tipo de reforço, um professor que você pode contratar, com verba do “Mais Educação” (Entrevistada 3.2).

Existe um padrão esperado. Se estes alunos não atingem o patamar desejado, é acionada a “estrutura” de reforço que conta com outros professores

para que o aluno alcance uma determinada competência. Ainda assim, mediante um determinado padrão de aprendizagem esperado do aluno, a entrevistada afirma que as individualidades dos alunos devem ser respeitadas, para que ele não fique de fora das expectativas criadas pela rede.

Então você analisa quais alunos não estão atingindo dentro das possibilidades deles, porque cada aluno é um aluno, você não pode esperar que todos sejam iguais, então pelo menos ele conseguir um tanto para ele não ficar completamente fora daquilo que a rede estabelece como parâmetro (Entrevistada 3.2).

Na quarta e última escola, o entrevistado afirma que, apesar de acreditar que tudo na escola deveria ser voltado à aprendizagem do aluno, a escola é extremamente burocrática e isso dificulta a individualização do tratamento ao aluno, como acredita que deva ser.

Em tese, tudo gira em torno da aprendizagem do aluno, mas o que a gente enxerga hoje é que tudo gira em torno da burocracia, tudo gira em torno de fazer a coisa funcionar, seria muito bom, seria incrível, seria maravilhoso e fantástico, se a escola voltasse à necessidade primeira, [...]a aprendizagem do aluno (Entrevistado 4.1).

As práticas, segundo ele, seguem programas estipulados pela SME, mas sua execução acaba esbarrando em atividades propostas pela própria secretaria, ou pela falta de funcionários. Ainda segundo o entrevistado, esta burocracia que a Escola apresenta atrapalha algumas funções que poderiam humanizar mais o ensino.

Porque o centro das atenções hoje é a burocracia, o centro das atenções hoje é o papel, infelizmente é a obrigação do papel e você não tem como dar conta do olho no olho. (Entrevistado 4.1).

As práticas que os entrevistados afirmaram existir nas escolas pesquisadas são pensadas e realizadas no ambiente escolar pelos mesmos atores. Ponto interessante é que, apesar de todos eles afirmarem a importância da comunidade e da família na escola, estes dois atores importantes não participam da formulação de tais práticas. De igual maneira, os alunos também estão ausentes dessas formulações.

Apresento, abaixo, uma tabela com as principais falas dos entrevistados em relação à formulação de tais práticas.

Tabela 17. Quem participa da formulação das práticas pedagógicas.

Entrevistado	Modo	Quem participa	Todo Mundo quem?
Entrevistada 1.1	Coletivo	Todo mundo	No máximo, eu discuto com minha outra colega do 3º ano.
Entrevistada 2.1	Coletivo	No coletivo	Eu e os professores
Entrevistada 2.2	Coletivo	Todos nós, todos, a gente também	A gente também, eu tô profundamente envolvida nisso.
Entrevistada 3.1	Coletivo	Sempre no coletivo	Sempre a equipe gestora junto com os professores
Entrevistada 3.2	Coletivo	Nós	Todas as segundas-feiras, a gente para.
Entrevistado 4.1	Coletivo	Todo Mundo	Professor, gestor, orientador pedagógico.

Fonte: Organização do autor com base nas entrevistas.

Outra questão formulada aos entrevistados foi quanto à adequação de tais práticas e possíveis aperfeiçoamentos.

Apenas o Entrevistado 4.1 afirma que as práticas dentro da Escola na qual é diretor não são adequadas, porém o entrevistado refere-se à execução das funções administrativas da escola e não das práticas em si.

De jeito nenhum. Como que uma escola funciona sem OP (orientador Pedagógico) e vice-diretor? Não tem como dizer que isso é adequado? Adequado como? Nunca! De jeito nenhum (Entrevistado 4.1).

Ao propor melhorias, ele faz referência a um diálogo que presenciei em que ele trata com uma funcionária de serviços administrativos da escola sobre uma cuidadora de crianças que presta serviços na unidade e que seu trabalho é previamente designado a apenas uma criança específica, mas surge a necessidade de que esta cuidadora desvie seu trabalho para outra criança e é impedida por um contrato prévio.

A funcionária, que não foi identificada, inicia o diálogo com o entrevistado e o entrevistado responde:

Entrevistado: A cuidadora né, a Maria vai conversar com a mãe do menino lá.

Funcionária: É ela falou então a menina está com braço quebrado, então vai precisar usar banheiro.

Entrevistado: É então, mas ela não veio pra esse caso, a cuidadora vem especificamente pra uma criança, a gente não pode designar pra outra.

Funcionária: Mas hoje não pode? Porque a menina vai precisar ir ao banheiro.

Entrevistado: Poder não pode, simplesmente poder não pode, pelo contrato dos cuidadores não pode. É bonitinho. Agora a gente pode correr o risco, se a moça for reclamar lá, a gente corre o risco e assume depois.

Funcionária: É até porque é um dia só, amanhã ela vai começar com o menininho (Entrevista 4.1).

E também relata sobre o zelador.

A maioria das coisas que você precisa pra escola que você pediria pra um zelador em qualquer lugar, na escola, você não pode pedir, porque não é função dele, nada é função dele (Entrevistado 4.1).

Os Problemas relatados por esse Entrevistado são, principalmente, relacionados à gestão do trabalho como Diretor. Acredita que se perde muito tempo para resolução de problemas administrativos, quando poderia se dedicar mais à aprendizagem propriamente dita.

As demais entrevistadas, 1.1, 2.1, 2.2, 3.1 e 3.2, afirmaram que suas práticas são adequadas, e, ao serem perguntadas sobre possíveis melhorias, responderam da seguinte maneira: a Entrevistada 1.1 falou sobre a formação de professores, e apresentou um problema que verificou em seu ambiente de trabalho e que nos sugere algumas implicações nos resultados do IDEB. Percebemos que as escolas atingem com mais frequência o índice projetado para os anos iniciais e em menor frequência para os anos finais. Sua fala sugere que existe uma dificuldade maior entre os professores especialistas em relacionar os conhecimentos das diferentes áreas.

Mas eu tenho que trabalhar todas essas disciplinas, então, pro professor do ciclo 1 e 2, eu acho que fica mais fácil de compreender a conexão das diferentes ciências dentro do trabalho de um determinado assunto, eu acho que os professores têm mais facilidade pra entender isso [...] Para o professor especialista, é do conteúdo específico, numa disciplina específica, eu acho que isso é bem mais difícil, porque ele centra ali, na disciplina dele (Entrevistada 1.1).

A Entrevistada 2.1 relata que, apesar importância da inclusão dos alunos dentro das tecnologias disponíveis, para ela, essa é uma das funções da escola e afirma a importância do relacionamento professor-aluno.

Mas, pra mim, o fundamental mesmo é o professor, o relacionamento, em todos os sentidos, o relacionamento que a gente estabelece afetivo com os alunos, digamos assim, quando a gente tem um bom professor, que se dedica que é um bom professor na sua área, ele vai despertar. Despertar (Entrevistada 2.1).

A Entrevistada 2.2 afirma sua preocupação no sentido do professor ocupar, simultaneamente, outros cargos,

O professor teria que trabalhar em uma única escola, ter uma remuneração adequada pra isso e, conseqüentemente, ele teria mais tempo pra elaborar pra discutir pra pensar, e, até mesmo, pra atender diretamente o aluno né (Entrevistada 2.2).

A Entrevistada 3.1 sugere que, para melhorar as práticas pedagógicas apresentadas por ela, ela precisa de mais profissionais para ajudar nas aulas de reforço.

Gostaria que tivesse mais contribuição, que a gente precisaria ter mais professores pra estar ajudando a gente (Entrevistada 3.1).

No mesmo sentido, a Entrevistada 3.2 apresenta que o ponto principal para a melhoria das práticas pedagógicas em sua escola parte da valorização dos professores.

Eu tenho pensado muito no professor, eu vejo assim que o aluno, já que você está falando em Bolsa pra vir na escola, as autoridades estão pensando e eu acho que está muito certo, mas está na hora das autoridades pensar no professor, porque as pessoas não estão mais querendo ser professores, não quer mais assumir, não quer dar aula mais (Entrevistada 3.2).

Percebe-se que, nas entrevistas, predomina a ideia de que, ao pensar a melhoria das práticas pedagógicas, invariavelmente, surge o discurso de valorização do professor.

Perguntamos aos entrevistados se eles adotam ou se adotaram alguma prática específica a fim de atingir o IDEB no ano de 2013, as respostas foram dadas e puderam por nós ser distribuídas da seguinte forma.

Fica evidente em suas falas que não existe treino. Apenas uma entrevistada afirmou que precisou auxiliar as crianças no que diz respeito ao preenchimento dos gabaritos.

Olha o IDEB o que nós fizemos, na primeira aplicação da prova, a gente ficou bastante perdido, porque a gente não tinha prática assim de ensinar os alunos a fazer aquele gabarito então foi muito complicado, foi muito difícil, depois a gente começou a fazer as provas com eles, e ensiná-los a usar o gabarito (Entrevistada 3.1).

Segundo Fernandes e Gremaud (2009), o treinamento para provas padronizadas não é prática generalizada, pois exames de proficiência com *accountability* fracas, ou seja, semelhantes ao IDEB, não favorecem tais práticas de treinamento.

Eu não tô aqui pra treinar aluno pra fazer prova, ninguém está aqui vai ser treinado pra fazer prova, não é isso. A escola pode ser várias coisas, mas não pode ser um lugar de treino (Entrevistada 3.2).

A Entrevistada 1.1 relata o anseio do corpo docente em acertar o que será cobrado em determinada avaliação:

É, na redação lá, a gente vai trabalhar gênero textual, contos de fada, aí chega lá no SARESP, por exemplo, e cai relato pessoal, quer dizer, tudo bem o professor tem que trabalhar vários e diversos gêneros textuais, né, só que, às vezes, naquele ano, por exemplo, não se focou no relato pessoal, talvez tenha se focado, deixou-se a escola, decidiu focar no relato pessoal (Entrevistada 1.1).

É complicado você exigir, aí eu entendo o professor, virar pra mim e falar assim, ah eu não ensino equação de 2º grau, só que equação do 2º grau caiu nas avaliações externas, como é que fica? (Entrevistada 1.1).

O anseio da Entrevistada 1.1, com 34 anos de idade e 2 meses na função, não aparece no relato da entrevistada 3.1, com 66 anos de idade e 20 anos na função. O tempo e as experiências vividas desta segunda entrevistada sugerem que tenha encontrado um modo de contribuir de forma mais ampla no entendimento das habilidades e competências avaliadas em cada prova. Tais habilidades e competências quando analisadas em um amplo espectro surtem melhores efeitos.

Outra coisa que aconteceu foi que eu coloquei no Datashow todas aquelas competências e habilidades que têm nas questões, porque cada questão na prova, ela prioriza uma competência e habilidades de uma competência, uma, duas três habilidades, então nós começamos a olhar

pra isso. As professoras que cuidam do 4º e 5º ano foi muito mais fácil, elas tiveram, elas rapidamente pegaram as provas que nós fazemos as avaliações dos alunos, as perguntas já visam isso, as habilidades mesmo, já do 6º ao 9º é um pouquinho mais complicado, os professores são um pouco mais difíceis assim, mas a gente tá caminhando também para que eles cheguem lá. A gente tem até uma professora que está trabalhando com isso, que é a coordenadora do ciclo I e II, que é do 3º e 4º ano que a gente já pediu para que ela fizesse um trabalho com os professores de 6º ao 9º pensando nisso, isso a gente trabalha bastante (Entrevistada 3.1).

E fala ainda que:

Na formação do professor, não existe nada disso, então, você tem que correr atrás das coisas, tem que ser autodidata nessas coisas pra conseguir acompanhar a evolução dos tempos né (Entrevistada 3.1).

A Entrevistada 2.1 fala dos vários fatores que podem contribuir para o aumento ou para a redução do índice.

É um recorte, o IDEB é um recorte da escola, porque a gente tem situações, às vezes, o IDEB cai porque aquela turma tem um grau de dificuldade maior, por exemplo, no ano passado, a gente tinha o 5º ano que tinha crianças, um número maior com crianças com dificuldades, provavelmente né, a gente não precisa nem ser vidente pra saber que o IDEB vai cair, mas a gente procura fazer o nosso trabalho de acordo, assim, temos bons professores, com formações à nível de doutorado, de mestrado, e depende muito da turma, depende do rendimento, às vezes a questão comportamental também tem alunos na sala que atrapalha o andamento do ano, e o professor tem dificuldade de fazer o trabalho, então o IDEB é um recorte, né, eu acho que ele mostra algumas coisas, mas é uma parte pequenininha até uma parte de tudo que está envolvido, pra que avance ou não (Entrevistada 2.1).

O Entrevistado 4.1 afirma que a escola utiliza de todas as práticas para atingir o IDEB, incluindo simulados, planejamentos, mas que acredita que a escola não pode ficar à mercê de tais resultados.

Todas e mais algumas, sim existe, existe simulados específicos pra Prova Brasil, existem o próprio planejamento dos professores tem uma parte onde eles fazem um trabalho específico para a Prova Brasil, existe sim. Porque isso é uma necessidade, hoje não há como se fugir disso, não há como fugir dos indicadores, não há como fugir dessa necessidade, e a escola está inserido num contexto e não tem como você se esquivar disso, trabalhar exclusivamente para isso na minha opinião é um erro, mas tem que ter sim um trabalho voltado sim pros indicadores, porque isso é até um motivador pro trabalho acontecer, eu acho que é fundamental (Entrevistado 4.1).

Sendo assim, mediante as entrevistas e as análises das práticas apresentadas até aqui pelos entrevistados, sugiro um quadro sintético com as principais características que nos propusemos a analisar.

Tabela 18 - Principais características das práticas pedagógicas analisadas.

Escola	Entrevistada	Prática Pedagógica	Amplitude	Participação da Família	Necessidade	Método	Público
1	1.1	Temáticas de Aprendizagem	Interna	Sim	Essencial	Dialético	Anos Iniciais
1	1..1	Trabalho Docente Coletivo - TDCs	Interna	Não	Alienadas	*	Todos
1	1.1	Sacola da Leitura	Externa	Sim	Essencial	Dialético	Anos Iniciais
2	2.1	Rádio Escolar	Interna	Não	*	*	Anos finais
2	2.1	Leitura	Interna	Não	*	*	Anos Finais
2	2.2	Reforço	Interna	Não	*	*	Anos Iniciais
3	3.1	Trabalho Docente Individual - TDI	Interna	Não	*	*	Anos Iniciais
3	3.2	Reforço	Interna	Não	*	*	*

Fonte: Organização do Autor por Entrevistas.

*Não foi possível classificar.

Percebe-se com nossa pesquisa que escolas maiores apresentam práticas pedagógicas com amplitudes internas, a única que apresentou prática pedagógica com amplitude externa tem um total de 774 alunos, sendo ela a segunda menor escola no universo das quatro escolas pesquisadas. Isso nos mostra que, apesar das falas das entrevistadas no sentido da necessidade do envolvimento da comunidade na vida escolar, a relação comunidade-escola é deficitária.

Percebemos também que o envolvimento da família ocorre na escola 1 em duas das práticas apresentadas pelas(os) entrevistadas(os) e não é mencionado nas outras escolas, o que nos sugere que as escolas com práticas

com amplitudes externas favorecem conseqüentemente a participação da família, sendo esta uma parte da comunidade.

De modo geral, observa-se que, nas escolas analisadas, as práticas estão mais direcionadas aos anos iniciais, o que talvez justifique melhores resultados no IDEB nestes ciclos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

De forma mais ampla, o objetivo da pesquisa era identificar se existem práticas pedagógicas em escolas localizadas em regiões de maior vulnerabilidade voltadas aos beneficiários do Programa Bolsa Família que atingiram o IDEB projetado para o ano de 2013, a partir das falas de gestores das escolas pesquisadas. Além disso, a investigação visou analisar o grau de conhecimento dos gestores das escolas em relação ao Programa Bolsa Família.

A partir da análise das entrevistas, pode-se afirmar que não existem práticas pedagógicas voltadas aos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família e isso, de acordo com os(as) entrevistados(as) pode ter duas justificativas. Primeiro, justifica-se a inexistência de práticas específicas a fim de evitar discriminação maior tanto por parte dos profissionais quanto por parte dos alunos.

Um segundo grupo de respostas sugere que a Escola conta com instrumentos que são capazes de invisibilizar quaisquer diferenças. Como uniformização, distribuição de material escolar, assim como o discurso de que todos são iguais, ou que não dispensam tratamento diferenciado, mas individualizam na medida do possível, dentro de suas concepções de individualizações aceitáveis.

Nas escolas pesquisadas, não há nenhuma prática que estabeleça relação específica com os beneficiários de maneira direta ou indireta por parte da Escola. O único exemplo foi de uma Escola que chama os pais para cobrar a frequência dos filhos, em caráter mais punitivo, e aproveita o ensejo para falar de questões pedagógicas.

Precisamos considerar que o desenho do Programa Bolsa Família, como visto no Capítulo 1, não prevê que as escolas realizem quaisquer atividades além da verificação da frequência escolar. O que as entrevistas sugerem é que as escolas selecionadas estão de fato cumprindo com suas funções, verificação da

frequência, e nada mais. A ausência de qualquer estratégia envolvendo professores, alunos e pais para tratar especificamente do PBF indica, pelo menos a partir das experiências das escolas selecionadas, que a relação entre educação e saída da pobreza no âmbito do programa tem se restringido somente à cobrança da frequência escolar.

Contudo, as entrevistas sinalizaram outras práticas adotadas nestes ambientes que podem explicar bons resultados no IDEB, pois, como vimos pela análise dos indicadores educacionais fornecidos pelo INEP, não é possível afirmar que fatores relacionados ao número de horas-aula, média de alunos por sala, redução da taxa de distorção Idade-Série, taxa de rendimento ou percentual de docentes com ensino superior possam explicar tais resultados positivos.

Assim, encontramos algumas práticas pedagógicas, assumidas por equipes gestoras com experiência no exercício de suas funções, que podem ser levadas em consideração para explicar o desempenho no IDEB. Estas práticas transpassam os muros escolares e vão até a família e a comunidade. Guardando alguns limites, como nas reuniões de elaboração dessas práticas, as equipes valorizam a participação da família.

Dentre as diversas práticas explicitadas pelos entrevistados, sacola da leitura, temáticas de aprendizagem, Trabalho Docente Coletivo (TDCs), Rádio Escolar, Leitura, Reforço e Trabalho Docente Individual (TDI), percebemos um esforço dos gestores em contemplar as competências solicitadas pelas avaliações em larga escala.

Percebemos também que os gestores reconhecem os fatores que podem aperfeiçoar a relação entre ensino e aprendizagem, como a participação da família e o uso de métodos que promovam o diálogo e a participação do aluno, assim como da comunidade, embora existam algumas peculiaridades do trabalho em escolas localizadas nessas áreas que acabam dificultando essas ações. No entanto, quer seja os familiares quer seja os alunos não participam diretamente na formulação de tais práticas.

No caso da Prova Brasil, que compõe o IDEB, vimos que há esforços por parte dos(as) entrevistados(as) para atingir bons resultados. As falas destes gestores mostram uma preocupação em auxiliar os alunos no alcance das competências necessárias para a realização da prova.

Em relação ao PBF, todos os entrevistados têm compreensão sobre a exigência de condicionalidades em educação, inclusive destacando diferenças entre frequência e aproveitamento. Ainda podemos anotar que todos os entrevistados afirmaram ser positiva uma condicionalidade deste tipo.

Concluimos que, na busca de práticas pedagógicas voltadas aos alunos beneficiários do Programa, encontramos, nesta pesquisa, equipes gestoras que acreditam no potencial do PBF em relação ao seu poder de transformação da realidade. Em geral, os entrevistados conhecem o Programa e sabem da exigência da condicionalidade em educação, mas consideram que a frequência não é suficiente. Consideram que o Programa deve aliviar a pobreza, mas são céticos em relação ao rompimento do ciclo intergeracional da pobreza, alguns com visões mais moralistas e outros com visões mais abrangentes ao mostrar as necessidades de articular a pobreza com outras políticas públicas. Algumas(ns) entrevistadas(os) mostraram sensibilidade em relação ao fato de que o não cumprimento das condicionalidades podem ter relações com problemas que vão além da vontade dos pais e dos filhos.

Nos limites do que nos foi possível identificar nesta pesquisa, percebemos que, apesar de não termos encontrado nenhuma prática voltada especificamente ao beneficiário do Programa Bolsa Família, encontramos outras práticas, que sugerem, na fala das(os) entrevistadas(os), que as escolas adotam algumas ações que podem facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Essas ações, que chamamos neste trabalho de práticas pedagógicas, possuem algumas dimensões que as configuram como tal, e que foram aqui analisadas em categorias.

Essas categorias podem auxiliar professores e gestores em educação na reflexão com relação as suas práticas e ações dentro das escolas. Identificando as principais dimensões dessas práticas, que, obviamente, não se encerram em nossa análise, os que as utilizam podem repensar suas ações pedagógicas num processo de desconstrução e reconstrução dessas práticas.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, E. M. L. S. D. et al. Criatividade no Ensino Fundamental: Fatores Inibidores e Facilitadores segundo Gestores Educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, 31, n. 1, jan/mar 2015. 105-114.

ANDRÉ, M. E. D. A. D. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas : Papirus, 1995.

ARAUJO, A. P. et al. A educação Infantil e sua importância na redução da violência. In: VELOSO, F., et al. **Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 95-116.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. ISBN 978-85-326-4448-0.

BARBOSA, R. A questão social e política no Brasil [On- line]. In: BARBOSA, R. **A questão social e política no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de pesquisa social, 2010. p. 53.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: Visível e invisível. **cadernos de Pesquisa**, 42, maio 1984. 26-42.

BICHIR, R. M. O Bolsa Família na Berlinda? Os desafios atuais dos programas de transferência de renda. **Novos Estudos CEBRAP**, jul 2010. 115-129.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 38, abr-jun 2012. 373-388.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. 41-64 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [S.l.]: [s.n.], 1988.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Prefácio. In: KERTENETZKY, C. L. **O Estado do Bem-Estar Social na Idade da Razão**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CAMPELLO, T.; NERI, M. C. **Programa Bolsa Família: Uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. 494 p. ISBN 978-85-7811-186-1.

CAMPINAS. Diário Oficial do Município. **www.campinas.sp.gov.br**, 22 Dez 2011. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/878537254.pdf>>. Acesso em: 06 Maio 2016.

CAMPINAS. Diário Oficial do Município. **www.campinas.sp.gov.br**, 24 Out 2014. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/850277024.pdf>>.

CARVALHO, J. M. D. **Cidadania no Brasil o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CASALI, A. O que é educação de qualidade. In: MANHAS, C. **Quanto custa universalizar o direito à educação**. Brasília : Instituto de Estudos Econômicos, 2011. p. 15-39.

CASTRO, M. H. G. D. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, 1, set dez 2009. 271-296.

_____, M. H. G. D. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: Avanços e novos desafios. **Perspectiva**, São Paulo, 23, jan-jun 2009. 5-18.

CIRENO, F.; SILVA, J.; PROENÇA, R. P. Condicionalidades, desempenho e percurso escolar de beneficiários do Programa Bolsa Família. In: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. **Programa Bolsa-Família: Uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. p. 297- 304.

COHN, A. **Cartas ao Presidente Lula Bolsa família e direitos sociais**. Rio de Janeiro: Pensamento Brasileiro, 2012.

COLOMBO, B. **Prova Brasil e SARESP: repercussões na construção da qualidade da educação na percepção de professores e gestores de escolas públicas estaduais do município de Campinas - SP**. Pontifícia Universidade Católica. Campinas - SP, p. 156. 2015.

COUTO, N. S. G. **DESEMPENHO EDUCACIONAL DE ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS EM SALVADOR/BAHIA/BRASIL**. Universidade Católica de Salvador. Salvador, p. 115. 2012.

CRAVEIRO, C. B. A.; XIMENES, D. D. A. Dez anos do Programa Bolsa Família: Desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no Brasil. In: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. **Bolsa Família: Uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. Cap. 6, p. 109-123.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã. O Ensino Superior, da colônia à Era Vargas**. São Paulo: Unesp, 2007. 305 p. ISBN 978-85-7139-775-0.

DAVIES, B. BERNSTEIN, DURKHEIM E A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA INGLATERRA. **cadernos de pesquisa**, 120, Novembro 2003. 51-74.

DEMO, P. **Política Social, Educação e cidadania**. Campinas: Papirus, 2006.

DRAIBE, S. M. As Políticas Sociais e o Neoliberalismo - Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, p. 86-101, 1993.

DUARTE, N. D. S. **Política Social: Um Estudo Sobre Educação e Pobreza**. Universidade de Brasília. Brasília, p. 259. 2012.

_____. N. D. S. O Impacto mda pobreza no IDEB: um estudo multinível. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 94, mai-ago 2013. 343-363.

ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do welfare state. **Lua Nova**, Princeton, set 1991. 85-116.

FAO. **O Estado da Insegurança Alimentar no Mundo 2014 RESUMO**. FAO. Roma, p. 8. 2014.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas. In: VELOSO, F., et al. **Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238.

FERRAZ, C. Sistemas Educacionais Baseados em Desempenho, Metas de Qualidade e a Remuneração de Professores: Os casos de Pernambuco e São Paulo. In: VELOSO, F., et al. **Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 239-260.

FLORES, D. F. **A Gente não tem noção: Pontos de vista de professores de uma escola pública de Campinas SP em relação ao Programa Bolsa Família**. PUC. Campinas, p. 186. 2015.

FONSECA, A. M. M. D. **Família e Política de Renda Mínima**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ A. M. M. D. Jornal GGN. **Jornal GGN**, 17 out. 2014. Disponível em: <<http://jornalggn.com.br/noticia/chega-de-lorota-na-discussao-do-bolsa-familia-por-%E2%80%8Bana-fonseca>>. Acesso em: 14 maio 2015.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 41, jul/set 2015. 601-614.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. 4ª. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____ B. **Sociedade e Consciência - Um estudo Piagetiano na favela e na escola**. São Paulo: Cortez, 1984.

FREITAS, C. et al. **Avaliação educacional: Caminhando pela contra mão**. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREUD, S. **O Mal-estar Na Civilização**. 1ª. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2011.

GALVÊAS, E. Prefácio. In: MALTHUS, T. R. **Princípios de Economia Política e considerações sobre sua aplicação prática. Ensaio sobre a População.** Tradução de Dinah de Abreu Azevedo e Antonio Alves Cury. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 382. ISBN 85-351-0828-9.

GATTI, B. A. A construção Metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr 2012.

GENTILLI, P. Adeus à escola pública A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: APPLE, M. W., et al. **Pedagogia da Exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 228-252.

GIOVANNI, G. D.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas.** 2ª Edição. ed. São Paulo: Unesp, 2015.

INEP. INEP. **http: //provabrasil.inep.gov.br/resultados-2013**, 2015. Acesso em: 01 julho 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/como-o-ideb-e-calculado>>. Acesso em: 05 out. 2015.

JUNIOR, T.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 6, p. 117-137, jul/dez 2015.

KERSTENETZKY, C. L. Redistribuição e desenvolvimento? A Economia política do Programa Bolsa Família. **Dados - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, 52, 2009. 53-83.

_____, C. L. APROXIMANDO INTENÇÃO E GESTO: BOLSA FAMÍLIA E O FUTURO. In: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania.** Brasília: Ipea, 2013. Cap. 29, p. 467-480. ISBN 978-85-7811-186-1.

_____, C. L. **O Estado de Bem-Estar Social na Idade da Razão**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

KOWARICK, L. **Viver em Risco. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil**. São Paulo: 34, 2009. 320 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber - Manual de Metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LENSKIJ, T. **Direito à permanência na escola: a lei, as políticas públicas e as práticas escolares**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 174. 2006.

LIBÂNEO, J. C. O Dualismo Perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos , escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIMA, T. C. S. D.; MIOTO, R. C. T. Prodedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico; a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. ISSN esp.

LOPES, E. F. D. S. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO O DIFERENCIAL PARA UM DESEMPENHO ESCOLAR EFETIVO – UM ESTUDO ABORDANDO AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA PERIFERIA URBANA DE PORTO ALEGRE**. Universidade Federal do Rio Grande do SUL. Porto Alegre, p. 287. 2013.

MAZZUCHELLI, F. Nem Sempre foi assim - As transfigurações do capitalismo. **Revista política social e desenvolvimento**, p. 59, 2014. ISSN 2358-0690.

MDS. mds.gov.br, 2015. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/beneficios-assistenciais/renda-mensal-vitalicia>>. Acesso em: 13 maio 2016.

MELLO, L. R. D. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA DE UMA ESCOLA DO INTERIOR**. UNESP. Rio Claro SP, p. 274. 2014.

MENEZES-FILHO, N.; RIBEIRO, P. Os Determinantes da Melhoria do Rendimento Escolar. In: VELOSO, F., et al. **Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 171-188.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Estudo do posicionamento dos alunos na sua relação com o sucesso escolar. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 38, jan-mar 2013. 293-318.

NARDI, E. L.; SCHNEIDER, M. P.; RIOS, M. P. G. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 359-390, abr/jun 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

NERI, M. C. O Paradoxo da Evasão e as Motivações dos sem Escola. In: VELOSO, F., et al. **Educação Básica no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 25-50.

OLIVEIRA, L. F. B.; SOARES, S. S. D. Bolsa Família e Repetência: Resultados a partir do CadÚnico, Projeto Frequência e Censo Escolar. In: CAMPELLO, T.; NERI, M. C. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: Ipea, 2013. p. 285-295.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do Ensino: Uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan fev mar abr 2005. 1-20.

OMS. **Relatório Mundial Sobre a Prevenção da Violência 2014**. Núcleo de Estudos da Violência da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 274. 2015.

OSTI, A. Contexto familiar e o desempenho de estudantes do 5º ano de uma escola no interior de São Paulo. **Educação Temática Digital**, Campinas SP, 18, abr/jun 2016. 369-383.

PEREIRA, L. C. B. A Crise da América Latina: consenso de Washington ou crise Fiscal?'. **Pesquisa e Planejamento econômico**, n. 1, p. 3-23, Abr 1991.

PEREIRA, P. A. P. Discussões conceituais sobre política social como política publica e direito de cidadania. In: BOSCHETTI, I., et al. **Política Social no Capitalismo**: Tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009. p. 87-108.

PERIÓDICOS da Capes. **Site da CAPES**, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 17 Setembro 2015.

PIRES, A. Bolsa Família e políticas pública universalizantes: o caso de um município paulista. **cad. pesqui.**, São Paulo, 38, n. 134, maio/agosto 2008. 341-366.

_____, A. Orçamento Familiar e Genero: Percepções do Programa Bolsa Família. **Cadernos de Pesquisa**, 42, n. 145, jan/abr 2012. 130-161.

_____, A. RELAÇÕES DE TROCA E RECIPROCIDADE ENTRE OSPARTICIPANTES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EM CAMPINAS SP. **Revista de Ciencias Sociais**, Abril 2013. 171-195.

_____, A. Efeitos da condicionalidade em educação do programa bolsa familia em Campinas SP. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, 24, abr ago 2013a. 170-196.

_____, A. Afinal, para que servem as condicionalidades em Educação do Programa Bolsa Família? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, p. 513-531, jul set 2013b.

_____, A. O Programa Bolsa Familia no contexto das Políticas De Proteção Dos Estados de Bem- Estar Spcial; Apontamentos para discussão. **Impulso**, Piracicaba, out-dez 2013c. 91-101.

_____, A.; ALVAREZ, M. B. N. Bolsa Família e “portas de saída”: reflexões a partir da fala de beneficiários do município de Campinas (SP). **CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Março 2011. 93-107.

_____, A.; DIAS, T. B. A EXIGÊNCIA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR SEGUNDO BENEFICIARIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA. **Roteiro**, Joaçaba, 39, Jan-jun 2014. 185-198.

_____, A.; DIAS, T. B. De Bolsa Esmola à Constituição Federal: o Programa Bolsa Família no jornal O Estado de São Paulo (2003-2013). **revista Fronteiras – estudos midiáticos**, mai-ago 2015. 186-198.

_____, A.; FEIJÓ, A. P. S. A Frequência Escolar e a Educação a partir do ponto de vista das Beneficiárias do Programa Bolsa Família. **Revista Eletrônica de Educação**, 9, n. 1, Set 2015. 136-152.

_____, A.; SILVA, A. L. O Programa Bolsa Família: Percepções de Mães beneficiárias sobre educação e a possível construção de uma vida nova para seus filhos. **Comunicações**, Piracicaba, jan jun 2015. 7-25.

PORTAL da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. **Site da BDTD**, 2015. Disponível em: <<http://bdtb.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 17 Setembro 2015.

PORTAL Scielo. **Site da Scientific electronic Library Online**, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 17 Setembro 2015.

ROCHA, S. **Transferências de renda no Brasil O fim da pobreza?** Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SANTOS, C. C. G. D. **Transferência de renda e Educação: uma análise da contrapartida educacional do Programa Bolsa Família e sua relação com o desempenho dos alunos beneficiários na cidade do Recife**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Recife, p. 145. 2014.

SANTOS, L. L. D. C. P. Bernstein e o campo educacional: Relevância, influências e incompreensões. **Cadernos de pesquisa**, Agosto 2003. 15-49.

SAVIANI, D. et al. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas - SP: Autores associados, 2004.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da Educação**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1973.

SCHWARTZMAN, S. Bolsa Família: Mitos e Realidades. **Interesse Nacional**, dez 2009. 20-28.

SILVA, A. L.; PIRES, A. O Programa Bolsa Família: Percepções de Mães beneficiárias sobre educação e a possível construção de uma vida nova para seus filhos. **Comunicações**, Piracicaba, jan jun 2015. 7-25.

SILVA, M. O. D. S. E.; YAZBEK, C. M.; GIOVANNI, G. D. **A Política Social Brasileira no século XXI: A prevalência dos programas de transferência de renda**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, N. D. V.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 67-76, 2002.

SUPLICY, E. M. **Renda de Cidadania, a Saída é pela porta**. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Ssaberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. D. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 16ª. ed. São Paulo: Liberdade- Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica, 2005.

VASCONCELLOS, C. D. S. Formação Didática do Educador Contemporâneo: Desafios e Perspectivas. In: PAULISTA, U. E. **Prograd. Caderno de Formação:**

formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2011. p. 33-58.

Apêndices

Apêndice 1

Bloco A

Caracterização do entrevistado e sua experiência Profissional.

1 - Idade:

2 - Sexo:

3 - Estado civil:

4 - Cor/raça:

5 - Tem filhos? Quantos?

6 - Onde estudam?

7 - Onde você nasceu?

8 - Morou em outro lugar antes de vir à Campinas? Quais lugares?

9 - Porque se mudou para Campinas?

10 - Qual sua formação na graduação?

11 - Gostaria de ter feito outro curso?

12 – Onde cursou o Ensino Fundamental, Escola pública? Privada?

13 - Quando se formou? Onde?

14 – Continuou os estudos?

15 – Seus pais estudaram? Qual a profissão deles?

16 - Quais os caminhos te levaram a escolher ser diretora de Escola / orientador Pedagógico?

17 - Trabalha a quanto tempo nessa função?

18 – Trabalha a quanto tempo nessa escola?

19 - Quais disciplinas lecionou antes? E em outra escola?

20 - Exerceu ou exerce outras atividades? Quais?

Bloco B

1 - Fale um pouco sobre o programa Bolsa Família? O que você sabe dele?

2 - E sobre a condicionalidade de frequência escolar, o que acha dela?

3 - Você considera que o programa contribui por enfrentar a pobreza? Por quê?

4 - Se pudesse melhorar o Programa, o que você faria?

5 – Como é o aluno do Bolsa Família na escola? São diferentes dos outros alunos?

6- Participar do Programa faz alguma diferença para os alunos? Quais?

e para os pais? Quais?

Bloco C

1 - Fale um pouco sobre as práticas pedagógicas voltadas pra aprendizagem dos alunos... (o que fazem pro aluno aprender mais)

2 - Como elas são planejadas? (se ela falar em TDC TDI pergunte o tempo semanal)

3 - Quais são seus principais objetivos para escola?

4 - Quem participa na sua elaboração?

5 - Você considera que elas são adequadas?

6 - Se pudesse melhorá-las o que faria?

7 - Existe alguma prática pedagógica voltada para os beneficiários do Programa Bolsa Família? Quais?

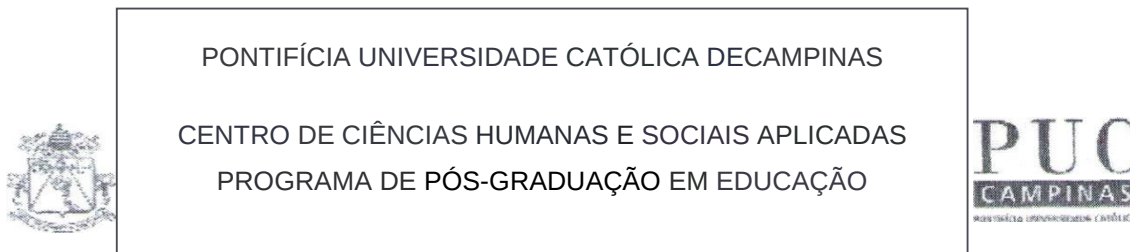
Se a resposta for NÃO: “Por quê?”.

8 - Existem práticas específicas para atingir o IDEB? Quais?

9 - Como as famílias participam das atividades?

10 - Como os alunos participam?

Apêndice 2



Ao Diretor(a) da Escola Municipal de Ensino Fundamental _____ enquanto Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas SP desenvolverei no biênio (2015-2016) a pesquisa intitulada: “Escolas Municipais de Campinas situadas em regiões de maior vulnerabilidade social que atingiram o IDEB Projetado para 2013: Práticas pedagógicas relacionadas aos beneficiários do Programa Bolsa-Família”, a qual está sendo orientada pelo Prof. Dr. André Pires. Investigarei as práticas pedagógicas adotadas especificamente aos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família nas Escolas Municipais que alcançaram ou superaram o IDEB projetado em 2013. Este estudo visa, portanto, contribuir para uma reflexão, analisar e compreender as práticas pedagógicas bem sucedidas adotadas nestas escolas e compreender se nestas há ou não práticas relacionadas como Programa Bolsa Família.

Serão disponibilizadas aos participante as publicações científicas que por ventura venham a decorrer da presente investigação, com a garantia do anonimato, previstos no TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Os procedimentos metodológicos envolverão a realização de entrevistas como(a) senhor(a) e com (o) a Coordenador(a) Pedagógico(a) da referida escola.

Diante disso, solicito sua autorização para coletar os dados nessa unidade escolar, sendo que os mesmos serão por mim convidados a colaborar como sujeitos nesta investigação, concedendo-me uma entrevista sobre o tema

acima referido. Ressalto, por fim, que será preservada a identidade dos sujeitos e da instituição.

Pesquisador Orientador responsável.

Lineu Santos

(19) 35140380

lineu.s@puccampinas.edu.br

Prof. Dr. André Pires

(19)33437185

anpires@puccampinas.edu.br

Apêndice 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____
_____, R.G. nº _____, abaixo assinado, declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e sobre o método da pesquisa intitulada “Escolas Municipais de Campinas (SP) situadas em regiões de maior vulnerabilidade social e que atingiram o IDEB projetado para 2013: Práticas pedagógicas relacionadas aos beneficiários do Programa Bolsa-Família”, realizada pelo pesquisador Lineu Santos, aluno do Curso de Pós-Graduação *Strictu sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas SP.

Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo principal analisar se existem ou não estratégias pedagógicas empreendidas pela equipe de gestores de escolas municipais de Campinas, localizadas em área de maior vulnerabilidade social e bem avaliadas no IDEB em relação aos alunos que participam do Programa Bolsa Família.
- A pesquisa será desenvolvida através de entrevista, com duração aproximada entre 30 e 50 minutos, na qual irei responder questões sobre a educação em áreas de maior vulnerabilidade social, sobre a importância da educação e da frequência escolar para os alunos beneficiários do programa e seus impactos nos resultados do IDEB em 2013. A pesquisa também versará sobre as práticas pedagógicas relacionadas aos beneficiários do Programa Bolsa-Família.
- O material produzido pelas entrevistas será utilizado estritamente para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, sem ônus, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações.
- A entrevista por mim concedida será gravada e foi realizada num dia e horário combinado previamente com o pesquisador.
- O arquivo da minha entrevista será mantido sob guarda do pesquisador responsável pelo prazo de 5 (cinco) anos.
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo e possível publicação(ões) científica(s), desde que seja garantido sigilo em relação à minha identidade.
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, e que isto não me trará prejuízos de qualquer ordem.
- O pesquisador responsável garante quaisquer esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa e sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma.
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e com o Comitê de Ética da PUC-Campinas

_____, ____ de _____ de 2016

Assinatura do Pesquisador Lineu Santos	Assinatura do Participante
--	---

Lineu Santos, Telefone (19) 35140380; (19) 98147-6450.

E-mail: lineu.s@puccampinas.edu.br

Rua Nelson Pereira Bueno 325 Bloco 10 Ap. 11 Vila São Francisco

Hortolândia SP CEP: 13184-235

Em caso de **dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa**, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-CAMPINAS; telefone: (19) 3343-6777; e-mail: comitedeetica@puccampinas.edu.br; endereço: Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900; horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 08h00 às 17h00.