

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

EVERSON SEMLER MATIAS

**A ESCOLA, A POBREZA E A MOBILIDADE SOCIAL? UM ESTUDO SOBRE
INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE ECONÔMICA**

CRICIÚMA

2024

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EVERSON SEMLER MATIAS

A ESCOLA, A POBREZA E A MOBILIDADE SOCIAL? UM ESTUDO SOBRE
INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE ECONÔMICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M433e Matias, Everson Semler.

A escola, a pobreza e a mobilidade social? Um estudo sobre instituições que atendem crianças e jovens em situação de vulnerabilidade econômica / Everson Semler Matias. - 2024.

159 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Graziela Fátima Giacomazzo.

1. Escolas - Aspectos sociais. 2. Mobilidade social. 3. Filantropia. 4. Transformação social. 5. Pobreza. 6. Educação social. I. Título.

CDD. 22. ed. 370.115

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

EVERSON SEMLER MATIAS

**A ESCOLA, A POBREZA E A MOBILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE
INSTITUIÇÕES QUE ATENDEM CRIANÇAS E JOVENS EM SITUAÇÃO DE
VULNERABILIDADE ECONÔMICA**

Esta tese foi julgada e aprovada para
obtenção do Grau de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação em
Educação – PPGE da Universidade do
Extremo Sul Catarinense – Unesc.

Criciúma, 30 de setembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Graziela Fatima Giacomazzo – Orientadora – (UNESC)

Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira – Professor Aposentado

Prof. Dr. Matheus Bernardo Silva – (UNESC)

Dedico este trabalho aos meus pais, Valdecir Matias e Maria Isabel Semler Matias, aos meus “pais avós” Pedro Semler e Rosa Neotti pela dedicação em momentos de primeira infância. Às mulheres da minha vida, Cintia Santos e Maria Heloísa dos Santos Matias, que me ensinam o que é ser pai.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um conceito sagrado em incontáveis culturas, é uma saudação para aqueles na qual reconhecemos o auxílio prestado, é uma homenagem sincera às pessoas sem as quais esta dissertação não seria possível.

Quero agradecer em especial aos colegas professores e funcionários que dedicam o seu trabalho em escolas que atendem a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade econômica e social. Colegas experimentados na tarefa, muitos por vontade e vocação, com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender uma variedade de metodologias e didáticas de ensino ajustadas ao seu público. São muitos profissionais que possuem uma experiência que exige especificidade, criando e inovando ambientes de comunicação, vínculo e aprendizagem com o material do qual dispõem, distantes, bem distantes dos observados nesta pesquisa, que como veremos, diferem quanto à sua estrutura, seus cursos e quanto ao atendimento prestado aos seus estudantes. Alguns são mais lembrados que outros, pelo exemplo, pelo espírito de liderança, pelo carisma, pelo afincado ideológico, ou ainda, pelo time de futebol, são alguns: Anselmo da Silva Chalmes, Marili Cardoso, Luciane Ricardo, Sandra Romancini, Raquel Sebastião Otacílio Ritta e Liliane Pereira Silveira que, de modo especial, contribuiu com esta pesquisa, encurtando caminhos e facilitando a vida deste acadêmico.

À minha orientadora Profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo pela dedicação e paciência no caminho até aqui. Suas experiências compartilhadas e o rigor acadêmico foram diferenciais para a minha pesquisa.

À Unesc, universidade que me proporcionou vivências e formações singulares, desde a minha primeira graduação, seja na sala de aula, nos corredores, nos centros acadêmicos ou mesmo nos bares circunvizinhos dos tempos de juventude.

Ao seu Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela acolhida e instrução fornecidas durante a caminhada na construção desta dissertação e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento parcial deste trabalho.

À Profa. Dra. Fábila Lilian Luciano pela revisão e orientação de meus textos quando ainda buscava decodificar Pierre Bourdieu e Dermeval Saviani.

Aos professores e amigos, Me. Pedro Paulo de Miranda, Dr. Alex Sander da Silva e Dr. Jaisson Teixeira Lino pela motivação constante, pelos auxílios prestados e

por alguma cerveja, sempre acompanhada de um bom papo.

À minha esposa Cintia dos Santos pela compreensão de minhas abdicações e a Maria Heloísa, minha “segunda dissertação”, que muito me ensina sobre a bênção da paternidade.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo explicitar o modo como instituições filantrópicas de educação formal, que atendem crianças e jovens em situação de vulnerabilidade econômica e social, buscam promover a transformação social anunciada em suas respectivas missões. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica que demonstrou haver uma carência de pesquisas acadêmicas sobre o tema, particularmente sobre instituições filantrópicas de educação, muito embora elas já estivessem presentes desde o Brasil seiscentista. O referencial teórico partiu de autores como Dermeval Saviani (1999, 2019a, 2019b), cujo objetivo foi construir uma narrativa que possibilitasse a compreensão do encontro entre a pobreza com a educação e que fosse capaz de ajudar a responder à problemática desta pesquisa: como se organiza o ensino numa escola que atua no contexto da pobreza na busca por promover a mobilidade social dos estudantes? Por sua vez, Pierre Bourdieu (2007) e Bourdieu e Passeron (1975, 2015) serviram para compreender a relação entre as desigualdades culturais frente aos rendimentos escolares, transformando privilégios de herança em meritocracia, e como a escola pode ser perversa enquanto instituição agente de violência simbólica. A análise das instituições se deu por via documental, cujo objetivo partiu da compreensão de suas formas de organização administrativa e pedagógica, dos conceitos teóricos que fundamentam sua metodologia de ensino e sua práxis, ou seja, da ação consciente que objetiva alcançar os seus respectivos objetivos. As informações indicaram haver uma diferenciação significativa das instituições eleitas quando comparadas às unidades públicas estatais, diferenciação que se faz presente na combinação de diferentes serviços, como saúde, atendimento psicológico e social, garantia de alimentação, acesso à unidade escolar, atividades culturais e capacitação para a vida profissional. Contudo, a transformação social pareceu estar intimamente relacionada à comparação da origem de seus estudantes dentro de uma conjuntura que Bourdieu (2007) denominou de causalidade do provável, ou seja, as chances mais ou menos possíveis de uma melhora de suas vidas quando comparadas às suas origens sociais.

Palavras-Chave: Educação; Escola; Pobreza; Filantropia; Transformação Social.

ABSTRACT

This research aimed to explore how philanthropic institutions of formal education that serves children and young people facing economic and social vulnerability foster the social transformation they advocate in their missions. To achieve this objective, a literature review was conducted, highlighting a lack of academic studies about this subject, particularly regarding to philanthropic educational institutions, despite their presence dating back to 17th-century Brazil. The theoretical foundation drew on authors such as Dermeval Saviani (1999, 2019a, 2019b) whose goal was to construct a narrative that facilitates understanding the intersection between poverty and education, and that helps addressing central question of this research: How is education structured in a school that operates within the context of poverty while striving to promote the social mobility of students? Additionally, Pierre Bourdieu (2007), and Bourdieu and Passeron (1975, 2015) provided insights into the relationship between cultural inequalities and educational outcomes, the conversion of inherited privileges into meritocracy, and the ways in which schools can act as agents of symbolic violence. The analysis of these institutions was conducted through document analysis, aiming to understand their forms of administrative and pedagogical organization, the theoretical concepts that underlie their teaching methodology and their praxis, that is, the conscious action aimed at achieving their respective objectives. The findings indicated a significant distinction between the selected institutions and state-run public schools, particularly evident in the integration of various services such as healthcare, psychological and social care, guaranteed food, access to school units, cultural activities, and vocational training. However, social transformation seemed to be closely related to the comparison of the students' backgrounds within a context that Bourdieu (2007) calls the causality of the probable, that is, the varying likelihood of improving their lives when measured against their social origins.

Keywords: Education; School; Poverty; Philanthropy; Social Transformation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
B.O	Boletim de Ocorrência
CEBAS	Certificado de Entidades Beneficentes de Assistência Social
CNJ	Comissão Nacional de Justiça
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DEAS	Diretoria Executiva de Ação Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
FONIF	Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MMA	Mixed Martial Arts
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIPs	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PNAJA	Programa Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
UE	União Europeia
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
WWP	World Without Poverty

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Instituições Formais e Não Formais de Educação Social do Município de Criciúma/SC	33
Quadro 2 – Quadro Complementar de Pesquisa E2	89
Quadro 3 – Categorias de Análise	90
Quadro 4 – Registros da E2	95
Quadro 5 – Distribuição das Atividades na E1	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases ou Etapas da Filantropia no Brasil	62
Figura 2 – Vista Aérea da Instituição E1	92
Figura 3 – Vista Aérea do Bairro Renascer, Criciúma/SC	94
Figura 4 – Quadro da Oferta das Oficinas Culturais e Esportivas	116

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	28
1.1.1 Lócus de Investigação: contexto	31
2 A POBREZA E A ESCOLA EM TEMPOS PRETÉRITOS: BOSQUEJOS	36
2.1 CONCEPÇÕES DE POBREZA NA SOCIEDADE MODERNA.....	40
2.2 OS POBRES NA EDUCAÇÃO	47
2.3 EXCLUÍDOS E A LUTA PELA INSTRUÇÃO NO BRASIL.....	53
2.4 ASPECTOS DO NEOLIBERALISMO E DO TERCEIRO SETOR NA EDUCAÇÃO	62
3 OS CAMINHOS DA ESCOLA: REPRODUTORA OU TRANSFORMADORA DAS DESIGUALDADES?	69
3.1 A ESCOLA CRÍTICA SOB UMA LUPA DA HISTÓRIA	70
3.2 A ESCOLA COMO LIBERTADORA E HISTÓRICO-CRÍTICA	77
3.3 CONTRASTES NO CAMPO CRÍTICO.....	83
4 OS CAMINHOS DA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE AS INSTITUIÇÕES ELEITAS PARA ESTA PESQUISA	88
4.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES.....	91
4.2 ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES	94
4.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS, FILOSÓFICAS E SOCIOLÓGICAS	101
4.4 PRÁXIS PEDAGÓGICA E SUAS AÇÕES TRANSFORMADORAS.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS.....	134
ANEXOS	143
ANEXO A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	144

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada pretende estudar os corpos entregues à pobreza, especialmente no seu processo formativo e que, de alguma forma, se materializam num exercício de autoconhecimento, pois a memória ainda permanece viva nos relatos orais sobre a fome que minha família atravessou, sobrevivendo do trabalho agrícola. Assuntos esses que os avós gostam de repetir, quase sempre como se estivessem contando pela primeira vez em almoços de domingo.

A partir dessa realidade, o meu interesse e a busca pela formação acadêmica em uma área do conhecimento que tivesse relação com o assunto se ampliou, especialmente entre os anos de 2009 a 2019 – período no qual tive a oportunidade de trabalhar com um público com essas características sociais, motivado pela filiação de classe, por uma ideologia ou vontade de equidade social e pela necessidade de trabalhar em um local mais próximo de casa. Primeiramente como educador na Penitenciária Sul, localizada em Criciúma/SC, depois em escolas regulares da periferia da mesma cidade e, finalmente, numa instituição filantrópica, onde percebi formas e metodologias específicas, além da vasta estrutura disponível para o trabalho, realçando um contraste quando comparada às escolas regulares, tanto as municipais quanto as estaduais.

Durante o período em que trabalhei como educador na penitenciária, pude estudar Michel Foucault e, também, o médico e escritor Drauzio Varella de um ponto de vista peculiar. Lá percebi que 95% dos detentos eram de origem pobre ou muito pobre, os quais não tinham o ensino fundamental completo, mas desejavam tudo o que eles podiam imaginar: *“um carro, casa, grana, muita grana, filhos, uma esposa... Quem sabe, mais uma...”*. Um deles, me chamou a atenção: respondia por mais de trinta homicídios, permanecendo em cárcere por mais da metade da sua vida. Quem contribuiu para a mudança de vida ou ressocialização foi a revelação divina. Contudo, ele aprendeu inglês sozinho, apenas com um dicionário velho e algumas frases trocadas com os agentes de segurança, ainda que sua escolaridade fosse primária.

Em outra experiência, já em 2013, numa escola regular, lembro-me de que, numa certa manhã, logo nos primeiros minutos da primeira aula, um menino de 14 anos, cursando o 6º Ano do Ensino Fundamental, havia chegado na escola aparentando estar diferente: o cheiro forte lembrava querosene e plástico queimado, testemunhando que o craque poderia estar entre os motivadores de sua atitude. Pedi

gentilmente que o aluno fosse para o pátio “jogar bola, de boas...” para que eu conseguisse controlar a turma de 32 alunos e, por sorte, ele foi, ainda que nutrindo desconfianças sobre as minhas intenções. Porém, antes que eu tivesse a chance de comunicar à direção, o rapaz foi flagrado! Em fúria, foi hostilizado e reprimido por uma das diretoras. Afinal, quantas e quantas vezes ele havia feito a mesma coisa? E o que o educando pensou? Que eu armei um “B.O.”, claro! Ademais, eu rabiscava qualquer coisa na lousa quando outra profissional da equipe gestora adentrou a sala – a rapidez da ação indicava a urgência, os joelhos levemente inclinados e os olhos em alerta para as janelas de frente para a rua indicavam a gravidade da situação. Por fim, soube que o estudante em questão havia pulado o muro da instituição jurando me matar. Disse à Direção que iria até a “boca” alugar uma arma por dez reais por um tempo de 24 horas – prática comum àquela época para a realização de assaltos. Fui deixado na Secretaria da escola e, enquanto eu registrava o Boletim de Ocorrência (B.O), uma viatura policial se deslocava para me dar escolta – após esse episódio, precisei ficar afastado por trinta dias.

Assim, numa terça-feira, antes mesmo das 8 horas da manhã, eu havia aprendido como poucos, a importância da comunicação no ambiente de trabalho. Isso me fez perceber os limites que uma escola regular possuía, frente aos desafios de uma educação de periferia; também compreendi que o público poderia necessitar de um certo perfil profissional, de uma especialidade, por assim dizer.

Essas experiências, somadas à docência numa instituição filantrópica de educação de tempo integral, apontaram o quanto uma equipe qualificada poderia ser eficiente e necessária, o que somente se faz possível após anos de experiência e decantação de profissionais experimentados na tarefa. De certa forma, esse perfil de profissional era “legitimado” a partir do momento em que professores apresentavam um “perfil” apto para o trabalho, e não foram poucos os profissionais que, num momento de “sequestro límbico”¹ e, em desespero, pediram demissão.

As formações de alto nível, o investimento em projetos de extensão, a relativa autonomia frente à Secretaria de Educação Municipal de Criciúma e a estrutura física excepcional tornavam a instituição já muito distante daquele cenário presenciado na escola regular. Tamanha era a estrutura e potencialidade que até mesmo um banco se interessou em financiar os projetos pedagógicos e a contribuir com a formação dos

¹ Conceito utilizado pelo psicólogo Daniel Goleman (2012) para explicar um tipo de reação emocional incontrolável no qual a emoção toma o controle da ação.

profissionais.

Foi assim que educadores como José Pacheco, Jaqueline Moll² e Amaral Barbosa de Lima estiveram na instituição em atividades de formação. Amaral Barbosa é pouco conhecido do professorado, contudo foi o diretor da escola Miguel Antônio de Lemos na localidade de Pedra Branca, sertão do Ceará, e esteve conosco nos idos de 2018. À época, sua escola possuía a melhor média nacional no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e, por isso mesmo, alvo de desconfiança. Durante a formação na instituição, confidenciou que, após os resultados do Ideb, comitivas estiveram na escola para analisá-la, aplicando testes e realizando entrevistas, quase como uma *investigação criminal*,³ descrentes e com um julgamento apressado de que poderiam ter ocorrido fraudes.

Mesmo diante de desafios acima dos aceitáveis para uma escola regular, lá havia meios para amplas potencialidades. Afinal, que instituição “pública”, no sentido da oferta de matrícula, contava com assistentes sociais, enfermeira, psicopedagogos, cinema, um teatro impecável, amplas salas de conferências, bibliotecas com computadores e tablets disponíveis, além de, recentemente, ter inaugurado um Centro de Inovação e Criatividade – CLIC? Além disso, vale ressaltar os cursos profissionalizantes, bem como as atividades culturais e esportivas ofertadas em período de contraturno. Há ainda, um ginásio compatível ou até mesmo superior a qualquer outro das melhores escolas privadas da região, com salas de aula adaptadas para oficinas diversas, como canto, aulas de musicalização com instrumentos, um bosque (para momentos de contato com a natureza e recreação), teatro, xadrez, *jiu-jitsu*, capoeira e *karatê*, jogos de mesa, dois campos de futebol com grama sintética, entre outros.

Com os meios à disposição e um grupo de colegas famintos de experimentos pedagógicos,⁴ foram aplicados uma série de projetos, tanto individuais quanto em conjunto, buscando uma interdisciplinaridade que pudesse atuar na formação e passível de medida no seu aspecto qualitativo. Assim, tomei notas sobre processos

² José Pacheco é referência no ensino por meio da Escola da Ponte, esteve na instituição em 2015, mas já havia realizado formações anteriores; Jaqueline Moll esteve presente em 2018, oportunidade em que discorreu sobre a educação em tempo integral, tese de sua pesquisa, e como isso influenciou o *MAIS Educação*, programa federal entre 2007-2016.

³ Expressão utilizada pelo palestrante em formação na instituição referida.

⁴ Equipe bastante engajada, citam-se aqui os mais atuantes, como: Luciane Ricardo (Pedagoga), Kleber do Nascimento (História), Anderson Colombo (Educação Física), Tamires Francisco (Ciências) e Gustavo Zanellato (Geografia).

pedagógicos e indicativos que à época considere relevantes.

Como professor de Humanidades, eu precisava aliar a minha disciplina com o conteúdo trabalhado, embora essa não fosse uma tarefa tão difícil, dado que a História é considerada a “mãe de todas as ciências”. Por exemplo, ao estudarmos sobre os povos nativos na América e sua contribuição arqueológica, para que se alcançasse esse entendimento, fomos à campo e criamos uma oficina de arqueologia, com artefatos didáticos, com metodologia compatível à pesquisa profissional em arqueologia. Os resultados foram bastante promissores, a empolgação dos educandos se destacou e virou a pauta da escola por semanas. A etapa de escavação do sítio arqueológico, para a surpresa de todos, trouxe revelações além do desejado no processo pedagógico (achados da cultura Xokleng), mas também evidências do passado da instituição, como objetos de trabalho da obra e muitas bolinhas de gude com decoração retrô que viraram tesouros durante o processo. Por fim, e sobretudo após analisar a cultura Xokleng, os alunos experimentaram a *sapitada*, técnica nativa que consistia em assar pinhão direto na fogueira que propositalmente ficava dentro de uma das quadrículas escavadas com 10 cm de profundidade. Assim, estava pronto o sítio arqueológico para o próximo ano, com o indicativo de fogueira e de pinhão carbonizados, característicos dos sítios arqueológicos da cultura estudada.

No ano seguinte, já no 7º Ano, alguns dos alunos mais destacados concluíram a etapa por meio de uma saída de campo, conhecendo o museu de Jaguaruna/SC, os sítios arqueológicos da cultura sambaqui, as oficinas líticas localizadas em Laguna/SC, o tradicional boto pescador, bem como a arquitetura portuguesa – currículo escolar e tema central da viagem. Finalmente, no 9º Ano, retomava-se a problemática da eugenia que quase exterminou os povos Xokleng.

Em outra oportunidade, preocupado com a gravidade da violência como meio de resolução de problemas entre estudantes e com os ruídos provocados em sala de aula, a prática da *yoga* foi inserida no contexto educacional da escola. Com alguns exercícios simples, logo no início da manhã, percebeu-se que a vozeria havia diminuído sensivelmente.⁵ Também foi possível perceber que poderíamos, enquanto educadores, ter a necessidade de portar alguma tecnologia que potencializasse a voz, já que os veteranos da casa costumavam falar bastante alto, o que poderia ser um sintoma de adoecimento. Chegamos inclusive a testar um microfone amplificador de

⁵ Observações empíricas realizadas entre professores.

forma protótipa.

Nesse esforço por alternativas que contribuíssem para a disciplina, dentro de um diagnóstico de excesso de ruídos provocado pelos alunos, bem como a recorrente comunicação violenta do alunado, conseguimos, após muito esforço, a visita de uma figura que poderia contribuir significativamente com resoluções para os problemas identificados: Yasin Seiwasser⁶ que, à época,⁷ já estava no Brasil. Yasin é conhecido mundialmente por aliar técnicas de *yoga* às artes marciais, atuando como *coaching* de atletas de alto rendimento. Passei três dias em treinamento com o seu método de “Arte de Luta & Arte de Vida”, a fim de aprofundar meu conhecimento acerca de alguns exercícios respiratórios, os quais aplicava sempre no começo das aulas e que pretendia aprimorar para obter resultados ainda melhores.

Em outra ocasião, foram utilizados espaços ociosos e mão de obra já disponível para a criação de uma horta coletiva durante os intervalos de almoço. Inicialmente, a atividade visava também o aproveitamento do tempo ocioso dos educandos inativos devido à falta de assiduidade no horário,⁸ ou sob pena de suspensão da aula por indisciplina. Esse alunado realizou o trabalho duro de capinar e revirar a terra; em seguida, os voluntários – geralmente alunos do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental – ficaram encarregados de adubar, plantar e regar os vegetais até a colheita. Uma vez que eles estivessem prontos, eram colhidos e entregues para a cozinha, num ritual simbólico, justamente no dia em que eram servidos os mesmos vegetais, como alface, tomate e cheiro verde. Durante a refeição, o feito era noticiado no microfone para mais de 1.500 alunos por alguns dos educandos mais dedicados no processo. O resultado impressionou muito, pois constantemente os educandos nos procuravam mostrando fotos em seus respectivos celulares de suas próprias hortas. Quando o projeto ganhou corpo e os educandos passaram a se auto-organizar para o trabalho com a agricultura, foram sendo criados outros espaços, além de otimizada a atuação dos monitores de pátio que atuavam como mediadores de conflitos nos horários de almoço. Assim, foram criadas oficinas de bolinha de gude e pião.⁹ Depois, foram criados espaços com *slackline*, torneios de futebol, entre outros; tudo organizado e gerenciado pelos

⁶ É psicólogo de formação, campeão de MMA europeu e *coaching* de atletas de alto rendimento, membro da equipe olímpica da Seleção Alemã. Yasin é fluente em 8 idiomas, inclusive português.

⁷ Yasin esteve por duas vezes na instituição: em setembro de 2018 e em outubro de 2019.

⁸ Comum nas escolas, quando os estudantes em atraso geralmente esperam a segunda aula para adentrar em sala.

⁹ Brinquedo em forma de pera com um bico, que se faz girar sobre si mesmo.

próprios educandos.

Contudo, os desafios eram proporcionais à estrutura da instituição. Lembro-me de um menino com necessidades especiais severas, que embora contribuísse na sua totalidade com a renda da sua família por meio da sua aposentadoria, era completamente desassistido por essa, comprometido na sua higiene pessoal e costumeiramente morador de rua nas imediações da sua comunidade. Certa vez, durante uma aula do 6º Ano, ele se deitou no corredor e passou a fazer mímicas sexuais. Em meio às gargalhadas da turma e com a aula completamente implodida, perguntei-me: *“Como um menino de 14 anos e com mentalidade de 7 ou 8 sabia disso tudo?”*.

A investigação da instituição comprovou a violação sexual tempos depois. Em outra situação, um educando que permanecia discreto em sala, sempre perdido em manuseios de objetos e completamente alheio ao conteúdo trabalhado em classe, incendiou uma creche recém inaugurada, afetando dezenas de famílias, com apenas 12 anos de idade, causando um prejuízo de 600 mil reais ao município de Forquilha/SC. Ao assuntar sobre o feito, naquelas conversas típicas de sala dos professores, descobri que ele já havia demonstrado certo nível de compreensão em física, derrubando uma casa do tipo meia água, quebrando cuidadosamente os dois pilares dianteiros que sustentavam a pequena residência de madeira em terreno de meia encosta.

Certa vez, enquanto transcrevia um texto simples e curto na lousa para o 7º Ano, adentrou em sala uma mulher de cabelos à vontade e roupas bastante modestas. Logo percebi que não era um encontro para diálogo – com os olhos arregalados, ela mordeu os lábios e tentou agarrar os meus cabelos (que há época eram abundantes e compridos). Assim que me liberei de suas mãos, ela tentou me arranhar e estapear-me aos berros, pois supostamente eu havia agredido o seu filho, um menino rebelde, portador de algumas síndromes, conhecido na literatura médica como “filho do crack”. Precisei imobilizá-la e tirá-la da sala de aula com alguns alunos já fugindo pela porta. Lá embaixo, em poucos minutos na orientação, tudo foi resolvido, pois o garoto, diante da mãe e da direção pedagógica, reconheceu a invenção motivada pelo medo de uma convocação da equipe diretiva aos seus responsáveis legais, motivo pelo qual ela, a mãe, estava na escola. Quando tudo foi resolvido, fui elogiado pela equipe pedagógica, pois a mãe já havia respondido por dois homicídios, embora eu não fizesse ideia dos fatos – caso contrário, teria feito “coro” aos alunos fujões.

Ainda que todas essas narrativas representem um ambiente hostil, havia, também, as recompensas, como a que narro a seguir: certa manhã, quando começava uma aula em um dia cinzento, uma menina da turma cantou em voz baixa uma música qualquer de seus ensaios do coral. De costas para ela, eu paralisei – nunca fui muito bom em arte, mas sabia reconhecer um talento – mantive o olhar fixo por alguns instantes, admirando a pequena educanda distraída, impressionado com a sua afinação, até que ela se assustou e se conteve, talvez por acreditar que eu iria impor alguma sanção ao seu canto.

O problema, contudo, não era apenas de indisciplina, era também de ordem civilizatória, ainda que isso significasse um peso enorme na consciência, muitos dos códigos de comunicação pareciam não ser compartilhados entre professor e aluno. Compreendi que eu poderia estar diante de um indicativo de comportamento comum, característico de determinado perfil social, talvez típico no seu universo cultural. Nesse sentido, a experiência antropológica do período acadêmico trouxe Oscar Lewis como um importante aporte teórico, mesmo que distante da pedagogia. Minha análise empírica encontrava no autor algumas analogias, caminhando para a ideia de existência de uma “cultura da pobreza”, com determinados comportamentos que me levavam até o autor, sobretudo, o imediatismo, o espontaneísmo e a violência como forma de resolução de problemas.

Somado ao tempo relativamente longo na instituição, com formações significativas, debates em grupo de trabalho, a observação de padrões de comportamento ao longo de quatro anos letivos revelou, entre outros, alguns sinais como a carestia de material escolar, especialmente no segundo semestre, o que aumentava os gatilhos de conflito devido a ocorrências de furtos; a larga autonomia escolar dos educandos, sem que houvesse a participação dos seus responsáveis legais; além dos longos períodos de jejum que podiam fomentar surtos de raiva ou baixa energia para o desempenho escolar.

Vale salientar que a pobreza e a crise climática vêm se constituindo como dois dos maiores desafios que a história recente já colocou diante de nós. Tema de inúmeros encontros internacionais e um dos maiores acordos globais já realizado, essas são preocupações centrais resumidas na Agenda 2030 e em seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis – ODS. Quando teve início a construção deste

texto, o Fórum de Davos¹⁰ revelou que aproximadamente 250 milhões de pessoas entraram para a zona de pobreza extrema, fruto da pandemia e do agravamento da guerra na Ucrânia. Estudos apontavam que a Amazônia estaria com a sua capacidade de regeneração seriamente comprometida, o mundo descobriu que os Yanomami estavam sofrendo um genocídio, com cenas que lembravam o holocausto e, por fim, o relógio do juízo final marcava poucos minutos para o fim do mundo.¹¹

A palavra *crise* passou a ser um conceito inconveniente e, também, corriqueiro entre nós. Curiosamente, os chineses, apresentam um significado que soa apropriado para a questão: 危机 – dois ideogramas que significam *perigo* e *oportunidade* (Arcary, 2004) e que parecem resumir perfeitamente a problemática: as crises trazem consigo os perigos do desequilíbrio, das contradições em choque mortal e sinalizam que as coisas não vão bem. Nessas ocasiões é que surgem as oportunidades para a superação, por meio de “reversões históricas”, ou para a perpetuação de seu desequilíbrio até o surgimento do novo, o que não significa que se estabelecerá uma sociedade melhor.¹²

Na contramão da história, a Oxfam¹³ apontou que a pandemia de covid-19 gerou 40 novos bilionários, frutos do setor farmacêutico, enquanto os tradicionais super-ricos tiveram seus patrimônios aumentados em 42%. No mesmo período, o Brasil descobriu 38,1% de pessoas “invisíveis”,¹⁴ ou superpobres, que foram conhecidos pelo Estado brasileiro diante da necessidade do auxílio emergencial durante a fase mais crítica da infecção no auge da pandemia no país. São os desassistidos, sem conta bancária, sem acesso a serviços de saúde ou a qualquer outro tipo de assistência social, cuja luta se resume a buscar consumir duas mil calorias diárias,¹⁵ uma massa majoritariamente urbana diluída pelos grandes centros urbanos e entregue à própria sorte. Em maio de 2023, a Comissão Nacional de Justiça – CNJ divulgou que, no Brasil, havia pelo menos 3 milhões de pessoas sem

¹⁰ Fórum econômico mundial de 2023, conferência da Organização Não Governamental Oxfam sobre os novos ricos e novos pobres.

¹¹ Também chamado de Relógio do Apocalipse (*Doomsday Clock*).

¹² O termo “reversões históricas” está presente nos textos de George Novack (1968).

¹³ Oxfam é uma organização não governamental presente em 86 países em frentes como Justiça Rural e Desenvolvimento, Justiça Social e Econômica, Justiça Racial e de Gênero e Justiça Climática e Amazônia.

¹⁴ Termo utilizado pelo então ministro Paulo Guedes para se referir a uma camada social que o Estado brasileiro desconhecia.

¹⁵ Recomendado pelo Ministério da Saúde como sendo a quantidade indicada para o consumo diário humano.

documento algum.¹⁶

Por meio dessas experiências e de estudos realizados no contexto da educação, em especial para os estudantes periféricos e marginalizados, acredito ter adquirido certa bagagem reflexiva que precisava, de alguma forma, ser materializada – uma dor, se assim podemos dizer, que agora ganha corpo e forma a partir desta pesquisa – apresentando como objeto de estudo duas instituições educacionais de caráter filantrópico que atendem a crianças e jovens pertencentes ao contexto desta pesquisa.

Sendo assim, apresenta-se como problemática para esta pesquisa a seguinte questão: Considerando a precariedade em que vive parte significativa da população brasileira, mediante os indicadores sociais¹⁷ que de forma agravante se revelaram ainda mais sensíveis durante a pandemia de covid-19, trazendo à tona os *invisíveis* e o papel da escola frente a essa realidade, como se organiza o ensino numa escola que atua no contexto da pobreza na busca por promover a mobilidade social dos estudantes?

O objetivo geral da pesquisa consiste em: **Compreender a proposta pedagógica das instituições e o seu vínculo com a transformação social dos estudantes de vulnerabilidade econômica no município de Criciúma/SC.** Foram apontados como objetivos específicos:

- a) Identificar, na literatura disponível, o conceito de pobreza no seu processo histórico de escolarização;
- b) Caracterizar os conceitos teóricos que possam evidenciar o problema da pobreza como fundamento para uma metodologia específica que possibilite uma mobilidade social no contexto da comunidade escolar;
- c) Analisar a perspectiva de organização administrativa e pedagógica anunciada/proclamada nos documentos das instituições-contexto da pesquisa.

Entende-se que não é necessária perícia para perceber que diferentes modelos de ensino são aplicados em amplos espaços nos quais a educação acontece. A Educação de Jovens e Adultos – EJA, a educação indígena e quilombola, a escola confessional e a escola militar são as mais comuns e que fazem da especialidade de ensino um tema recorrente em assuntos educacionais. Inclusive, a educação militar

¹⁶ Trata-se da campanha *Eu Existo*, também chamada de *Registre-se*, organizada pelo CNJ.

¹⁷ Para informações sobre os indicadores, ver em Conselho Federal de Nutrição:
<https://bit.ly/3X8dygE>.

ou escola militar, que nos últimos anos ganhou força nacional e passou a ser indicada para instituições onde a indisciplina, a violência e, conseqüentemente, a perda de controle dos profissionais de educação ameaçam o seu funcionamento.

Mas quem frequenta essa escola? Em que região geográfica ela se situa? Exatamente na periferia onde se encontram os pobres! Na ausência de uma discussão profunda e sincera dos agentes educativos, a escola da pobreza virou caso de polícia, onde a rigidez, a disciplina e a vigilância seriam as ferramentas úteis. Mas isso não está explícito, é sutil e, a rigor, pode até parecer preocupada com as pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, muito embora a mesma instituição (polícia) seja destinada ao trato dos pobres há décadas e inúmeras vezes acusada e investigada por crimes contra os direitos humanos. Essa discussão não é a única existente e tampouco monopoliza os debates.

Como prática da pesquisa, na esteira do problema Educação e Pobreza, buscamos em três fontes distintas um levantamento de trabalhos científicos com os descritivos “escola, pobreza e educação”, tanto na plataformas Scientific Electronic Library OnLine – SciELO quanto nas dissertações e teses defendidas e incorporadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, bem como no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Assim, após uma primeira seleção, em maio de 2022, distinguiram-se 15 trabalhos acadêmicos dentre 312 títulos, tendo como critério a proximidade do objeto de estudo com publicações dentro do espaço temporal entre 2011 e 2021.

Nos 15 trabalhos analisados, descobriu-se que o foco da pesquisa teve uma forte mudança geográfica nos últimos vinte anos. Foi o que se pôde concluir ao estudar um artigo desenvolvido em 2009, cuja publicação se deu somente em 2012,¹⁸ e que buscou refletir sobre pesquisas acadêmicas no ramo da pobreza e da educação formal. Os autores consultaram as mesmas plataformas anteriormente citadas – SciELO, BDTD e Capes, contudo, cabe ressaltar que, até 2009, não havia nenhum trabalho sobre o tema nas regiões Norte e Nordeste, sendo que os estudos existentes basicamente se concentravam na região Sudeste, o que não se traduz na atualidade.

Em seguida, são apresentadas preocupações comuns entre a realidade dos

¹⁸ YANNOULAS, Silvia Cristina; MONTEIRO, Kaline Ferreira; ASSIS, Samuel Gabriel. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3X5HZE6>. Acesso em: 7 mar. 2022.

corpos entregues à pobreza e como a escola aborda esse aspecto em seu Projeto Político Pedagógico – PPP e currículo escolar. Ficou demonstrado que, na maioria dos estudos, embora haja o reconhecimento da realidade vivida, a maioria não possui qualquer aspecto sobre o assunto em seus documentos oficiais.

Guerra e Figueiredo (2021) alegam que o tema da educação e da pobreza possui um interesse global especialmente do Banco Mundial, que desde os anos 1990 vem produzindo documentos e assessoria técnica aos seus países membros. Sobre a justificativa de que a educação seria um caminho para a construção da equidade, o órgão oferece empréstimos e subsídios com a contrapartida de os Estados realizarem uma reforma com vistas a otimizar seus pesados gastos públicos e ajustar a política neoliberal. Os autores se debruçam sobre quatro documentos publicados entre 2016 a 2018 com o objetivo de propor mudanças na educação brasileira.¹⁹

Ao analisar a trajetória de sete jovens que participaram de um projeto de contraturno escolar entre 1995 a 2005, Dutra (2010) percebeu que, embora mergulhados no perfil socioeconômico com o qual trabalhamos, o acesso à cultura é uma ferramenta de superação social. Ou seja, pela relação com a cultura, os jovens encontraram uma possibilidade de redefinição dos rumos da própria vida e passaram a trilhar um caminho de sucesso escolar e profissional, rompendo um círculo vicioso de pobreza e exclusão que marcou suas vidas.

Mas como medir a dimensão do que é pobreza? Pelo que percebemos, muitos trabalhos trouxeram esse perfil socioeconômico da pobreza como sendo de famílias beneficiárias do programa de auxílio federal do Bolsa Família. Um estudo em particular chamou atenção por sua proposta: analisar os materiais publicados entre 2006 e 2014 pela Secretaria Nacional de Renda e Cidadania – SENARC, ligada ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS. O objetivo da pesquisa foi buscar entender como o governo se comunica diretamente com os beneficiários e de que forma trata a relação benefício x educação. Isso permitiu, por exemplo, perceber, pelo olhar da pesquisadora, como o Estado brasileiro entende a pobreza. Para a autora, ficou demonstrado que as cartilhas possuem um forte elemento disciplinador, com normas de como o pobre deve se comportar, quais valores ele deve possuir

¹⁹ São eles: Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade (Banco Mundial, 2016); Informe sobre el desarrollo mundial – mensajes principales: aprender para hacer realidad la promesa de la educación (Banco Mundial, 2017a); Um ajuste justo: análise da eficiência equidade do gasto público no Brasil (2017b); Informe sobre el desarrollo mundial: aprender para hacer realidad la promesa de la educación (Banco Mundial, 2018).

(honestidade e pró-atividade, por exemplo), bem como a utilização de discursos que responsabilizam os beneficiários, em especial as mulheres pela sua condição de pobreza e na busca por superar as suas realidades materiais (Álvares, 2016).

Como citado anteriormente, nos últimos dez anos, foi possível notar que houve uma mudança do eixo de estudos, saindo do sudeste e se deslocando para as regiões Norte e Nordeste, com trabalhos de fôlego relacionando distribuição de renda e desempenho escolar. Ou seja, se tomada como verdade a concepção de que a superação da miséria material possui íntima relação com a educação, infere-se que o seu contrário também é verdadeiro. Sobre a justificativa dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM),²⁰ Silva (2016) se debruçou sobre análises e comparações entre pobreza e educação, apontando que a pobreza e o Ideb possuem uma forte relação, estando concentrada entre os municípios mais pobres da região do semiárido brasileiro. Para a pesquisadora, a sua principal contribuição foi mostrar que a educação é, de fato, uma ferramenta de mobilidade no processo de superação da pobreza, destacando a importância do poder de estado municipal e de uma visão política diferenciada para regiões com maiores carestias.²¹

Já Escobar (2019) apresenta uma visão mais pessimista dessa realidade. Em sua tese defendida em 2019,²² a pesquisadora argumenta que a escola possui nula influência na emancipação intelectual dos pobres, mesmo assim, ela busca entender o papel que a escola desempenha na vida desses meninos e meninas e como suas mães vêem e entendem a escola, que apesar dos números estatísticos a percebem como um instrumento de justiça social, capaz de superar a perversa realidade vivida na comunidade. O trabalho se constituiu por meio de um estudo de caso com inspiração etnográfica, que utilizou como instrumento de coleta de dados entrevistas, diários de campo e a observação ativa. Seu objeto de estudo foi a comunidade Monte Cristo, em Florianópolis/SC, composta por uma maioria de negros e negras estigmatizados por crimes violentos, fruto da guerra entre facções criminosas.

A mesma conclusão foi evidenciada na Tese de Doutorado de Natália de Souza

²⁰ Tratam-se dos ODS, construídos pelas Nações Unidas com o objetivo de superação dos graves problemas globais.

²¹ O termo se repetirá nesta dissertação e pode gerar alguma confusão. Cabe destacar que esse foi tomado da obra *A História da Revolução Russa*, de Leon Trotsky, ao se referir aos protagonismos e desafios que a pobreza extrema impôs sobre a realidade russa de seu tempo.

²² Tese de Doutorado intitulada *“Na escola não entra tiro”: expectativas e estratégias escolares de mulheres-mães empobrecidas de uma comunidade de Florianópolis/SC*, de Tatiana Pires Escobar (2019).

Duarte (2012)²³ que, por meio de uma abordagem quantitativa, traçou um perfil das escolas do Distrito Federal/DF, concluindo que a pobreza possui um forte impacto negativo nos índices do Ideb, contudo, a autora percebe que os documentos norteadores da escola (PPP e currículo) deixam invisível o problema da pobreza, embora conclua que programas como o *Custo Aluno* têm capacidade de moderar esse impacto, bem como aportes de serviços e equipamentos que minimizem a realidade precária característica da situação de pobreza, além de uma política de formação continuada para os profissionais de educação.

A temática da formação continuada, bem como sua importância como ferramenta no trabalho com o universo da pobreza, se repete como preocupação em pelo menos um dos trabalhos encontrados. Trata-se de um curso de especialização realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e, posteriormente, transformado em artigo científico, cujo tema, *Representações sociais de pobreza construídas pelos cursistas da Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social realizada no Rio Grande do Norte: primeiros resultados*, toma o conceito de representação social,²⁴ como o próprio título testemunha, (Silva; Viveiros, 2017), buscando como ponto de partida um senso comum sobre o objeto simbólico da pobreza. Três palavras-chave surgiram após o preenchimento de um questionário: *fome, miséria e sofrimento*. A partir dessa noção entendida como senso comum, o projeto tomou corpo: contou com 358 profissionais que atuam diretamente com os pobres, sendo o público em grande parte composto por professores, assistentes sociais e gestores do Programa Bolsa Família. Ao longo do curso, os pesquisadores observaram que os cursistas possuíam duas concepções distintas sobre pobreza: uma de conceito político e ideológico, que destaca o aspecto macroeconômico na produção do fenômeno da pobreza; e outra que entende a pobreza como uma fração da realidade social, sem uma visão crítica. Aliás, essa foi a principal razão do curso, uma vez que tal definição foi predominante entre os cursistas que tendem a naturalizar o problema, culminando numa práxis menos crítica, pouco reflexiva e, portanto, sem objetivo de ação para a transformação da realidade.

²³ DUARTE, Natalia de Souza. **Política social**: um estudo sobre educação e pobreza. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3YLcdgT>. Acesso em: 5 maio 2022.

²⁴ Para mais, ver artigo: WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3WNvc8a>. Acesso em: 20 jul. 2023.

O artigo de Santos (2017) aponta que existe um forte conceito de que os pobres são entendidos como inferiores na capacidade de aprendizagem e esforço, estigmatizados por sua própria condição material e, não obstante, responsabilizados pelo seu fracasso escolar. Tomados esses conceitos, a sua proposta foi transformar essa leitura da realidade a partir da formação continuada desses profissionais e da adaptação ao PPP da escola, com vistas à prática da inclusão. No trabalho de Ana Lúcia Fernandes Falkenburg (2012),²⁵ encontrou-se a necessidade de adicionar maior importância ao aspecto da identidade como um fator para a construção de um currículo que leve em conta os aspectos pobreza e educação.

Outrossim, é necessário reconhecer que o fenômeno da pobreza é dinâmico e está em movimento, sobretudo por meio das migrações internas.²⁶ Para a autora, para além de um documento (PPP), a abordagem da temática pobreza somente terá relevância a partir de uma parceria entre comunidade e escola; contudo, a pesquisadora denuncia a inexistência da problemática no currículo e no PPP.

Robson Ari da Costa (2021) percebeu essa necessidade e revelou que os agentes sociais que circundam a escola e formam a sociedade exercem muitas vezes mais influência do que as próprias diretrizes do Estado, mas isso, tampouco, significa um aspecto positivo. A partir de um estudo de caso, o autor reflete sobre o impacto das ações locais da comunidade na escola e o compara com as políticas norteadoras dos agentes da educação. Ele entende que a política desempenhada pela Secretaria de Educação, em muitas ocasiões, não atua na direção esperada, alertando sobre a necessidade das políticas superiores serem repensadas, embora, segundo o mesmo autor, existam movimentos nessa direção, como o pensamento da municipalização ou a aproximação da administração escolar de suas bases locais.

No mesmo sentido, encontra-se como referência um trabalho de fôlego no campo da Sociologia da Educação, de Agnès Van Zanten (2001). Sob a luz de Pierre Bourdieu e Passeron (1992), a autora analisa a relação que famílias pobres tinham com suas crianças entre 1960 e 1980, a partir do que constatou que o seu comportamento havia mudado substancialmente nas duas décadas seguintes,

²⁵ FALKENBURG, Ana Lúcia Fernandes. **O contexto educativo e cultural da pobreza no ensino público municipal em São Bernardo do Campo**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/4dMYxqf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

²⁶ Deve-se levar em conta na afirmação o contexto da pesquisa, já que o termo “migrações internas” é da autora e deve se referir à conjuntura específica da pesquisa.

refletindo as conjunturas políticas e econômicas entre as gerações envolvidas. Nos anos de 1960 a 1970, imbuídas de uma forte politização e tendo como direção em prefeituras municipais quadros do partido comunista, a rotina operária contava com uma série de subsídios em torno da escola, como colônias de férias, jogos esportivos, refeições gratuitas e feiras de vestimentas. Assim, para a pesquisadora, a influência ideológica exercia forte papel no auxílio a crianças e jovens que, entregues a si mesmos, estavam em disputas com o campo das atividades delinquentes. Essa política gerou *collèges* e *lycées* periféricos que contavam com um alto padrão, capazes de rivalizar com prestigiados espaços educativos disputados pelas classes abastadas parisienses. Mas essa realidade não se reproduziu nas décadas seguintes; com a crise do capitalismo na virada da década de 1970 para 1980, bairros operários enfrentaram o forte desemprego e, com ele, as mazelas sociais, a desconfiança de classe e a explosão da violência e do racismo. Com as falências no campo da indústria e o declínio dos bairros, surgem as renovações urbanas e a transferência dessas populações para áreas mais periféricas com menos ofertas de transporte público, acesso ao esporte e à cultura. A escola sofre um forte impacto com repercussões culturais importantes nas famílias que agora deixam de se preocupar com a vida escolar de seus filhos durante a educação formal, voltando suas atenções somente às vésperas da vida profissional.

Mas como caracterizar o que é ser pobre? Existe uma identidade, uma cultura da pobreza? Como melhor entender o fenômeno da pobreza? Foi o que buscou responder um dos trabalhos selecionados, de Small, Harding e Lamont (2011). Numa análise dos últimos trinta anos sobre o tema, eles fizeram um balanço dos trabalhos desde a sua principal referência nos estudos sobre a cultura da pobreza de Oscar Lewis. Após uma pausa de uma década, os autores revelaram que o tema vem ganhando novamente a atenção de novos pesquisadores que se debruçaram sobre o problema e trouxeram novas perspectivas. De modo geral, buscaram se afastar do seu pioneiro, Oscar Lewis, alegando que esse trazia consigo a ideia de culpabilização dos agentes em situação de pobreza. Essas pesquisas se dividem hoje em sete conceitos de interpretação, a saber: *instituições*, *valores*, *repertórios*, *narrativas*, *limites simbólicos*, *capital cultural*, e *frames*; este último, pouco conhecido, restrito à antropologia de base estruturalista. O método *frame* é utilizado na antropologia para analisar como as pessoas constroem e compartilham diferentes quadros interpretativos para dar sentido às suas experiências sociais (Small; Harding; Lamont,

2011). O método enfatiza a importância das estruturas simbólicas e culturais que moldam a forma como as pessoas percebem, pensam e agem em relação ao mundo social em que vivem.

Entre todas, os autores consideram a primeira interpretação, das *instituições*, a mais completa em termos de análise, enquanto as demais se resumem a entender o indivíduo e seus grupos sociais interpessoais no bojo da cultura; mas o conceito de *instituição*, para eles, é mais amplo e entendido como um conjunto de comportamentos forjado sob normas constituídas como adequadas por meio de sanções informais, a partir das quais se constituem noções inquestionáveis, formando, assim, a ideia ou identidade do sujeito na qual ele se percebe e percebe o mundo.

A partir dessa introdução, procurou-se contextualizar os caminhos que me trouxeram até esta dissertação, como professor de escolas periféricas da cidade de Criciúma/SC. Da mesma forma, o problema de pesquisa foi exposto, além de explicitados os objetivos que a pesquisa se propôs a investigar e uma síntese dos resultados obtidos por meio de uma busca sistemática nas plataformas de pesquisas acadêmicas. Passa-se, agora, a esclarecer os aspectos metodológicos que se pretende percorrer para a realização deste trabalho e para o alcance dos objetivos propostos.

1.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Para tanto, optou-se pelo método de pesquisa descritiva, com o desafio de perceber ou diagnosticar “uma gênese” histórica do sujeito deste estudo, partindo de uma revisão bibliográfica, cujo propósito foi traçar uma narrativa que pudesse servir de base para uma aproximação da realidade. A sugestão foi tomada de Dermeval Saviani (2013a), quando esse caracterizou um “vácuo” [termo nosso] na historicização da educação brasileira, apontando para a ausência de conceitos históricos em trabalhos já realizados, assim como a carência de trabalhos sobre a história da educação no Brasil. Esse entendimento também foi apontado no trabalho de Patto (2022), quando a autora buscou analisar as origens do fracasso escolar entre as camadas populares.

Como alicerce teórico, recorreu-se a autores como Comenius (1952 *apud* Piaget, 2010) e Pestalozzi (Michel, 2010), os quais ajudaram a pavimentar um

caminho que levasse a refletir sobre o desenvolvimento da escolarização das camadas pobres pretéritas até a sua quase universalização. Na antropologia de Oscar Lewis (1961), entendido como pioneiro em trabalhos científicos sobre a pobreza, e na sociologia de Pierre Bourdieu (2007), além de Bourdieu e Passeron (1992; 2015), passando pelas escolas de Dermeval Saviani (2013a; 2013b) e Paulo Freire (2011; 2019a; 2019b).

Estes últimos, entendidos como marcos do nosso amadurecimento enquanto pensamento pedagógico crítico até o tempo presente. Composto por um compromisso com uma educação acima da mera transmissão de conteúdos, buscando promover a conscientização e a reflexão crítica com vistas à transformação social. Em conjunto, suas obras contribuem para uma visão da educação como um processo de construção de conhecimento e de transformação social no qual se buscou cruzar com os mecanismos de reprodução revelados por Bourdieu e Passeron (1992).

Outras duas obras merecem destaque aqui: o livro *500 anos de educação no Brasil* (Veiga; Lopes; Faria Filho, 2000), que foi escrito sob uma conjuntura de profunda reflexão, marcada por marchas e cujo título não poderia ser mais sugestivo: “Por outros quinhentos”. Outra obra de especial importância foi organizada por Lima (2016), intitulada *A história da educação do negro(a) no Brasil*, cuja profundidade de informações atualizadas, sobretudo de legislações nas quais o acesso negro à escolarização era reprimido ou permitido sobre “determinadas condições”, o que permitiu traçar uma linha cronológica bastante consistente que não foi encontrada nas obras supracitadas, muito embora seja necessário deixar claro que o estudo das populações negras, ou o seu acesso à escolarização, não é tema central neste trabalho, justamente pela complexidade que a temática impõe.

Como objeto de análise empírica, optou-se por duas escolas de tipo filantrópica que ofertam educação formal, atendendo a crianças e jovens em situação de pobreza. Cinco motivos justificaram a escolha:

- a) O elevado número de instituições filantrópicas de educação em Criciúma/SC, apontado em relatórios de pesquisas filantrópicas (FONIF, 2016; 2018; 2022);
- b) Em função das instituições estarem localizadas em duas das regiões mais sensíveis de Criciúma/SC: o bairro Renascer e o bairro Pinheirinho;
- c) Por serem instituições filantrópicas e possuírem determinada autonomia se distanciando dos modelos públicos de educação, já amplamente conhecidos;
- d) Pela ausência de estudos no setor apontados pela revista do Banco Nacional

de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDS (Gallo; Castro, 2019);

e) Por possuírem como missão a transformação social por meio da educação.

Metodologicamente, esta pesquisa pode ser definida como descritiva, de abordagem qualitativa, cuja análise documental se baseia em estudos de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições em questão.

A sensibilidade do tema e das pessoas envolvidas nos fez declinar em realizar entrevistas. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa – ANPEd, em 2019 já alertava sobre esse aspecto, advertindo sobre o terreno delicado com o qual o pesquisador poderia se deparar ao abordar entrevistas como metodologia de coleta de dados em temas sensíveis como o desta pesquisa. A autora Bernadete Angelina Gatti (2019, p. 39) alerta que

Pesquisadores precisam considerar o impacto de aspectos de sua pesquisa desde a metodologia aos instrumentos, aos relacionamentos a serem estabelecidos, às formas de comunicação e suas posturas sobre os participantes. Precisam considerar o impacto de sua pesquisa nas pessoas e seus valores e crenças e nas vidas das pessoas que dela participarem, com suas cargas de trabalho, muito particularmente quando pesquisando em populações vulneráveis e sobre-pesquisadas.

O tema *vulnerabilidade social* necessita, então, de uma série de preocupações que merecem especial importância, em função de potenciais riscos, a fim de que abalos emocionais explícitos ou não ocorram. O choque de culturas, de concepção política e até mesmo religiosa são alguns riscos aos quais se estaria diretamente exposto. No caso particular deste estudo, há uma Resolução publicada em 7 de abril de 2016 pelo Conselho Nacional de Saúde (Kraepel; Pena, 2016) que entende a vulnerabilidade como

[...] situação na qual pessoa ou grupo de pessoas tenha reduzida a capacidade de tomar decisões e opor resistência na situação da pesquisa, em decorrência de fatores individuais, psicológicos, econômicos, culturais, sociais ou políticos (Kraepel; Pena, 2016 *apud* Brasil, 2016, p. 45).

Os sujeitos, ainda que analisados indiretamente durante a pesquisa, possuem íntimo interesse com o propósito deste estudo, visto que são profissionais que dedicam cotidianamente suas vidas aos projetos nos quais estão inseridos dentro de uma realidade na qual a educação é a narrativa predileta quando o assunto é mobilidade social, muito embora os dados oficiais já denunciem o fracasso escolar como regra para as populações mais pobres.

1.1.1 Locus de Investigação: contexto

Apesar de historicamente pequena e até hoje ser uma cidade média, Criciúma foi construída sobre a poeira do carvão e precisou lidar desde muito cedo com o problema da pobreza, sobretudo com a quantidade de órfãos entregues à própria sorte. Miranda e Selau (2003) revelaram que o desconforto com menores abandonados era comum na primeira metade do século XX.²⁷ Não por acaso, esse cenário de desenvolvimento da cidade foi responsável pela existência de uma estrutura *sui generis* de educação cuja finalidade parece ter se tornado especializada na educação dos pobres. A influência surgiu no pós-guerra, entre 1919 e 1930, quando órfãos da administração dos padres Rogacionistas criaram, na Itália, a *cidade das crianças*, trabalho que resultou no convite para que Criciúma buscasse referências a fim de lidar com problema semelhante. Os traços característicos dos órfãos das cidades italianas do pós-guerra, em certa medida semelhantes aos da cidade carvoeira, inspiraram o novo nome do projeto católico: o Bairro da Juventude, então a primeira instituição filantrópica da cidade (Miranda; Selau, 2003).

Assim nasceu o projeto de filantropia criciumense: do paradoxo entre a opulência e a miséria do carvão. Contudo, por ter caráter filantrópico, o poder municipal não exerceu ali ações determinantes quanto ao currículo e à estrutura de ensino. Parafraseando Lourenço Filho:²⁸ “as mil mãos” possibilitaram a criação de algo excepcional, hoje uma referência no assunto.

A necessidade de perceber as estruturas educacionais voltadas para os pobres fez com que a pesquisa se debruçasse sobre o mapa de Criciúma e região, a fim de identificar, por meio de consultas e entrevistas de especialistas no setor, quinze instituições dentro dos doze municípios da Associação dos Municípios da Região Carbonífera – AMREC, especializados no atendimento de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social; essas instituições possuem características de educação informal, na sua grande maioria, sendo que cinco delas se destacam por integrarem a educação formal dentro do seu programa, aplicando diferentes modos de operação em relação ao poder público.

No exato momento desta empreitada, foi identificada a formatação de duas

²⁷ Ver livro: *Bairro da Juventude: 50 anos de história e filantropia na poeira do carvão* (Miranda; Selau, 2003).

²⁸ O intelectual Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970).

instituições, bastante jovens nessa tarefa: uma fundada em 2014, localizada no bairro Renascer e o Projeto Abba Pai Social, criado em 2021, o qual reuniu, em setembro de 2023, aproximadamente 10 mil mulheres numa conferência com o objetivo de construir projetos semelhantes em suas respectivas localidades.

Desse levantamento, observou-se que duas delas se estendem a todos os municípios: Centros de Referência de Assistência Social – CRAS, Fundo de Amparo da Infância e Juventude – FIA; uma atinge dois municípios (Casa do Hip-Hop), sendo Criciúma a municipalidade com o maior número de instituições. Segundo dados do relatório do Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas (FONIF, 2018), Criciúma é a maior cidade de Santa Catarina em número de instituições filantrópicas de educação, chegando a 33 escolas dentre as 43 citadas no Relatório.

Para se ter uma ideia, Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, conta com 12 escolas, e Joinville, a maior cidade, localizada ao norte do estado, conta com 16 escolas. Outrossim, foram aprofundados nesta pesquisa os modelos de escolas menos totalizantes, ou seja, restritos a estudos de caso, mas que se caracterizam por serem escolas especializadas no ensino dos pobres, capazes, portanto, de responder às especificidades ditadas pela realidade.

Quadro 1 – Instituições Formais e Não Formais de Educação Social do Município de Criciúma/SC

FORMAIS	LOCALIZAÇÃO
Projeto Marista Social	Rua Antônio Lima, s/n, Criciúma/SC
Bairro da Juventude	Rua Cônego Aníbal Maria Di Francia, nº 1483, Pinheirinho, Criciúma/SC, 88804-360
AFASC	Rua Mal. Floriano Peixoto, nº 195, Centro, Criciúma/SC, 88801-040
Escola Militar ²⁹ (ADM)	Rua Des. Pedro Silva, nº 907, Michel, Criciúma/SC, 88803-100
28º GAC	Rodovia Luiz Rosso, s/n, Jardim das Paineiras, Criciúma/SC, 88803-470
NÃO FORMAIS	LOCALIZAÇÃO
Centro de Referência de Assistência Social (CRAS)	Criciúma/SC
Fundo para a Infância e Adolescência (FIA)	Lei Federal nº 8.069/1990
Casa do Hip-Hop	Rua Ari Tomé da Luz, nº 61, Rio Maina, Criciúma/SC
Amigos da Esperança (CUFA)	Av. Metropolitana, nº 403, Mineira, Criciúma/SC
Bairro da Juventude	Rua Cônego Aníbal Maria Di Francia, nº 1483, Pinheirinho, Criciúma/SC, 88804-360
Abadeus	Rua Maria Salete de Oliveira, nº 422, Cristo Redentor, Criciúma/SC, 88816-228
Abba Pai Social	Av. Jorge Elias de Lucca, nº 197, Nossa Sra. da Salete, Criciúma/SC, 88813-390

Fonte: elaborado pelo autor (2023).

O alicerce teórico segue como inspiração para as observações do escritor e jornalista Ítalo Calvino (2007), quando esse justifica a utilização dos clássicos como fonte de leitura, seja em função da capacidade de permanecerem relevantes ao longo do tempo, adaptando-se às mudanças culturais e continuando a oferecer *insights* universais, seja por sua capacidade de oferecer uma análise panorâmica de diferentes épocas e culturas. O conceito de clássico também foi referenciado por Duarte (2012, p. 30) como “de primeira ordem”, ou ainda, “[...] que corresponde às regras, que se aproxima da perfeição [...] modelar, exemplar”.

Por sua vez, Dermeval Saviani (1999, 2013a, 2013b) alerta para a ausência de uma historicização da educação brasileira, o que nos faz refletir (dedução intuitiva) que a combinação entre escola e pobreza sejam ainda mais sensíveis, visto que, não obstante, o universo cultural material e imaterial das populações pobres são, ora

²⁹ Aqui referem-se às escolas cívico-militares que justificam a ineficiência do sistema formal de educação, administrando parte do cotidiano escolar.

demonizados no seu aspecto sagrado, ora criminalizados no aspecto social, ridicularizados ou esquecidos.³⁰

Nesse sentido, são apresentadas três concepções teóricas de educação que monopolizaram em grande parte o campo crítico do pensamento pedagógico de nossa época: a escola reprodutora das desigualdades de Pierre Bourdieu e Passeron, a escola libertadora de Paulo Freire e a escola histórico-crítica de Dermeval Saviani, na qual tomamos de empréstimo a denominação “emancipatória” de Guerra e Ferreira, (2018), muito embora Moacir Gadotti (2000) tenha se referido ao mesmo termo para denominar os trabalhos de Paulo Freire. Fica evidente essa necessidade pelo próprio problema de pesquisa, uma vez que, desnudada a promessa de universalização da educação como fábula, seria necessário tecer caminhos para uma escola como potência de mobilidade social.

Assim sendo, observam-se os mecanismos dos sistemas educacionais que reproduzem e legitimam as desigualdades sociais. Em seguida, combinados com a arte de ensinar a ler o mundo por meio de metodologias que exigem muito pouco do ponto de vista dos recursos materiais como potência de uma ação pedagógica reconhecidamente transformadora e, por fim, associados com a compreensão da concepção histórico-crítica, construída conscientemente para uma formação ontológica de um sujeito emancipado, capaz de compreender e agir sobre conjunturas histórico-sociais propícias como ferramenta de ruptura e mudança da estrutura social.

Como se sabe, as obras de Paulo Freire, sobretudo a *Pedagogia do Oprimido* (2019b) e a *Pedagogia da Autonomia* (2011) se tornaram guias importantes, não apenas no aspecto pedagógico, mas na manutenção do espírito necessário para o trabalho enquanto educador. Contudo, no processo descrito por Freire (2000), os sujeitos envolvidos desejam estar lá, sobretudo os educandos que trabalham para si no seu processo de humanização. Não se pode dizer o mesmo entre adolescentes do 6º ao 9º Ano. Freire fez uma opção não menos importante, mas necessária: deixou de lado o que a escola é, e passou a construir o que a escola poderia ser (Burawoy, 2010) e nesse caminhar o foi fazendo como bem mostrou no seu livro falado com Myles Horton.³¹

³⁰ Trata-se aqui da história do samba, da capoeira, das religiões de matrizes africanas, de prédios históricos, por vezes esquecidos. Ou ainda da cachaça, sinônimo pejorativo de “cachaceiro”, para se referir à alcoólatra de modo geral.

³¹ Ver: FREIRE, Paulo; HORTON Myles. **O caminho se faz caminhando**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 179 p.

Este trabalho possui um público: são professoras e professores que, por opção ou necessidade de trabalho, entregam sua energia e criatividade cotidianamente na tarefa de buscar transmitir a herança cultural da humanidade às crianças e jovens condenados pela carência material que herdaram. A pretensão aqui é buscar se somar a uma massa de esforços dispersa ou não que atua na tarefa da transformação positiva da sociedade. Isso significa que muitas vezes optou-se pelo esforço em expor o pensamento dos autores nos quais a pesquisa se apoia, a fim de que os leitores interessados possam acompanhar nosso raciocínio. Outrossim, é importante ressaltar que a escolha teórica não se propôs a esgotar os autores supracitados, mas sim a utilizá-los como pavimento, muito embora se corra o risco de ser demasiadamente superficial em aspectos importantes de suas respectivas concepções teóricas, fragilizando a pesquisa.

2 A POBREZA E A ESCOLA EM TEMPOS PRETÉRITOS: BOSQUEJOS

*A fome tem que ter raiva pra interromper,
a raiva é a fome de interromper,
a fome e a raiva é coisas dos home*
– João Bosco

A invenção da pobreza humana, ao contrário do que pensa a grande maioria pertencente ao senso comum, nem sempre existiu; ela foi um produto da história e não possui mais do que 10 mil anos de recuo no tempo (Harari, 2020). De alguma forma e por algum motivo, minorias aprenderam a extrair trabalho e impostos, tornando-se ricos e, como se fosse “lei”, esse fenômeno foi se repetindo em várias regiões do Planeta onde a civilização floresceu. A etapa seguinte trilhou o caminho dos mitos religiosos que, não raras vezes, justificaram que a desigualdade material e cultural convergiam para uma vontade divina, ou seja, os que assim criaram o mundo eram os grandes responsáveis pela criação da pobreza (Harari, 2020).

Com a marcha da História, o conceito de pobreza foi mudando, se adaptando, ainda que sem perder o manto sagrado. Rezende Filho (2009) acredita que, durante a Idade Média ocidental, a pobreza atravessou quatro concepções distintas: de início, foi entendida como progressiva, pois justificava a existência de uma Igreja próxima a Cristo, portanto humilde e também funcional, pois os não pobres podiam se realizar como bons cristãos por meio de caridades. Assim, uma série de ordens religiosas que pregavam a pobreza se propagaram, testemunhando o veredicto.

Entre os séculos XII e XIII, dois conceitos se dividem: um acredita que é uma virtude, com uma interpretação espelhada na vida de Cristo que, por opção, adotou a pobreza, vivendo de caridades e incentivando o mesmo (Rezende Filho, 2009); por outro lado, foi entendida como feia, devendo ser escondida, já que causava o constrangimento social. Tratava-se de um fenômeno de crise econômica, de enfraquecimento do sistema feudal que, após certa modernização na produção rural, não era mais capaz de garantir a subsistência da cristandade em meio a uma explosão demográfica.

Outrossim, comparado ao primeiro conceito, ele durou pouco, sendo substituído por ideologias mais adequadas aos tempos de modernidade do capitalismo comercial e, como consequência, os abades se afastaram dos *pauper*

Christi,³² que em meados do século XIV eram entendidos como representantes de seu próprio fracasso e incapacidade individual, conceito puramente burguês, uma espécie de gênese da meritocracia contemporânea, ainda embrionária durante a medievalidade tardia oriunda de uma jovem burguesia despossuída de poder de Estado, porém munida de capital econômico e cultural suficientes para impor, ou ao menos ensaiar, suas ideologias de classe. Por fim, mas não menos importante, a pobreza se tornou perigosa, motivada por revoltas sociais violentas. Sobre esse aspecto, Rezende Filho (2009, p. 7) argumenta que:

A origem dessas revoltas está no desconforto que a pobreza causa, na injustiça de sua imposição e na vergonha que ela ocasiona. Nas palavras de John Ball, o líder da grande sublevação inglesa de 1381, com base no dito popular “A bondade desconhece os ricos, que obrigam todos os homens a serem pobres”.

Uma característica marcante e que faz lembrar os tempos modernos é que, nessa etapa, as doações não eram mais entregues diretamente aos miseráveis, mas à Igreja que deveria destinar esses recursos aos que sofriam com carestias extremas. Essa nova prática gerou inúmeras instituições voltadas exclusivamente a receber as boas doações cristãs para destinar aos mais necessitados.³³ É possível identificar de antemão um embrião do que viria a ser conhecido na história como instituição filantrópica.

Nos primeiros ensaios da colonização no Brasil, missionários herdeiros dessa sociedade que acaba de ser mencionada, bem como aventureiros e até mesmo antropólogos da era moderna, entenderam os povos originários como pobres e inocentes, *bons gentios*, ingênuos pela própria condição em que se encontravam, não sendo capazes de construir um império como os da América Central (Meggers, 1976). Como selvagens, esses povos passavam o dia em busca de alimentos básicos para a sua sobrevivência. Assim, mantinham-se bárbaros, sem evoluir em direção ao Estado. Contudo, hoje é possível identificar que os povos originários estavam longe da miséria e possuíam uma jornada de trabalho que não ultrapassava as três ou quatro horas de trabalho diárias (Ribeiro, 1995). Não são escassas as fontes materiais para demonstrar a vigorosidade física indígena, registrada por artistas, sobretudo

³² “Pobres de Cristo” – termo cunhado por Cyro de Barros Rezende Filho (2009), que teria sido utilizado para caracterizar o período analisado.

³³ Ibidem, p 6-9.

após a missão francesa de 1817.³⁴

Uma provável originalidade histórica pode estar nos trabalhos de Pierre Clastres, um dos mais destacados alunos do estruturalista Lévi-Strauss, que se debruçou sobre a história dos povos originários do Sul do Brasil, relacionando-se tanto aos povos guarani agricultores quanto aos caçadores e coletores (Clastres, 2017). Após anos de estudos, Clastres chegou à mesma conclusão que Darcy Ribeiro³⁵ e, pouco antes de morrer precocemente num trágico acidente de carro, concluiu que a não existência de um Estado nas terras de *Pindorama*³⁶ se dava por força de vontade, alicerçada pela cultura e não por desconhecimento. Clastres (2017) concluiu que a prática da terra sem males,³⁷ uma busca épica e sem fim, permitia aos guarani se manter em números razoáveis de membros dentro de seu modelo de comunidade, evitando a construção do “Um”. Esse “Um” seria algo relativamente ruim que provocaria a divisão e diferenciação entre o seu povo, frase muitas vezes repetida durante sua estadia com os grupos indígenas, quando, mais tarde, o autor iria se referir ao Estado. Ao refletir sobre os guaicuru, povos de matriz tupi que viviam na fronteira entre Paraguai e Brasil, considerava que:

Estes sabiam, pois, que o Um é o mal; eles o diziam de aldeia em aldeia, e as pessoas os seguiam na procura do Bem, na busca do não-Um. Temos, portanto, entre os Tupi-Guarani do tempo do descobrimento, de um lado uma prática – a migração religiosa – inexplicável se não vemos nela a recusa da via em que a chefia engajava a sociedade, a recusa do poder político isolado, a recusa do Estado; do outro, um discurso profético que identifica o Um como a raiz do Mal e afirma a possibilidade de escapar-lhe. Em que condições é possível pensar o Um? É preciso que, de algum modo, sua presença, odiada ou desejada, seja visível. É por isso que o Um é o Estado (Clastres, 2017, p. 25).

Embora as razões sejam ruins, nos últimos anos, a arqueologia brasileira na Amazônia tem evoluído consideravelmente graças à seca climática e aos desmatamentos recordes que fazem dezenas de sítios arqueológicos e inúmeros objetos da cultura material mesoamericanos literalmente aflorarem sobre o solo, testemunhando um intenso contato com os povos da América Central. Isso

³⁴ A missão foi fruto direto da chegada da Família Real ao Brasil; hoje, as obras são registros raros que retratam a cara do Brasil, sobretudo por Jean-Baptiste Debret.

³⁵ Refere-se à pouca jornada de trabalho necessária para a vida cotidiana indígena: cerca de três horas diárias, salvo exceções como campanhas militares (Ribeiro, 1995).

³⁶ *Pindorama*, nome guarani dado às terras pré-cabralinas.

³⁷ Terra sem males é um mito guarani que motivava uma busca épica por uma terra prometida aos guarani por seu deus Maíra, ou Tupã (Clastres, 2017).

potencializou interpretações que vão de contatos amistosos de escambo³⁸ a uma relação de imposição guaraníca de fronteira; ainda que essas interpretações estejam longe de consenso, elas incitam, ao menos, a imaginação.

Também servem de modelo para perceber que a pobreza é um produto importado do projeto colonial, talvez conhecido pelos povos indígenas, mas combatida para a preservação da igualdade social comum entre os povos originários pré-cabralinos. O que se quer dizer é que a pobreza foi imposta por meio da fraude colonial,³⁹ intensa violência genocida e escravocrata, elementos tão comuns na história pós-cabral que parecem naturalizados hoje (Schwarcz; Starling, 2015).

Como assinalou Darcy Ribeiro (1995), somos o fruto de um sincretismo de povos e culturas distintas, tanto no comportamento quanto no *modus operandi* econômico, que acumulou contradições entre técnicas avançadas e primitivas⁴⁰ da coisa toda (Novack, 2006). Fomos forjados numa estratigrafia social bastante distinta, marcada sobretudo pela cor, pelo tipo de gente e gênero. Aqui as lutas pela classificação social, longe de se tornarem “justas” pela mão do livre mercado, mantiveram em cativeiro aqueles que hoje compõem a totalidade dos brasileiros – quase sempre distinto pela quantidade de melanina que possuem – sendo hoje 70% entre aqueles com mais carestias.⁴¹ A justa comparação que se poderia estabelecer entre a colônia Brasil e o mundo Europeu seria o motor responsável por construir essa narrativa e que não chega a ser uma novidade na história: o capitalismo comercial, capaz de elaborar teorias ainda mais nefastas como as do racismo,⁴² como meio de extrair mais-valia sobre o trabalho humano.

³⁸ *Escambo* é uma palavra tupi que significa a prática da troca, muito comum na historiografia ligada ao ciclo do pau-brasil.

³⁹ Um exemplo clássico a respeito são as fontes históricas que testemunham inúmeras promessas da Coroa Portuguesa aos povos originários nunca cumpridas.

⁴⁰ O desenvolvimento desigual e combinado foi escrito pela primeira vez pelo revolucionário marxista russo Leon Trotsky. Trata-se de uma teoria que compreende a ocorrência simultânea de aspectos avançados e atrasados no processo de desenvolvimento econômico dos países, especialmente as nações atrasadas (Novack, 2006).

⁴¹ Documentário *Retratos da Pobreza* (2017).

⁴² O conceito de racismo historicamente construído está na bula papal *romanus pontifex* de 1455, escrita pelo Papa Leão X a pedido do Rei de Portugal Afonso V. Nela, a justificativa para a escravização de corpos africanos estava numa fundamentação bíblica denominada *Maldição de Cam ou Ham* (Damasceno, 2022).

2.1 CONCEPÇÕES DE POBREZA NA SOCIEDADE MODERNA

Quando os povos indígenas praticamente foram extintos, os antropólogos viram-se forçados a se aproximar da sociedade moderna e o tema da pobreza virou objeto de pesquisa. Oscar Lewis (1980), estudioso norte-americano, esteve entre eles, suas produções analisaram pobres dos meios urbano e rural, especialmente na segunda metade do século passado. Mesmo sendo de escola não estruturalista e demonstrando desprezo pela grande teoria (Small; Harding; Lamont, 2011), Lewis buscou traçar “leis gerais”, ou padrões de comportamentos totalizantes que pudessem dar conta de explicar as generalidades das massas humanas. Ele ficou mundialmente conhecido e igualmente polêmico pelo seu conceito de “cultura da pobreza”, por meio do qual sustenta que, mesmo em grupos de regiões geograficamente distintas, havia semelhanças de comportamento e que, portanto, esses possuíam uma cultura própria, motivada pela necessidade, já que:

Ela representa um esforço para lidar com os sentimentos de desesperança e desespero que advém da percepção por parte dos membros das comunidades marginais dessas sociedades, acerca da improbabilidade de alcançar o sucesso nos termos dos valores e objetivos dominantes. Muitos dos traços da cultura da pobreza podem ser vistos como locais, tentativas espontâneas de satisfazer necessidades não supridas pelas agências e instituições da sociedade mais ampla porque os pobres não são aceitáveis para elas, não podem pagar por isso, ou são ignorantes e suspeitos. (Lewis, 1980, p. 210, tradução nossa).

Lewis (1966; 1980) acabou criando subdivisões na clássica teoria de classes marxista. Para ele, a carência de recursos necessários para se atingir a civilidade almejada pela moral social produz nas pessoas características de uma cultura própria, ou uma “subcultura”, conceito trabalhado pelo autor. Suas conclusões sobre o que seria a pobreza vão além das carestias materiais, percebendo também a invisibilidade dos corpos pelo Estado, a não existência de contas bancárias nem assistência médica, tendo como regra uma alta taxa de mortalidade infantil, combinada à baixa expectativa de vida de seus pares. O trabalho infantil e a pouca escolaridade também marcam esse público, assim como o conseqüentemente reduzido universo vocabular; o baixo consumo de mercadorias e, por conseguinte, a luta constante para consumir as calorias diárias necessárias ao corpo.

No mesmo sentido, o autor apresenta outros traços que merecem atenção: crença na superioridade masculina, alta ocorrência de alcoolismo, forte tendência ao

tempo presente (espontaneísmo), trazendo dificuldade em se organizar para o futuro, precoce iniciação sexual, laços de parentesco feminino em virtude da ausência de pais, predisposição ao autoritarismo e escasso sentido histórico, o que, para o autor, impedia as pessoas de se entenderem no mundo, inviabilizando leituras sociais mais complexas a partir do que as pessoas não conseguiam desenvolver associações com o problema do seu semelhante. Outra constatação seria o recurso à violência como forma de resolução de problemas, motivado pelos impulsos emocionais.

Muito embora as análises desse antropólogo tenham sido pioneiras a esse respeito, e até elogiadas por marxistas de tradições ortodoxas,⁴³ elas merecem alguma atenção, já que o autor não escapou do fardo preconceituoso de seu tempo,⁴⁴ caindo na teoria da culpabilidade da pobreza (Small; Harding; Lamont, 2011). O seu sentido preconceituoso, atribuído por uma significativa comunidade acadêmica, pode jogar areia sobre o seu trabalho que, a grosso modo, buscava descrever e entender a vida das camadas marginais do capitalismo moderno e à margem da sociedade de consumo.

Talvez uma justa indagação que se pode levantar, depois de mais de meio século à sua frente, seria o fato de suas análises antropológicas poderem dialogar dentro de uma ideia mais ampla, mas de alguma forma e, em algum sentido complementar, como o conceito de *habitus* percebido por Pierre Bourdieu e Passeron (1992). Em outras palavras, o que se quer perceber é se esses comportamentos culturais poderiam estar dialogando com a concepção que Bourdieu e Passeron (1992) analisaram ao longo de seu trabalho e sobre o qual poderiam determinar a capacidade de orientação e as escolhas culturais de uma classe que, por sua vez, pertenceriam dentro de determinado campo, um conceito intimamente ligado à ideia e ao entendimento do mundo, ou ainda, a leitura dele.

Contudo, cabe lembrar que Bourdieu e Passeron (1992) se utilizam de uma série de pesquisas quantitativas comuns no pós-segunda guerra⁴⁵ e que testemunham a importância das origens sociais como determinantes nos seus respectivos desempenhos escolares, levando crise ao caráter funcional das escolas e

⁴³ NAHUEL, Moreno. **Moral bolche ou moral espontaneísta?** Buenos Aires, ARG: Centro de Estudios Humanos y Sociales, 1969.

⁴⁴ Ver artigo: SMALL, Mario Luis; HARDING, David J.; LAMONT, Michèle. Reavaliando a cultura da pobreza. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, n. 2, p. 91-118, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3STXbSi>. Acesso em: 17 ago. 2024.

⁴⁵ Ver: NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

incredulidade na igualdade de oportunidades atribuídas à educação. Já o antropólogo da pobreza debruçou seu olhar justamente sobre os *sujeitos invisíveis* pelo Estado, fora, portanto, das pesquisas censitárias.

Tomado de empréstimo da teoria aristotélica (Monteiro, 2018), o conceito de *habitus* de Bourdieu e Passeron (1992) seria o oposto da noção de hábito, entendido, de modo geral, como uma representação mecânica e frequentemente responsável por definir ações não racionalizadas do cotidiano. O *habitus* é apontado justamente como o oposto, capaz de sofrer mudanças ao sabor das condições impostas pela realidade. Essas condições podem ser sentidas com mais força nos conflitos geracionais e nas novas tecnologias, além das mudanças mais profundas como ventos revolucionários ou um salto no padrão de consumo das classes populares. O *habitus* nos move cotidianamente através de saberes historicamente adquiridos, sempre obedecendo à dinâmica de capitais que possuímos em determinados campos e inculcada em nossos corpos.

José Marciano Monteiro (2018) defende que o *habitus* se constitui como princípios geradores e inventivos que se constituem como a nossa forma de ver e entender o mundo, em que não apenas a base material determina a consciência – concepção marxista que fundamenta a teoria do materialismo histórico-dialético – mas também o simbólico, constituindo um conhecimento dialético adquirido por meio da práxis, criando uma identidade de classe, uma espécie de filiação de pares enquanto grupo que compartilha o mesmo *habitus* (Bonnewitz, 2003 *apud* Monteiro, 2018, p. 42).

Esse conceito ajuda a explicar uma pequena parte da sociedade contemporânea, composta por um todo complexo de estruturas que nos orientam enquanto verdade. Sob o ponto de vista do sociólogo, a sociedade capitalista se fundamenta pela mediação de dois capitais predominantes: o econômico e o cultural – ambos definem e regulam uma estratigrafia social, tendo como “fronteira entre classes” distâncias de capitais acumulados que podem ser herdados ou conquistados por meio de disputas permanentes por classificação de riquezas, que por sua vez são distribuídas de forma desigual, tanto no campo simbólico (cultural) quanto no material. Assim, cada camada social possui como regra do jogo da atuação sobre a vida uma busca por se diferenciar das demais classes e se aproximar dos capitais superiores, contudo, ao mesmo tempo assume para si comportamentos determinados que visam à manutenção dos capitais já acumulados e, também, a sua reprodução (Monteiro,

2018).

As relações de forças existentes na sociedade estariam estruturadas no que Bourdieu e Passeron chamaram de campo (Monteiro, 2018), espaço social e dinâmico, mas também espaço de força, de movimento, que em síntese seria composto pela prática a partir da qual os agentes atuam socialmente no mundo. Cada campo estaria composto por determinada autonomia, por um *habitus* construído historicamente, seja por especialistas (a exemplo da linguagem), seja por instituições como o Estado que, no seu entendimento, possui a propriedade de todos os capitais (Monteiro, 2018). Por sua vez, esse conflito permanente tende a manter e reproduzir a posição social adquirida. É como se, de posse de uma quantidade de capitais determinados, o meu *status* social em relação à sociedade estivesse parcialmente determinado. Por sua vez, eles orientam nossas práticas sociais, escolhas e comportamentos reproduzidos pela cultura (*habitus*). Estaria explicado, assim, o gosto das camadas populares por alimentos robustos, com pouca elaboração e que “dão sustância”, além de dinamizarem uma cultura marcada pela pressão social e material, pela “lógica da necessidade”, como afirmam os autores. Esportes de contato, como lutas, também estariam entre o gosto dos populares, bem como o cultivo do corpo e o vigor físico. Se fosse aplicado um leve tom humorístico sob a ótica de Lewis, estaria explicado o fenômeno de Popó no boxe, de Amanda Nunes e José Aldo no MMA e de Maguila e Mike Tyson para aqueles da geração analógica. Estaria explicada, também, a forte indignação no Brasil, em meados de 2010, quando setores da classe média reagiram após grupos, até então excluídos, passarem a frequentar aeroportos.⁴⁶

Ambos os teóricos abordam a relação entre a estrutura social e o comportamento dos indivíduos, mas com enfoques diferentes. Enquanto Bourdieu (2007) enfatiza a importância do capital cultural, econômico, social e simbólico para moldar a posição dos agentes dentro da estrutura social, Lewis (1980) se concentra na relação entre a pobreza e a cultura de um grupo social fora das estatísticas de censo demográfico. Lewis argumentou que a pobreza gera uma cultura específica que perpetua a desvantagem social, caracterizada por valores como o fatalismo, a falta de ambição, a desconfiança das autoridades e os padrões de comportamento que, para o antropólogo, tornam difícil para os indivíduos escaparem da pobreza.

Bourdieu (2007), no mesmo sentido, argumenta que a cultura e os valores de

⁴⁶ Bourdieu e Passeron (1995, p. 62-69).

um indivíduo são forjados pela posição que ele ocupa na estrutura social, determinada em parte pelo capital que ele possui. O capital cultural, econômico e social influenciam as oportunidades e as escolhas disponíveis para os indivíduos e, portanto, seria a responsável por formar crenças, valores e comportamentos. Assim, parece que a teoria de Lewis enfoca a relação entre a pobreza e a cultura, enquanto Bourdieu se preocupa com a relação entre a posição social desse indivíduo e a sua cultura. Há semelhanças, portanto, no trabalho dos autores que sinalizam que a estrutura social possui um importante papel para moldar o comportamento humano.

Milton Santos (2008), ao analisar o capitalismo periférico, leva a acreditar que a globalização preconizou distâncias históricas e acelerou a marcha dos acontecimentos. Preocupado em caracterizar a ação globalizante, Santos (2008) percebeu pelo menos outras três formas de caracterizar a pobreza surgida na segunda metade do século XX. Segundo o autor, inicialmente ela é vista como pouco discriminatória e percebida como um problema privado, local e de caráter assistencialista; como se a família ou o sujeito tivessem pouca habilidade de se adaptar ao seu tempo e, dessa forma, permanecessem atrasados frente à realidade material. Contudo, o dinheiro, o consumo e o mundo das mercadorias não estão totalmente desenvolvidos, não havendo comunicação entre diferentes pobreza ao redor do globo. Porém isso vai mudando ao sabor do rigor do consumo, como se o poder de compra se tornasse regra para medir diferentes realidades, fazendo surgir os “índices de pobreza” (Santos, 2008). Agora, ela passa a ser vista como “uma doença da civilização”, pois são os marginais que acompanham o desenvolvimento econômico, rotulados pelo poder de consumo que podem ter. Assim, as nações do mundo todo e, especialmente as subdesenvolvidas, buscam saídas para o problema, mediadas pelos estados de economia socialistas de um lado, e de capitalismo de bem-estar social do outro.

Contudo, as coisas mudaram e, no último período, já com a globalização desenvolvida, a pobreza é caracterizada como um problema estrutural. Diferentemente de outras épocas, a pobreza se torna global e generalizada; no mesmo sentido, torna-se natural na mesma medida em que governos se retiram das ações de proteção social e aqueles que genericamente defendem ações de combate à pobreza são, na verdade, os grandes causadores dela, como o Banco Mundial

(Santos, 2008). Esse caráter *dóxico*⁴⁷ naturalizado pela ideologia da classe dominante é o responsável por hierarquizar e manter a estrutura social existente. Para Bourdieu e Passeron (1992), esse aspecto seria o “pulo do gato” no esquema de dominação da sociedade moderna, já que as grandes majorias humanas, despossuídas da noção de historicidade e, portanto, de sua gênese, acabam por entender a sua condição social como única possível, normal e naturalizada, aceitando-a sem pestanejo.

A onda globalizante tornou a pobreza um objeto que não pode ser comparado à nenhuma outra sociedade pretérita; a pobreza, no tempo que tocamos viver, possui um caráter industrial e automatizado. No Brasil, das últimas duas décadas, seu ritmo se manteve numa crescente, com certa diminuição em espaços de tempo para logo depois voltar a crescer. No mesmo ritmo em que aumenta, vai ganhando definições variadas por organismos de Estado e Organizações Não Governamentais, que pouco se diferenciam. É como se houvesse um esforço tremendo para definir termos com pouca distância entre si, sem, contudo, haver iniciativa para a mudança da realidade; tornando-se, assim, mero exercício semântico. Se não, vejamos: segundo o Banco Mundial, ser pobre significa “incapacidade de atingir um padrão de vida mínimo”, (Banco Mundial, 1990, p. 27); para a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura – FAO, pobreza significa não conseguir atingir um consumo diário de 1.750 Kcal; já para a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, ser pobre é não consumir 2.200 Kcal por dia. A própria Organização das Nações Unidas – ONU possui o seu próprio critério e acredita que ser pobre é possuir uma renda média de US\$ 1,25 por dia. A União Europeia – UE possui um parâmetro que pode causar desconforto: para a UE, é pobre aquele que ganha 60% da renda média de seu país; isso significa que, na Dinamarca, um pobre recebe aproximadamente R\$ 2.500,00 por mês.⁴⁸ No Brasil, é considerado pobre aquele que sobrevive com até R\$ 140,00 por mês e extremamente pobre aquele que vive com R\$ 70,00 ao mês. Em 2021, houve uma atualização por meio da Portaria nº 591 do Ministério da Cidadania atualizando a margem: pobre agora é aquele que sobrevive com R\$ 170,00 e superpobre com até R\$ 100,00 (Brasil, 2021).

De acordo com a *World Without Poverty* – WWP,⁴⁹ fatores como a cultura de

⁴⁷ Para a filosofia, o *dóxico* pertence ao mundo das crenças, mas por ser compartilhado pela maioria se torna natural. Ver mais em: <http://www.filosofia.com.br/dicionario.php>.

⁴⁸ Dados do documentário *Retratos da Pobreza*, da TV Brasil (2017).

⁴⁹ WWP: ONG cujo lema é “mundo sem pobreza”.

cada nação impedem a definição de um único conceito ou uma única definição sobre o que é a pobreza, contudo elas giram em torno do poder de consumo de um indivíduo, mas alertam para outros bens que, por vezes, são ignorados:

A falta de acesso a ensino de boa qualidade, saúde, energia elétrica, água potável e outros serviços fundamentais ainda é uma realidade para milhões de pessoas em todo o mundo, seja por fatores socioeconômicos, de gênero, etnia ou geografia (WWP, 2021).

Os indicadores do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE no Censo de 2010 indicavam que cerca de 8% da população nacional estava na chamada linha da pobreza extrema, sendo que, entre esses, 50% são mulheres, marca que somente não chama mais atenção quando se leva em consideração crianças e adolescentes entre 0 e 14 anos: são 4 em cada 10 pessoas que vivem nessas condições.⁵⁰ No ano de 2014, o Brasil bateu a sua menor marca histórica, sendo declarado fora do mapa da fome pela ONU, mas logo depois voltou a registrar miserabilidade. Em 2022, quando o novo mapa do IBGE ainda estava na sua fase de conclusão, o país atingiu números superados apenas na década de 1980 e 1990 (Ipea, 2020), quando campanhas como a de Herbert José de Sousa, o Betinho, e de Zilda Arns ganharam destaque nacional.

Não se pode esquecer que, com a crise econômica e subsequente à pandemia de covid-19, o Brasil se descobriu em um novo patamar, percebendo que seus números e estatísticas estavam distantes da realidade. Foram descobertos 38 milhões de “invisíveis”,⁵¹ ou superpobres, que foram conhecidos pelo Estado brasileiro apenas diante da necessidade de distribuir auxílio emergencial durante a fase pandêmica mais crítica da infecção, indicando que os números oficiais do Estado não eram seguros, trazendo à luz os indicativos das teorias de Oscar Lewis (1980) entre miséria e invisibilidade.

Mas como se deu o encontro entre a pobreza e a educação? A resposta a essa pergunta levou a pesquisa a garimpar na bibliografia existente em busca de pistas sobre as primeiras ideias de “uma educação para todos”, até os primeiros ensaios de sua aplicação, identificando instituições que nos alcançaram até o presente.

⁵⁰ Dados do documentário *Retratos da Pobreza*, da TV Brasil, (2017).

⁵¹ Termo utilizado pelo então ministro Paulo Guedes para se referir a uma camada social que o Estado brasileiro desconhecia.

2.2 OS POBRES NA EDUCAÇÃO

Aqui, buscou-se traçar uma narrativa que permitisse enxergar os diferentes entendimentos que a pobreza adquiriu e como ela foi incorporada à educação, fosse no acesso a todos à escolarização, fosse na ideia de uma educação para todos.

A proposta nasceu do fruto de uma moral protestante, adepta de uma concepção rígida de formação, resultante da crítica à baixa formação dos clérigos católicos. Ela foi elaborada por Comenius ou Jan Amos Komenský (1592-1670), composta por conceitos bastante caros para a sua época, como “Todos podem aprender”. Questionava a pedagogia jesuíta, hegemônica de sua época com oposição aos castigos físicos, à defesa de uma ideia universal de ensino e, também, à formação de homens e mulheres de forma equivalente, conceitos que somente foram vistos na primeira metade do século XX. Sua pansofia,⁵² adaptada e revista ao longo de toda a sua produção intelectual (Auras, 2009), entendia a sociedade como uma escola subdividida em sete etapas separadas por idade. Uma visão integral de educação, desde o nascimento até o último suspiro:

1ª) Escola da Formação Pré-Natal, a qual tem uma estreita analogia com o início do ano e com o mês de janeiro (capítulo 8); 2ª) Escola da Infância, análoga aos meses de fevereiro e março, período da germinação (capítulo 9); 3ª) Escola da Puerícia, correspondente a abril, período em que as plantas florescem (capítulo 10); 4ª) Escola da Adolescência, análoga a maio, início da frutificação (capítulo 11); 5ª) Escola da Juventude, análoga a junho, que faz os frutos amadurecerem (capítulo 12); 6ª) Escola da Idade Adulta, que tem analogia com os meses de julho a outubro, em que é feita a colheita e o preparo para o inverno (capítulo 13); 7ª) Escola da Velhice, que tem analogia com o mês de dezembro, em que é encerrado o ano e completado o processo, e a oitava escola, A Escola da Morte (capítulo 15) (Auras, 2009, p. 177-178).

Contudo, o que mais interessa aqui é a sua defesa de uma educação universal, tendo como regra ensinar tudo a todos, ainda que, em sua época, elas tenham se mantido no plano das ideias. Sobre esse aspecto, Auras (2009, p. 1) comenta:

Para que seja possível ensinar a todos tudo de tudo, Comenius propõe, em sua Pampédia, a criação de escolas universais para cada idade; a seleção de livros universais para cada idade e a formação de professores universais para cada idade. No capítulo V, ele defende a necessidade, a possibilidade e a facilidade do estabelecimento de “escolas universais ou “pampédicas”, em todos os lugares: em cada casa, em cada aldeia, em cada cidade, em cada província, por todo o mundo e em qualquer lugar onde vivam os homens mais

⁵² Conceito filosófico relativo ao conceito universal, toda a sabedoria humana.

velhos. Às primeiras escolas ele chama de escolas privadas, porque seu cuidado é responsabilidade exclusiva dos pais; as três escolas intermediárias são escolas públicas, sob a responsabilidade da Igreja e do Estado, e as duas últimas são responsabilidade pessoal, uma vez que acreditava que tendo alcançado a maturidade, cada um deve ser o artífice de sua própria sorte, não dependendo senão de Deus e de si mesmo.

O “tudo”, entendido como o conhecimento necessário para a total integridade humana, sua liberdade e felicidade, são marcas de uma perfeição divina; e “todos”, no sentido mais tradicional do termo, seria a melhor imagem de Deus, pois todos poderiam se tornar pansófos, “não um indivíduo, nem a poucos, nem sequer a muitos, senão a todos e cada um dos homens, jovens e velhos, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens ou mulheres” (Comenius, 1992 *apud* Auras, 2009, p. 41-42).

Pela primeira vez, a educação é percebida como detentora do direito de aprender tudo, pelo menos nas ideias ocidentais. As proposições ligeiramente adiantadas dos tempos de Comenius são, para Piaget (2010), produto de fatores como o crescente antropocentrismo e a racionalização sobre amplas práticas humanas vividas pela sociedade europeia, como os avanços no campo da mecânica, da filosofia, do comércio e das navegações, para ficar com apenas alguns capazes de explicar os alicerces das suas reflexões. Elas foram revolucionárias ao ponto de trazer uma ideia de educação aplicada a todos, sintetizada com maior detalhe em *pampédia*, datada de 1670, etapa que testemunha o amadurecimento de suas ideias (Piaget, 2010).

Dois séculos à frente, as mudanças bruscas ocorridas na era industrial e sua proporcional pobreza forjaram na dura realidade europeia a preocupação com a proposição de ensinar a todos pelas mãos e pelo espírito de Pestalozzi (Michel, 2010). Em princípio, suas ideias parecem mais sensíveis que as do pedagogo ancestral, ao ponto de perceber as diferenças em transmitir o conhecimento historicamente adquirido aos mais pobres. Em carta datada de 1819, ele reconhece que:

A criança do pobre necessita maior refinamento ainda nos meios de instrução do que a criança do rico. Certamente que a natureza faz muito pela espécie humana; mas nós nos apartamos do caminho: ao pobre se o arranca de seu ventre materno e os ricos se perdem em seu peito transbordante com sua libertinagem e sua frivolidade. A imagem é dura. Mas nunca o vejo, tão longe quanto pode ver, de outro modo; e neste sentido descansa o impulso que nasce de mim, não apenas para aliviar o mal escolar que enerva à grande massa humana da Europa, mas para curá-lo em suas raízes (Pestalozzi, 1819 *apud* Michel, 2010, p. 73-74).

Aparentemente, Pestalozzi estava ciente da intensa atividade política de sua época e sua opção de trabalho leva a crer que o autor estava munido por uma ideologia de justiça social. Pestalozzi atuou ativamente sobre a sua realidade, ao ponto de ser confundido como um socialista utópico.⁵³ Ele acreditava na igualdade social e na importância da educação para a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Defendia a ideia de que a educação deveria ser um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua origem social ou econômica, além de crer que a educação deveria ser centrada na criança, levando em conta suas necessidades, interesses e habilidades individuais; o processo formativo deveria ser natural e gradual, capaz de acompanhar o desenvolvimento do indivíduo. No campo epistemológico, defendia que a aprendizagem deveria ser baseada na experiência direta e na observação cuidadosa dos objetos e fenômenos do mundo. Seus métodos de ensino enfatizavam a percepção sensorial, a intuição e a expressão verbal, por meio da leitura, da escrita e da oralidade.

Além disso, também propôs a integração das disciplinas, relacionando as diferentes áreas do conhecimento, dando ênfase à formação moral e cívica dos alunos. Ele fundou escolas experimentais na Suíça, onde aplicou suas ideias pedagógicas e formou professores que difundiram seus métodos de ensino por toda a Europa (Arce, 2002). Ao lado de Froebel, estabeleceu uma relação marcada por admiração e influências mútuas. Froebel foi um dos discípulos mais importantes de Pestalozzi, tendo estudado em sua escola em Yverdon, na Suíça, entre 1808 e 1810. Lá, teve a oportunidade de aprender com Pestalozzi seus métodos de ensino e ideias pedagógicas. Profundamente impressionado com a visão de Pestalozzi de que a educação deveria ser centrada na criança e baseada em sua experiência direta com o mundo, acreditava que os métodos aprendidos poderiam ser aprimorados e aplicados de forma mais ampla, particularmente na educação infantil. De posse desses conceitos, desenvolveu o conceito de “jardim de infância” (Kendziersky, 2012), um ambiente educativo especialmente projetado para crianças pequenas, onde elas poderiam brincar, explorar e aprender por meio de atividades lúdicas e interativas. No mesmo sentido, criou uma série de materiais educativos, conhecidos como “donas” e “caixas de blocos”, que foram projetados para ajudar as crianças a explorar e

⁵³ John L. Rury discute a influência das ideias socialistas utópicas na história da educação e cita Pestalozzi como um dos principais representantes desse movimento. Ver: RURY, John L. **Education and social change**: themes in the history of american schooling. London, UK: Perlego, 1991.

compreender as relações espaciais e matemáticas (Arce, 2002, p. 116).

Pestalozzi atravessou uma realidade social caracterizada historicamente por Hobsbawm (1995) como “Era das Revoluções”, transcorrida entre os anos de 1789 e 1848, palco de uma série de lutas sociais que estremeceram o mundo moderno, responsáveis por lhe dar formas atuais, como a construção dos estados nacionais. No motor dessas grandes transformações, estavam as mudanças rápidas no campo da técnica (revolução industrial), provocando migrações e acelerando o enfraquecimento da nobreza latifundiária. A burguesia finalmente assume seu caráter revolucionário e mobiliza amplas camadas sociais com promessas de igualdade e justiça social que eclodem na Revolução Francesa (Hobsbawm, 1995).

Nas cartas de Pestalozzi, entre as suas memórias datadas de 1801, encontra-se o seguinte balanço: “Eu vivi por muito tempo na companhia de mais de cinquenta crianças miseráveis, dividi com elas na pobreza o meu pão, vivi também como um mendigo para aprender viver como são os mendigos homens” (Pestalozzi, 1801 *apud* Michel, 2010, p. 47).

Essa convulsão social foi a responsável pela criação de uma nova concepção de humanidade, alterando o entendimento medieval sobre a infância,⁵⁴ sobre a mulher e a concepção de mundo, trazendo as possibilidades de transformação social como homem que se faz a si mesmo, tendo como expressão simbólica o próprio Napoleão (Hobsbawm, 1995). Muito embora, desde o seu primeiro dia como estadista, Napoleão tenha atuado para encerrar qualquer processo de radicalização que colocasse em perigo os privilégios de classe, tal como previa o programa político jacobino, Napoleão acabou sendo também a expressão simbólica de uma autoridade que, por meritocracia, galopou até a ascensão social (Hobsbawm, 1995).

Os ventos revolucionários trouxeram a instrução como elemento central para a vida em sociedade e o caminho para a igualdade. O produto social, que dela se produziu, gerou a necessidade de novas instituições e a construção de uma nova moral e cultura adquiridas por meio da educação. Escolas começam a surgir em várias cidades francesas, e a necessidade por profissionais aumentou à medida que a escola foi chegando a novas cidades (Stropa, 2020). O método simultâneo é instaurado, atingindo um número massivo de crianças e jovens, mas províncias menores

⁵⁴ É comum na literatura historiográfica o entendimento medieval da infância como sendo representado por um mini adulto, atribuindo-lhe tarefas laboriosas de acordo com a sua capacidade e suprimindo o direito ao lúdico.

permaneciam desassistidas pelo Estado, sendo ocupadas pela Igreja, sobretudo pela emergência de atender os mais pobres (Stropa, 2020).

Esses territórios foram o cenário para a criação da Sociedade de Maria, em 1817, pelas mãos de Marcelino Champagnat. Ao que parece, a sua educação familiar esteve carregada por concepções jacobinas recebidas de seu pai, um pequeno proprietário camponês, atuante na Revolução Francesa (Stropa, 2020). Essa orientação pode explicar o olhar que Champagnat direcionou ao priorizar regiões rurais para a instalação de seus institutos, onde o Estado não se fazia presente.

Stropa (2020), em sua dissertação, buscou entender, por meio das cartas escritas pelo fundador Marcelino Champagnat, o rápido crescimento que a Instituição conquistou. A autora enfatiza o caráter missionário, a busca pela qualidade no trabalho educacional e a habilidade estratégica de Marcelino como responsáveis pelo rápido crescimento. Contudo, o aumento vertical de escolas, alunos e profissionais exigiu outra habilidade de Champagnat: gerir suas instituições a distância, por meio de cartas, circulares e visitas de monitoramento anuais ou trimestrais, a depender da situação encontrada nas suas unidades. Os meios pelos quais as escolas eram abertas se dava por parcerias entre prefeituras, sociedade civil e a congregação religiosa de Champagnat. No ano de 1840, a instituição dos Pequenos Irmãos de Maria contava com 280 professores, 48 escolas e algo em torno de 7 mil alunos (Stropa, 2020).

Segundo Stropa (2020), a estrutura do Instituto contava com a Casa de Formação, a *L'Hermitage* ou *Casa Mãe*, responsável pela capacitação de novos professores e por cursos aos demais professores em retiro de férias. Em *L'Hermitage* também funcionava a sede da administração, despachando cartas que tomavam o formato de circulares (para todos os profissionais); individuais (assuntos específicos); ou documentos de interesse público (autoridades e chefes de Estado).

O financiamento dos institutos era outra preocupação constante em que Champagnat depositou suas energias. Cabe lembrar que sua obra foi perseguida pelo regime napoleônico que, a rigor, via com desconfiança a Igreja e tudo o que dela vinha (Umbrasil, 2010). Assim, os recursos financeiros resultavam de uma série de parcerias, doações e flexibilidade de pagamento dos novícios aos professores. Em caso de impossibilidade do pagamento em francos, propriedades ou a herança, quando da morte dos pais, também eram aceitas (Stropa, 2020). O Instituto também contava com doações espontâneas e parcerias com prefeituras e igrejas,

especialmente para a abertura de novas escolas. Contudo, as duas pesquisas (Lacerda, 2019; Stropa, 2020) confirmam o rigor que Marcelino Champagnat mantinha com os estabelecimentos, com o tipo de parcerias ou contratos a serem estabelecidos e o local onde esses seriam instalados.

As autoras ainda argumentam que a pedagogia traçada por Marcelino buscou aplicar metodologias variadas em seu início, inspirando-se no que havia disponível na Europa e adaptando-a à sua realidade com jovens em idades variadas com pouca ou nenhuma instrução. Por fim, apontam que o método intuitivo desenvolvido por Pestalozzi foi entendido como o mais eficaz, formalizando-o por meio de suas circulares (Stropa, 2020).

No terreno político, a I Internacional Comunista protagonizou lutas teóricas específicas sobre o tema da pobreza extrema, buscando entender qual seria o papel que poderiam desempenhar os marginais na tarefa da revolução social almejada. Muito embora esse debate não tenha tomado o centro das polêmicas, ele esteve contido nos embates que o comunismo e o anarquismo travaram a esse respeito. Notadamente, de um lado, o russo Mikhail Bakunin, e do outro, Karl Marx, estiveram à frente da polêmica com suas diferentes perspectivas (Bottomore, 1988). Bakunin (2003) defendia a inclusão de todos os setores oprimidos, mesmo aqueles que não participavam ativamente da produção capitalista, os chamados setores marginalizados. Seu texto de 1873, *Estatismo e Anarquia*, aborda a questão das alianças revolucionárias e o papel dos marginalizados na transformação social:

Portanto, a nova revolução social não deve excluir nenhum elemento do povo; ela deverá ser feita pelo povo inteiro, de baixo para cima, pelos trabalhadores manuais e intelectuais, pelos camponeses e pela massa dos marginalizados, que são o produto direto e inevitável do atual sistema social (Bakunin, 1986, p. 216).

Por sua vez, Karl Marx (2011) entendia que esse setor era “escorregadio” e com pouca credibilidade política, justamente por não estar na ativa na cadeia de produção. Outrossim, o papel desempenhado por esse setor no *18 brumário*, colocava Marx na defensiva (Bottomore, 1988), entendendo que o lumpemproletariado era um setor perigoso e jocoso, que poderia e tenderia a agir como traidor, não por maldade, mas por sua própria natureza, representava uma espécie de “escória” do capital, um setor marginalizado da sociedade.

O termo *lumpemproletariado* foi cunhado por Karl Marx (2011) para descrever

as pessoas que não tinham vínculos com o modo de produção capitalista e que, por isso, não tinham um papel ativo na luta de classes, o qual, justamente por não haver uma filiação de classe, poderia ser manipulado pelas classes dominantes para agir contra os interesses do proletariado organizado. Essa definição se consagrou após o golpe de Luís Bonaparte, e melhor estudada na obra *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* de 1852 (Marx, 2011).

Cabe lembrar que as diferenças entre os dois pensadores começaram a se manifestar publicamente ao final da década de 1860 e início da década de 1870, embora encalorados o conceito de pobreza e o paradoxo do protagonismo social aparentemente nunca foram eixos centrais. O confronto entre eles abrangeu uma série de diferenças teóricas e estratégicas mais amplas entre o anarquismo e o marxismo.

Devegili (2021) argumenta que a retórica começou a sair do papel, especialmente no plano educacional, durante o Comuna de Paris, quando

a educação se tornou gratuita, laica e obrigatória, foram criadas escolas noturnas, todas as escolas passaram a ser de frequência mista, considerou-se instituir uma Escola Nacional de Serviço Público (da qual a atual Escola Nacional de Administração francesa, criada em 1945, é uma cópia), e o salário dos professores foi duplicado (Devegili, 2021, online).

A ideia de uma educação para a classe trabalhadora encontrou uma oportunidade de práxis. Onze dias antes de sua sangrenta derrocada, o Comuna aprovou a Circular de Vaillant, na qual constava a importância para a formação profissional associada à transmissão de capitais culturais e científicos, eliminando o abismo entre ensino técnico e humanístico. A ideia era muito simples: formar operários capazes de admirar obras de arte, literatura e música clássica.

No próximo capítulo, buscou-se entender como a escola chegou até a população pobre no Brasil, uma tarefa bastante difícil, uma vez que as abordagens sobre o assunto são raras ou rápidas e superficiais, não depositando no tema muita energia.

2.3 EXCLUÍDOS E A LUTA PELA INSTRUÇÃO NO BRASIL

Dermeval Saviani (1999, 2013a, 2013b), ao realizar um balanço sobre a

educação no Brasil, constata a existência de uma carência de historicidade; motivo pelo qual fomentou uma pesquisa de fôlego, sendo para esta pesquisa de grande valia e guia dentro de uma narrativa que atendesse ao propósito e servisse de pavimento na busca por uma aproximação, da melhor maneira possível, de uma realidade pretérita. Saviani (2013b) fez uma série de adequações até finalmente caracterizar a história do pensamento pedagógico no Brasil em períodos sobre os quais se discorrerá a seguir.⁵⁵

Aqui, a educação começou como fruto de um “racha” histórico que gerou um grande barulho no mundo europeu, esse “racha” de origem religiosa mudou a forma como uma grande massa humana via e atuava sobre o mundo, determinando movimentos de grande profundidade. Talvez, por uma ironia da história, ficaríamos com o pior dos lados, tendo os jesuítas como responsáveis por marcar a primeira fase da educação no Brasil.

A primeira pedagogia aplicada aqui, ainda na época da conquista,⁵⁶ marcou o primeiro período entre 1549-1759, quando os jesuítas foram expulsos do Brasil Saviani (2013b). Também foi definida como “pedagogia do medo” por Mário Maestri⁵⁷ e consistia nas palavras de ordem: “*panis disciplina et opus*”, algo como *pão e disciplina para o trabalho*, dando forma ao seu método. Em essência, ela esteve voltada a ensinar o novo lugar destinado aos “pretos da terra”⁵⁸ e aos “pretos de além mar”. As fontes mais pretéritas a esse respeito remetem a 1550, quando o então governador-geral Tomé de Souza destina uma fração de sesmaria para os jesuítas que já estavam à frente do colégio inaciano. Cressoni (2016) argumenta que essas propriedades se destinavam a manter o sustento das atividades missionárias e, já no primeiro século da colonização, chegaram a possuir seis engenhos somente na Bahia que, entre outras atividades, adoçaram a boca europeia com açúcar.

Para além de instruir os escravizados no seu papel social, outra função era o ensino e a conversão dos nativos, como compensação pela perda de almas protestantes. Uma vez aceitos os preceitos de Deus, seriam instruídos e os mais destacados seriam os novos missionários (Paiva, 2000). Esse papel pedagógico é

⁵⁵ São eles: 1º período (1549-1759) – Monopólio da Igreja Católica; 2º período (1759-1932) – coexistência entre pedagogia confessional e leiga; 3º período (1932-1969) – predominância da pedagogia nova; 4º período (1969-2001) – pedagogia produtivista.

⁵⁶ Entende-se aqui como o primeiro século após a invasão de 1500.

⁵⁷ Apontada por Mário Maestri (2004): *A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira*.

⁵⁸ Primeiros relatos sobre os indígenas brasileiros feito por cronistas ou viajantes.

atribuído especialmente a Jorge Benci e a André João Antonil, padres jesuítas que tinham como missão convencer os escravizados de que sua condição seria um caminho rumo à salvação de almas, destinadas por Deus como amaldiçoadas pelo erro de seu antepassado Cam. Assim, portanto, era necessário um comportamento padrão e, particularmente, precisavam entender o grande poder que tinham os feitores, sobretudo a fim de fazê-los compreender que, em caso de necessidade, haveria castigos físicos. Contudo, os religiosos também atuavam entre feitores e senhores de terras para que os castigos não fossem excedidos sobre os riscos à saúde dos cativos e, também, pelo seu grande número; ninguém, nem os clérigos nem feitores e senhores, desejava mais violência; além, é claro, de não ser algo cristão (Cressoni, 2016).

Como um império em franca expansão, a monarquia Portuguesa estava destinada a impor suas práticas e formas de poder adaptadas aos seus interesses e, uma vez mais, o paradoxo entre o civilizado e o selvagem apareceu. Curiosamente a primeira reivindicação de educação encontrada partiu de mulheres indígenas das reduções jesuíticas que foram até o Pe. Manoel de Nóbrega para pedir que elas também fossem instruídas. Temeroso e sensibilizado, o primeiro chefe da missão jesuítica enviou uma carta a Dona Catarina, Rainha de Portugal, mas, “infelizmente, a Rainha de Portugal, Dona Catarina, negou a iniciativa, qualificando-a de ousada devido às ‘consequências nefastas’ que o acesso das mulheres indígenas à cultura dos livros da época pudesse representar” (Ribeiro, 2000, p. 81).

É importante lembrar que estamos falando de uma etapa histórica em que o ensino era proibido para as mulheres. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2000), ao se referir às mulheres brancas nesse mesmo período, destaca que:

[...] a educação feminina ficou geralmente restrita aos cuidados com a casa, o marido e os filhos. A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos. Esses últimos cuidavam dos negócios do pai, seguiam para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas. Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de escrever (Ribeiro, 2000, p. 79).

Logo em 1689, surge o primeiro relato de indisciplina escolar, se é possível afirmar dessa forma. Trata-se aqui da “questão dos pardos”, descritas por Marcos Vinícius da Fonseca (2016), que aponta a tentativa de proibição por parte dos jesuítas da matrícula de mestiços “por serem muitos e provocarem arruaças” (Fonseca, 2016,

p. 37). Ainda de acordo com o pesquisador, a tentativa de exclusão – aquele desejo enorme, que ainda hoje temos, de que determinados educandos sejam transferidos – não parece ter dado muito certo, pois as escolas recebiam subsídios e, como visto, eram públicas, portanto, deveriam admiti-los.

Assim, nasceu a escola *brasílica*: medo, indignação dos professores e desejo de afastamento de um certo alunado. A pergunta que se estabelece é: quem, contudo, seriam esses mestiços, se não o jovem povo brasileiro? Menor sorte teve o povo, especialmente os negros e negras que, com poucas exceções, compõem, na literatura pedagógica de nossa história, normativas e proibições do Estado por meio de decretos para que fossem impedidos de frequentar escolas:

Em 1837 por determinação de força de Lei a província de São Pedro do Rio Grande do Sul: São proibidos de frequentarem as escolas públicas: 1º. as pessoas que padecessem de moléstias contagiosas; Os escravos e pretos ainda que sejam livres ou libertos (Moacyr, 1940 *apud* Fonseca, 2016, p. 431).

Durante o período imperial, era concedida relativa autonomia sobre assuntos secundários, visto que, para aspectos como a educação, as províncias se encarregaram de tecer suas próprias leis educacionais (Fonseca, 2016).

Na etapa que marca o segundo período descrito por Saviani (2013b), que vai de 1759 a 1932, as pedagogias confessional e leiga se dividiam na tarefa escolar, ainda que de forma isolada, bem como o acesso à escola começou a se ampliar. Fonseca (2016) atesta que o presidente da província de Alagoas manifestou preocupação em ensinar, no mesmo espaço, crianças negras, mesmo que fossem livres, justificando a criação de escolas noturnas para que os negros não criassem dificuldades aos estudantes brancos. Seguindo pelo mesmo caminho, em 1836, na província do Rio de Janeiro, foi criada uma escola voltada para órfãos, contudo, essa não poderia ser frequentada por escravos. Ao se debruçar sobre o tema, o pesquisador Marcus Vinicius da Fonseca entende que a exceção à regra parece ser Minas Gerais que:

[...] nos anos de 1830, os negros estavam presentes nas escolas elementares, compondo a ampla maioria do alunado. Essa pesquisa foi construída através da análise de dados censitários do ano de 1831 que indicam que nas escolas mineiras havia cerca de 70% de alunos negros (pretos, pardos, crioulos e cabras) (Fonseca, 2016, p. 47).

Com o fortalecimento dos movimentos abolicionistas, muitas referências

testemunham a preocupação com a instrução de negros e negras que fomentam o surgimento de clubes e agremiações como forma de promover a mobilidade social.⁵⁹ A historiadora Dra. Wlamira Ribeiro de Albuquerque (2009) acredita que, durante a última curva da história, a monarquia brasileira, já no seus últimos suspiros, foi ignorada pelo movimento negro que se adiantou na conjuntura política, buscando diretamente os agentes da etapa seguinte:

Ao considerar que só a educação seria capaz de resgatá-los buscavam comprometer diretamente não o governo imperial num momento de flagrante falência, mas principalmente o próprio Rui Barbosa, líder republicano. Inusitavam uma barganha, acordo cujo termo era o de que fosse assegurada, aos que estavam “imersos em profundas trevas”, a luz da educação (Albuquerque, 2009, p. 187).

A massificação da educação no Brasil, ou o embrião desse projeto, se deu com o advento republicano e seus ideais modernizantes. Como não poderia deixar de ser, São Paulo e Minas Gerais estavam na dianteira da empreitada educacional, desenvolvendo sistemas escolares que priorizaram o combate ao analfabetismo, o que não seria uma novidade, já que os dois estados, muitas vezes, são responsabilizados pela historiografia por dominar a primeira fase republicana, findada em 1930 com a revolução de Getúlio Vargas. Ambos os projetos se tornaram relevantes ao ponto de servirem como modelos na implantação de reformas de bases da educação para as demais províncias, porém, reuniam uma contradição importante: por um lado, possuíam um acúmulo de capital que as permitam um desenvolvimento intelectual avançado se comparados a outros Estados; por outro lado, congregavam uma oligarquia atrasada e conservadora, talvez “pretéritos patriotas do bem”, embora terrivelmente poderosos, que juntos monopolizavam o poder político, dificultando reformas necessárias e desejadas por setores progressistas.

Quando saíram do plano das ideias, algumas dessas reformas foram importantes e responsáveis por mudanças positivas na sociedade brasileira, elevando seus responsáveis a figuras de expressão nacional (Carvalho, 2000), outras não saíram do papel.

Sob a responsabilidade do médico Caetano Campos, São Paulo passou a instruir professores, com mestres formados no exterior, e a elaborar os materiais

⁵⁹ Ver: ROSA, Júlio César da. **Sociabilidade e territorialidade**: a construção de sociedades de afrodescendentes no sul de Santa Catarina (1903/1950). Curitiba: CRV, 2020. 145 p.

didáticos que, da mesma forma, sofriam forte influência externa e uma estrutura física adequada às novas necessidades. Com o intuito de propagar o ensino, criou-se, em paralelo à escola normal, a escola modelo; a primeira seria a grande responsável por receber e instruir as crianças; já a segunda, como o próprio nome sugere, formaria os professores por meio de um sistema rigidamente centrado na visão e repetição das práticas pedagógicas. Dessa forma, pretendiam disseminar sua fórmula moderna de educação, tendo como estratégia de ensino o método intuitivo de Pestalozzi, combinado ao analítico cartesiano, formando as bases da educação paulista nas primeiras duas décadas da jovem república (Carvalho, 2000, p. 227).

Tamanha era a confiança no método intuitivo analítico, que Sampaio Dória, novo reformador paulista, estabeleceu, em 8 de dezembro de 1920, por meio do Decreto nº 1.750 (Carvalho, 2000, p. 229), a alteração da oferta de ensino regular de quatro para apenas dois anos; assim, pretendia ele atingir a totalidade de crianças e nacionalizar o imigrante que, a essa altura, era visto ora como a salvação da raça por meio da mestiçagem,⁶⁰ ora como um perigo devido às agitações políticas nos centros urbanos.⁶¹

No bojo da crise oligárquica que caracterizou as últimas etapas da primeira república, a elite intelectual lança aquilo que seria o “entusiasmo pela educação”, movimento que resgatou princípios do iluminismo, no qual se justificava a ignorância da população como responsável por todas as crises, devendo se tornar a grande prioridade nacional. Ao resgatar a plataforma política que originou o programa educacional, Carvalho (2000) acredita que esses programas, na verdade, eram uma necessidade das elites urbanas interessadas em garantir formas de controle das populações pobres, ameaçadas devido à sua obrigação de convivência com classes que, por costumes advindos da migração rural, testemunhavam uma *feiúra*, a qual as elites pretendiam conter, reformando os costumes por meio da educação.

As iniciativas partiram de palestras, conferências e cursos de férias, chegando até a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE em 1924. Pautada na capacidade civilizatória da educação, a ABE se fundamenta na reforma da sociedade

⁶⁰ Na primeira metade do século XX, a teoria do racismo científico pregava que somente pela mestiçagem seria possível o Brasil atingir os países mais adiantados do globo; poucos intelectuais escaparam à estirpe dessa ideologia à época, a qual somente perdeu força após as derrotas do eixo em 1945 (Damasceno, 2022).

⁶¹ Notadamente as greves operárias que, em 1917, paralisaram importantes setores da indústria nacional, seus sindicatos e organizações eram reconhecidos pelas ideologias anarquistas e comunistas.

pela reforma do homem como alternativa aos ventos revolucionários que sacudiram o mundo pós-guerra. Pouco tempo antes de 1924, Lourenço Filho se destacou no cenário nacional ao reformular o programa educacional do Ceará a partir do modelo paulista. À frente da Diretoria da Instrução Pública, fez um profundo levantamento dos recursos materiais e humanos de que dispunha e passou a buscar o entendimento sobre as oposições ao seu modelo, como a resistência sertaneja ao universo escolar; em visitas ao sertão, percebeu o poder de redutos locais de que, então, o Pe. Cícero dispunha. Suas impressões deixam o intelectual abismado, levando-o a questionar os limites da embrionária habilidade básica de alfabetização:

essa população disseminada em pequenos focos dispersos, sem relação direta com o progresso do litoral, ao sertanejo atual, enfim, de pouco valerá saber ler, apenas. Mais valerá, para cada mil cabeças, cem cabeças bem formadas, adaptadas às necessidades e ao desenvolvimento da região, apetrechadas para lutar, vencer e impor-se aos demais como exemplo e guia. Que valerá saber ler sem hábitos, sem energias para pronta relação de adaptação ao meio? (Lourenço Filho, 1926 *apud* Carvalho, 2000, p. 237).

Aparentemente, esse pensamento não estava isolado, mas inserido numa teia teórica que protagonizou experiências enriquecedoras pela América Latina, especialmente na primeira metade do século XX, como exposto mais adiante.

Foi em Pernambuco que passou-se a superar a mera escola alfabetizadora, por meio de uma escola de massas em que o conhecimento poderia corrigir os problemas sociais e suas causas, promovendo a mobilidade social, uma vez que seria capaz de inculcar no alunado a leitura do meio. À frente do projeto estava Carneiro Leão, que atribuiu à escola americana uma nova fórmula, com forte fé na sociologia educacional, pois:

São elas que põem o futuro educador diante de determinadas condições sociais. Ensina-o a ver, a observar, com o intuito de tirar da experiência os conhecimentos necessários para educar a sociedade e para a vida. São os problemas relativos à família, à pobreza, ao crime, à emigração, etc" (Leão, 1930 *apud* Carvalho, 2000, p. 245).

O pensamento pedagógico americano também se tornou a escola de Anísio Teixeira, reformador que, encarregado da tarefa de educar o estado baiano, viaja aos Estados Unidos, publicando a obra *Aspectos Americanos de Educação*,⁶² que iria,

⁶² TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. São Paulo: Cia. Nacional, 1956. 355 p.

mais tarde, ser distribuído como um manual ao professorado baiano com a ideia de provocar debates e análises sobre o projeto em curso. Jorge Nagle (1976), acredita que dentre as principais marcas imprimidas em Anísio estão a forte cultura democrática e o fato de pobres e ricos frequentarem a mesma escola, elementos que influenciariam o marco escolanovista. Marta Maria Chagas de Carvalho (2000) acredita que os mesmos princípios balizaram a reforma de Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, ao final da década de 1920. Sob sua coordenação, todo o currículo primário foi revisado e reformulado, a fim de combinar com o ensino técnico-profissionalizante que poderia ser o motor da equidade social.

Pela primeira vez, aparece um leque de teóricos que fundamentam a práxis do reformador, “socialmente, ter-se-ia baseado em Dewey; as bases psicológicas, ele as teria colhido, principalmente, em Claparède; do ‘ponto de vista técnico’, de Kerschensteiner, Decroly e outras” (Carvalho, 2000, p. 247).

Sob o agitado período de 1930, surge a terceira etapa descrita por Saviani (2013b), que vai de 1932 a 1969, marcada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação liderado por Fernando de Azevedo, constituindo um marco histórico com grande impacto na formação das políticas educacionais do país. O documento apresentou uma visão crítica da educação brasileira da época, destacando suas deficiências e seus problemas. Ele defendia a necessidade de uma educação moderna, científica e voltada para o desenvolvimento humano e social.

Os pioneiros da educação nova propunham uma formação que levasse em conta as diferenças regionais e culturais do país, mas que, ao mesmo tempo, fosse capaz de construir cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres.

Entre as principais propostas do manifesto estavam a valorização do professor, a criação de escolas públicas de qualidade, a universalização do ensino, a introdução de disciplinas científicas e humanísticas nos currículos escolares, bem como a democratização do acesso à educação. O documento também defendia a autonomia universitária, a liberdade de ensino e pesquisa, bem como a valorização da cultura nacional, bandeiras que ainda se agitam entre educadores. Suas propostas ainda são consideradas atuais e relevantes para a construção de uma educação de qualidade e democrática no Brasil.

Muito embora o Manifesto dos Pioneiros da Educação tenha sido uma importante declaração de princípios para a educação brasileira, ele não pode ser considerado o primeiro Plano Nacional de Educação do Brasil. Este teria sido

elaborado somente em 1962, trinta anos depois da publicação do Manifesto e sob uma sinistra conjuntura que acabaria por levar ao golpe cívico-militar e que marcou o quarto período pedagógico brasileiro, de 1969 a 2001 (Saviani, 2013b).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação teve um papel importante na definição das bases para a educação brasileira. Suas propostas influenciaram a elaboração de políticas educacionais ao longo das décadas seguintes e ainda são consideradas atuais e relevantes para a construção de uma educação de qualidade e democrática no país. Diante disso, a principal delas, talvez a mais importante, tenha sido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961, fortemente influenciada pelo Manifesto, a qual defendia a criação de um sistema educacional nacional, gratuito e obrigatório, que valorizasse a formação integral do indivíduo. A LDB incorporou muitas das propostas dos pioneiros, como a criação do ensino médio, a valorização do professor, a universalização do ensino primário e a introdução de disciplinas científicas e humanísticas nos currículos escolares.

Anos mais tarde, a Reforma Universitária de 1968, que foi implementada já durante o regime militar e foi influenciada pelas ideias do Manifesto, defendia a democratização do acesso ao ensino superior e a valorização da pesquisa e da extensão universitária. A reforma criou novas universidades, institutos tecnológicos e escolas superiores em todo o país, além de ter aumentado o número de vagas nas universidades públicas.

Já no século XXI, há ainda resquícios do Manifesto no Programa Nacional de Alfabetização de Jovens e Adultos – PNAJA, criado em 2003, e que vinha ao encontro do Manifesto, o qual, como visto, defendia a universalização do ensino e o combate ao analfabetismo. O PNAJA tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos que não tiveram acesso à educação formal, promovendo a inclusão social e a cidadania. O Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001, que estabeleceu metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país durante a década seguinte, foi influenciado pelas ideias do Manifesto, que defendia a formação integral do indivíduo, a valorização do professor, a democratização do acesso à educação, a promoção da igualdade e da diversidade e a articulação entre educação e desenvolvimento social e econômico. Contudo, na prática pouco se avançou, como visto ao longo desta dissertação, muitas propostas educacionais ficaram no campo das ideias ou no papel, e assim se deu com o PNE.

Como exposto adiante, os ventos neoliberais surgiram mudando os rumos da

educação, com um crescente número de instituições que se colocam como o terceiro setor, assumindo para si a tarefa de atendimento aos menos favorecidos.

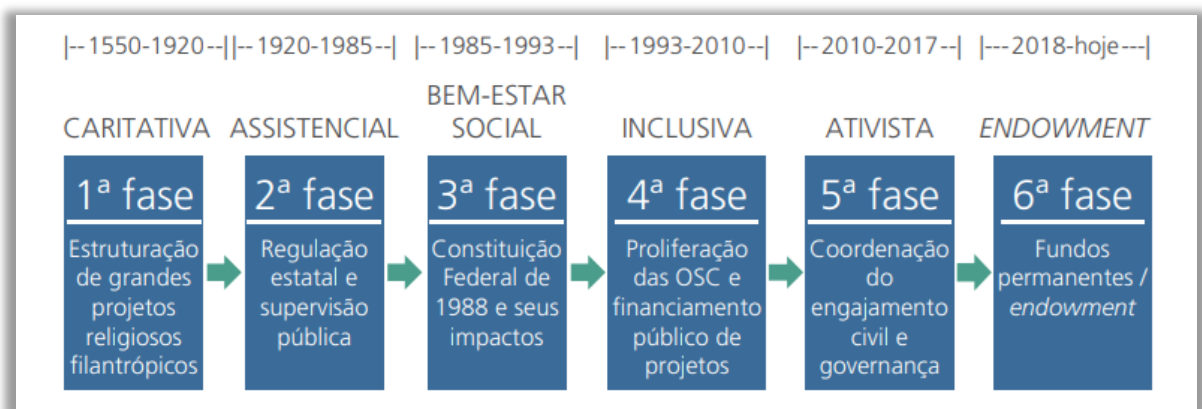
2.4 ASPECTOS DO NEOLIBERALISMO E DO TERCEIRO SETOR NA EDUCAÇÃO

As atividades filantrópicas de beneficência não são novas no país (Gallo; Castro 2019); (Saviani, 2013b), embora esse segmento esteja ausente das preocupações de pesquisas acadêmicas. Gallo e Castro (2019) argumentam que essas instituições foram responsáveis pela única atenção com que as camadas pobres da população contavam entre 1550 e 1920. Nessa fase, os autores acreditam que a filantropia não teve qualquer formalização ou regramento do Estado e foram fomentadas sobretudo pela Igreja durante a maior parte da história. Esse modelo chegou até as primeiras décadas do século XX, quando a filantropia entra na sua fase higienista (Gallo; Castro, 2019).

Nesse período, o Estado passou a regulamentar e financiar o setor, buscando reorganizar a jovem República e angariar melhorias na “degradante vida social urbana das grandes cidades, constituídas em sua maioria por escravos livres, pobres e imigrantes” (Gallo; Castro, 2019, p. 164).

A partir desse momento, o setor atravessou uma série de fases, como é possível perceber no quadro apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Fases ou Etapas da Filantropia no Brasil



Fonte: Gallo e Castro (2019, p. 162).

Nos anos de 1990, houve uma nova reorganização da sociedade sob a

bandeira ideológica neoliberal, a sociedade foi dividida por áreas de interesse (setores), as políticas públicas foram desqualificadas e passaram a ser transferidas para as entidades de assistência social (Saviani, 2019), compostas não apenas por filantropias, mas por Organizações Não Governamentais – ONGs, Organizações Sociais – OS, e entidades sem fins lucrativos (Gallo; Castro, 2019). Esse ajuntamento de instituições, somado à nova orientação política, provocou um crescimento vertical dessas instituições.

Essa conjuntura também é apontada como o marco sobre o qual sofremos uma série de ações de agenda antissocial, especialmente sob o comando do então presidente Fernando Henrique Cardoso (Neves; Oliveira, 2019). As políticas educacionais passaram a ser regidas por meio de uma ideologia econômica que valorizava a redução do papel do Estado na economia, justificando o favorecimento da livre iniciativa e a busca por promover a competição como suposto meio de aprimorar a eficiência (Neves; Oliveira, 2019).

A relação entre neoliberalismo e educação se tornou complexa e sujeita a debates sobre seus impactos na equidade, acesso e, não obstante, qualidade do ensino. É certo que suas aplicações sofreram variações, dependendo do governo de turno, mas de modo geral parece seguro afirmar que uma das suas características na educação é a promoção da privatização, o que envolve a transferência de serviços educacionais do setor público para o setor privado. Isso ocorre, muitas vezes, por meio de parcerias público-privadas (PPPs), em que os recursos públicos são direcionados para escolas privadas ou não-estatais (Almeida Júnior, 2006).

A insistente argumentação sobre a necessidade de redução dos gastos públicos, incluindo a educação, que como se sabe, resulta em falta de investimentos adequados em infraestrutura, formação de professores, carreira do magistério e recursos didáticos, são outra constante nas políticas neoliberais. Esse diagnóstico é confirmado por Neves e Oliveira (2019, online), segundo as quais,

Os processos de intervenção estatal brasileiros posteriores Fernando Collor de Melo, (1990-1992); Itamar Franco, (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso, (1995-2002) desenvolveram-se, sob a orbe neoliberal, iniciando no Brasil, um processo de diminuição do papel do Estado na economia, criando condições para o empreendimento privado e tendo em seu plano de privatizações uma das marcas mais austeras. Ligado fortemente às ações de retração aos gastos sociais da máquina pública, aos governos liberais cabe apenas à garantia da propriedade privada e de seus contratos de legitimação e proteção.

A ideia de meritocracia também é comumente associada ao neoliberalismo e está presente no conceito de educação no Brasil. Isso implica em recompensar os indivíduos com base no mérito de desempenho, atingidos por meio de sistemas de avaliação e testes padronizados (Saviani, 2019).

O mecanismo neoliberal busca mercantilizar toda a globalidade da vida humana, por exemplo, no campo da vida, surge uma forte responsabilização do indivíduo, seja pelo seu sucesso ou fracasso. O indivíduo empreendedor deve agora assumir para si a tarefa de gerir a sua própria vida. A noção empresarial e suas concepções de gestão invadem a coisa pública e a vida privada, como argumenta a filósofa Marilena Chauí (2019, online):

O neoliberalismo vai além: encobre o desemprego estrutural por meio da chamada *uberização* do trabalho e por isso define o indivíduo não como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, uma empresa individual ou “capital humano”, ou como *empresário de si mesmo*, destinado à competição mortal em todas as organizações, dominado pelo princípio universal da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia.

Almeida Júnior (2006), em seu trabalho de dissertação, acredita que os teóricos da escola neoliberal⁶³ definiram o que tem e o que não tem valor de mercado. A partir daí, buscaram dividir a superestrutura (Estado, empresas, e entidades civis e religiosas) em setores, destinando a eles tarefas prioritárias. A rigor, o que não caberia ao Estado nem ao interesse de mercado estaria destinado às organizações civis e religiosas. Almeida Júnior (2006) acredita que esses teóricos se ancoraram na longa tradição humana de solidariedade, confirmada pelas três grandes religiões monoteístas, para pensar esse segmento conhecido como terceiro setor e destiná-los à tarefa de cuidar dos pobres.

Trata-se de uma esfera distinta dos setores público e privado, composta por organizações e instituições que têm um propósito social ou comunitário e que buscam promover o bem-estar público, a justiça social e até mesmo o desenvolvimento sustentável (Gallo; Castro, 2019).

O marco regulamentatório dessas organizações, sob a era neoliberal, foi ganhando reconhecimento por meio das legislações, como a Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999, que ditou normas para a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como organizações da sociedade civil de interesse

⁶³ Em resumo, atribui-se a Friedrich Hayek e a Milton Friedman como teóricos do neoliberalismo.

público (OSCIPs). Essa Lei buscou agrupar as organizações da sociedade sob determinada perspectiva de intervenção, além de criar as bases materiais para viabilizar a sua atuação (Brasil, 1999).

Assim, nos tempos e nas conjunturas, Estado e Neoliberalismo andam de mãos dadas, traçando um pacto em que o Estado se retira da cena pública, livrando o capital de todo o “ônus” da reprodução da força de trabalho, institucionalizando direitos sociais para sua autoafirmação. Ao retirar-se da cena pública, dá lugar às organizações não-governamentais filantrópicas, às quais, já possuem desde seu nascituro, a missão e o serviço humanístico de ajuda (Neves; Oliveira, 2019, online).

Para serem reconhecidas enquanto Oscips, essas entidades precisam conquistar legitimidade por meio do certificado de entidades beneficentes de assistência social (CEBAS). A importância desse título está na sua exigência como critério para a concessão de isenção da contribuição da seguridade social, prevista no art. 195, §7º, da Constituição Federal de 1988, assim como para a transferência de recursos públicos, de acordo com o estabelecido na Lei de Diretrizes Orçamentárias. Além de se credenciarem a pleitear as isenções na Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) e, também, na Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (COFINS), conforme o art. 3º, § 5º, da Lei nº 11.457 (Brasil, 2007).

De acordo com o Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas – FONIF, a renúncia do Estado em impostos alcançou um montante de 6 bilhões de reais em 2016, com mais de 8.600 instituições com o certificado CEBAS. Outros dois relatórios foram lançados em 2018 e 2022, respectivamente, apontando um notório crescimento com 27.384 instituições e 30,5 bilhões em renúncias fiscais (FONIF, 2022). Esse crescimento chamou a atenção de setores do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, indicando que

dentre outras questões, destaca-se que, ao longo do tempo, uma parte da responsabilidade do setor foi delegada à esfera pública. Em decorrência de fatores como o agravamento dos problemas econômicos, conjugados aos desafios sociais da atualidade, o atual orçamento público poderá não ser suficiente para sustentar uma grande parte da agenda filantrópica prevista (Gallo; Castro, 2019, p. 155-156).

Ainda de acordo com Gallo e Castro (2019), a cultura brasileira entende que o atendimento social deve ser de responsabilidade estatal, o que não favorece doações espontâneas de pessoas físicas e jurídicas e aponta a necessidade de “discutir o

motivo pelo qual no Brasil a filantropia liderada pelo setor privado não é benquista” (Gallo; Castro, 2019, p. 188).

É importante destacar que as pesquisas analisadas (FONIF, 2022; Gallo; Castro, 2019) apontam uma grande desigualdade na distribuição do terceiro setor pelo território nacional. Os trabalhos indicam que as regiões Sul e Sudeste são mais favoráveis ao fomento filantrópico com registro CEBAS, enquanto outras, como as regiões Norte e Nordeste, ficam com apenas 0,7% do total das certificações, prevalecendo nessas regiões instituições de fomento comunitário, sem repasses públicos, vulneráveis ao fracasso (Gallo; Castro, 2019).

Outrossim, essas pesquisas sob as quais se guia esta dissertação, apontam um futuro incerto. Gallo e Castro (2019) alertam que o gerenciamento das instituições analisadas trabalha com uma visão de curto prazo, pautado no espontaneísmo e nas tarefas cotidianas, concluindo que a existência de uma grande parte dessas instituições está comprometida em futuro próximo, em função da excessiva dependência financeira do Estado e pela Lei nº 13.800 (Brasil, 2019), que embora traga maior segurança jurídica para as instituições, acaba por beneficiar instituições de grande porte, exigindo dessas um escritório profissional para pleitear verbas federais.

Por sua vez, o Fórum das Instituições Filantrópicas do Brasil (FONIF, 2022), especialmente no campo da educação, registrou aproximadamente 4.960 escolas de educação básica, sendo 12% do total de escolas privadas do país para o ano de 2020, com 1.569.315 alunos matriculados. Como parâmetro do serviço prestado, a *Dom Strategy Partners*⁶⁴ considerou o indicador de Nota Média dos alunos nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE para aferir o desempenho dos alunos de entidades filantrópicas. Constatou-se que, em 2020, a Nota Média dos seus alunos foi 17% maior em relação aos alunos da educação básica, e 3% menor se comparados aos acadêmicos do ensino superior.

Ainda de acordo com o relatório, na área da educação, para cada R\$ 1,00 em isenções fiscais, outros R\$ 4,96 retornam para a sociedade, indicando que o crescimento da filantropia aponta para uma melhora na qualidade de vida da população, caracterizando um futuro de bem-estar social, uma vez que outras 15.500

⁶⁴ Organização responsável pela pesquisa e auditada pela AUDISA (FONIF, 2022).

instituições aguardam o certificado CEBAS.

Contudo, para Gallo e Castro (2019), embora haja o reconhecimento da importância do terceiro setor, torna-se fundamental uma série de iniciativas que precisam ser estudadas e implementadas, hierarquizando 18 pontos, dos quais interessam nesta pesquisa:

- A necessidade de conhecer melhor o terceiro setor pelo Estado;
- A necessidade de ampliação das doações físicas e jurídicas;
- A necessidade de mais pesquisas acadêmicas sobre o setor;
- O desenvolvimento de projetos de gerenciamento em longo prazo pelas instituições;
- A desoneração do poder público sobre o financiamento do setor;
- O fomento à filantropia privada;
- O aumento da autonomia operacional e a redução da influência política;
- A redução das renúncias fiscais do Estado;
- O incentivo às doações de heranças de pessoas físicas ao setor;
- O equilíbrio da balança entre pessoas jurídicas e físicas na isenção de impostos;
- A diminuição da desigualdade na distribuição de riquezas no Brasil;
- O incentivo a publicações de relatórios e à transparência do terceiro setor;
- A análise dos motivos da profunda desconfiança social em relação ao terceiro setor.

Essa hierarquização de prioridades, apontada pelos autores, indica um prisma sobre o qual se deduz uma série de iniciativas, mobilizadas pelo poder público, que visam buscar uma mudança na relação da sociedade brasileira com o terceiro setor.

De fato, parece que a prerrogativa neoliberal para o terceiro setor acabou trazendo problemas para o poder público, que passou a subsidiar em grande parte o fomento das instituições filantrópicas, sobrecarregando o Estado (Gallo; Castro, 2019). Por sua vez, o mesmo documento reconhece o crescimento vertical dessas instituições e caracteriza a incapacidade do Estado em subsidiar novos projetos por meio de isenções fiscais, apontando uma série de fatores culturais que impedem que doações da sociedade civil ocorram, o que não é visto em outros países (Gallo; Castro, 2019) e, por fim, reconhece o risco de enfraquecimento e desaparecimento dessas entidades.

A forma como duas dessas instituições trabalham será o foco de interesse no último capítulo, antes se acredita ser necessário escrutinar a escola e sua vocação para a mobilidade social, especialmente no campo crítico.

3 OS CAMINHOS DA ESCOLA: REPRODUTORA OU TRANSFORMADORA DAS DESIGUALDADES?

*Teachers leave them kids alone
Hey! Teachers! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall.
All in all you're just another brick in the wall.
Another Brick In The Wall
– Pink Floyd*

Qual seria o caráter essencial da escola? Nesta etapa, procurou-se entender diferentes interpretações sobre o seu caráter, um caminho que se acredita ser necessário, para fins de estabelecer critérios de análise na última fase desta empreitada. Se concordarmos com Saviani (2013b), então estamos certos de que a Escola Nova foi a responsável pela massificação ou quase universalização do acesso à escola pública no Brasil. Ao mesmo tempo, ela abriu mão da sua qualidade de ensino, metamorfoseando-se naquilo que ela é hoje, como ela se apresenta: “reduzindo tudo à linguagem” (Duarte, 2012), salas de aula superlotadas e com baixo brio dos seus profissionais, com índices díspares entre Produto Interno Bruto – PIB e índices educacionais.⁶⁵

Sendo assim, deveríamos exercitar um estoicismo maestro e aceitar a realidade posta até a chegada da aposentadoria? Ou deveríamos nos esforçar na busca por modelos de escolas que atendam às nossas esperanças?

É nesta última linha que se pretendeu seguir, apoiando a argumentação na História para buscar modelos contra-hegemônicos⁶⁶ que podem servir como aferição daquilo que se busca responder. Vale lembrar, como assinalou Gadotti (2000), que esse debate acerca do papel da escola, de modo geral, é carregado de contradições e normalmente ocupado por disputas duras, às vezes sorradeiras, ou ainda a lutas inglórias. Para se ter uma ideia, à época do fechamento deste texto, os professores [doutrinadores] foram comparados a traficantes pelo expoente do fascismo brasileiro.⁶⁷

⁶⁵ Ver: Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – PISA.

⁶⁶ Pedagogia contra-hegemônica

⁶⁷ Ver declaração de Flávio Bolsonaro disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/eduardo-bolsonaro-compara-professores-a-trafficantes-pf-deve-analisar-fala/>

3.1 A ESCOLA CRÍTICA SOB UMA LUPA DA HISTÓRIA

Talvez um dos exemplos de maior relevância seja a *Escuela Ayllu de Warisata*. Ela possuía, em seu modelo de pedagogia, uma fundamentação ligada às tradições *Quéchua* e demais tribos locais, projetada para a ação no sentido de atender às necessidades da comunidade local. Seu currículo pedagógico ultrapassava o domínio dos códigos alfanuméricos, estando intimamente ligada ao desenvolvimento econômico e social de onde ela estivesse inserida. Seu modelo se multiplicou por outras quinze comunidades, mesmo atravessando uma conjuntura pouco promissora (Nodrid, 2017).

A origem desse modelo de educação está ligada a um fruto da vitória de setores progressivos na Guerra Federal, atravessando a Guerra do *Chaco* (1932-1935) que colocou Paraguai e Bolívia em campos de batalha opostos, durante a disputa territorial por áreas petrolíferas. Mesmo enfrentando ataques e calúnias das elites locais, a escola prosperou até ser finalmente contida em 1940, sob a acusação de subversão, sendo intencionalmente sufocada por políticas injustas após a reconquista política dos setores conservadores (Nodrid, 2017). Contreras (2014) sinaliza que modelos semelhantes de escolas foram erguidos na Argentina e no Peru: todas tiveram como motor governos com aspirações nacionalistas, campanhas de educação pioneiras e alguns erros trágicos, como o modelo civilista peruano que pretendia incorporar as populações indígenas ao projeto nacional, especialmente por meio do idioma e da aculturação.

Acreditava-se que, ao ensinar a língua oficial aos povos nativos, estariam eles a passos adiantados rumo à civilidade nacional. Contreras (2014), mesmo reconhecendo esse problema, sinalizou a importância do projeto pela intenção política em terreno nacional, caracterizando que “Foi o meio mais eficaz de redenção da população indígena, degradada física e moralmente pelos séculos de colônia e pelos abusos dos proprietários de terras e dos padres republicanos” (Contreras, 2014, p. 19, tradução nossa). Também afirma que o projeto não foi o único, especialmente após a década de 1930, quando surgiram outras metodologias de trabalho mais preocupadas com a preservação das culturas locais:

Em linhas gerais, pode-se dizer que houve dois grandes projetos educacionais até 1970. O primeiro foi o civilista, desenvolvido fundamentalmente nas duas primeiras décadas do século e que tinha como

bandeira a “civilização” do índio, o que significava a sua castilização a todo custo e o desenvolvimento dos hábitos ocidentais nos domínios da saúde, da nutrição, das relações sociais e da economia. O segundo foi o projeto “indigenista”, desenvolvido a partir do final da década de 1930 e durante os vinte anos seguintes, por homens como José Antonio Encinas e Luis Eduardo Valcárcel, e no qual um intelectual com as características de José María Arguedas (Contreras, 2014, p. 21, tradução nossa).

A derrota do projeto educacional nacional foi motivada após as gerações de indígenas letrados passarem a questionar o projeto político vigente e assustar as oligarquias latifundiárias, obrigando-as a contra-atacar, sufocando as escolas. Na opinião dos autores, o projeto havia atingido uma primeira função [libertação], universalizando uma geração capaz de transformar a realidade, contudo, entrou em choque com as forças conservadoras, sendo finalmente extirpado. Na Argentina, a experiência da *Escuela Serena*, em Rosário, tem destino semelhante ao do caso boliviano, todos sem exceção, pertencentes à primeira metade do século XX.

Exemplos podem ser encontrados também na Espanha de Francisco Ferrer, criador da escola moderna de tempo integral, também de perspectiva libertadora. Sob a acusação de subversivo, acabou sendo executado em 1909 (Gallo, 2013); é consenso entre a comunidade que a desapareição e posteriormente morte de Anísio Teixeira, em 11 de março de 1971, foi misteriosa.⁶⁸

Notou-se ainda que o modelo de escola libertadora encontra obstáculos também pela própria dinâmica do capitalismo. É o que se encontrou numa referência de trabalho de fôlego no campo da sociologia da educação crítica, bem próximo ao sociólogo Pierre Bourdieu. Agnès Van Zanten (2001) joga luz sobre a tríade desta pesquisa, ao analisar a relação que famílias pobres tinham com suas crianças entre 1960 ao final dos anos 1980, constando que o comportamento havia mudado substancialmente nas quase três décadas seguintes, refletindo as conjunturas políticas e econômicas das gerações envolvidas. Nos anos de 1960 a 1970, imbuídas de uma forte politização e tendo como direção quadros comunistas, a rotina operária contava com uma série de subsídios em torno da escola, como colônias de férias, jogos esportivos, refeições gratuitas e feiras de vestimentas. Assim, para a pesquisadora, a influência ideológica exercia um forte papel no auxílio de crianças e jovens que, entregues a si mesmos, estavam em disputas com o campo das atividades delinquentes. Essa política gerou *collèges* e *lycées* periféricos que contavam com um

⁶⁸ Ver: ROCHA, João Augusto de Lima. **Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira:** desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. São Paulo: Edufra, 2019. 286 p.

alto padrão, capazes de rivalizar com prestigiados espaços educativos disputados pelas classes abastadas parisienses.

Cabe aqui perguntar: seria esse um dos modelos de escola racional que Bourdieu profetizou? Se acaso fosse, talvez seria compreensível seu desânimo, pois essa realidade não se reproduziu nas décadas seguintes – com a crise do capitalismo na virada da década de 1970 para 1980, bairros operários enfrentaram o forte desemprego e, com ele, as mazelas sociais, a desconfiança de classe e a explosão da violência e do racismo (Van Zanten, 2001). Com as falências e o declínio dos bairros, surgiram as renovações urbanas e a transferência dessas populações para áreas mais periféricas com menos ofertas de transporte público, acesso ao esporte e à cultura. A escola sofre um forte impacto, com repercussões culturais importantes nas famílias que agora deixam de se preocupar com a vida escolar de seus filhos durante a educação formal, voltando suas atenções somente às vésperas da vida profissional.

Na segunda metade do século XX, uma série de fenômenos políticos balançaram o mundo, impactando diretamente o pensamento pedagógico. Dessas, três concepções interessam analisar aqui com alguma profundidade: a ideia de Reprodução denunciada por Bourdieu e Passeron (1975), a Teoria Libertadora de Paulo Freire (2007; 2019a; 2019b), e a concepção Histórico-Crítica, construída sobre a orientação do professor Dermeval Saviani (1984; 2013a; 2013b). A formação dessas concepções combina com a época em que diversos movimentos se colocam em marcha e onde a sociologia, especialmente no campo da educação, amadurece e produz concepções de educação que tratam a escola de forma distinta (Nogueira; Nogueira, 2009); dividindo-se, ou como ineficaz ao combater as desigualdades – sendo necessário impor práticas para que ela mude de fato – ou como uma instituição legítima e necessária para libertar ou emancipar os indivíduos da opressão. Ambas as concepções, por mais paradoxais que possam parecer, estão localizadas no campo crítico do pensamento educacional (Saviani, 1984). Por escola crítica, entende-se um amplo campo de atuação de educadores e educadoras comprometidos com uma instituição ou práxis que escape à concepção positivista e conteudista da educação.

Cabe registrar que a ideologia da mobilidade social por meio da educação surgiu como promessa de uma burguesia revolucionária dentro de uma conjuntura já analisada amplamente na história. É certo que os períodos de maior mobilidade social existiram com a chegada da modernidade e o avanço do capitalismo pelo globo, mas

isso a um custo muito alto sobre o qual não se pretende aprofundar aqui,⁶⁹ comuns até a Primeira Guerra Mundial; marco do fim da *belle époque* e início da fase mais agressiva e decadente do capitalismo (Hernández, 2008), responsável pelas maiores batalhas humanas de todos os tempos e por um saque ambiental capaz de colocar todas as vidas em risco num colapso ambiental apocalíptico.

Desde então, ciclos de relativo progresso se alternam no tempo, com intervalos de crises e seus consequentes desequilíbrios sociais (Arcary, 2004) lembram os terríveis abalos das cidades romanas com ondas migratórias sem controle, corrupção e violência de todo tipo. Não por acaso, personalidades da política e chefes de Estado vêm denominando os imigrantes como “invasores”.⁷⁰

As conclusões de Pierre Bourdieu sobre a escola e sua função não deixam muitas dúvidas quanto à sua potencialidade de mobilidade social. A educação e seu suposto poder de transformação são utilizados de forma positiva na preservação da estrutura social existente; ou seja, na sua reprodução enquanto desigual, uma vez que ela [a mobilidade] é exceção à regra.

A escola, em essência, é reprodutora das desigualdades e extremamente eficaz na sua missão, pois acumula em si uma legitimidade simbólica [poder simbólico], estando acima de todas as suspeitas, pois enquanto instituição é detentora de uma cultura universalmente válida, agindo no processo de seleção dos corpos, transformando capitais herdados em capital legítimo (Bourdieu; Passeron, 1992), haja vista que a escola, por sua natureza e funcionamento, exige de seus membros um domínio de bens simbólicos, como forma de estabelecer uma comunicação e obter rendimentos no seu curso. Sendo assim, a posse de capitais para entender essa cultura legítima estaria intimamente ligada à ordem estrutural da sociedade, organizada de acordo com a posse de determinados capitais, enquanto que para as classes populares a escola e seus signos soam quase como uma cultura estrangeira, e os seus usuários, largados à própria sorte, acabam por acreditar que determinadas profissões e espaços sociais não lhes cabem.

Contudo, para os abastados, a escola é perfeitamente entendida e naturalizada devido aos capitais herdados em família, como viagens, acesso a teatros, obras de arte, literatura, gastronomia refinada e o que se poderia chamar de *coaching* que nada

⁶⁹ Refere-se tanto ao saque colonial seiscentista quanto aos outros modelos de colonização europeia, sobretudo na América, Ásia e África.

⁷⁰ Ver declarações de Donald Trump e Giorgia Meloni em: <https://bit.ly/46UCBqH> (Pullella, 2022).

mais é do que a orientação dada em família sobre determinados caminhos ao longo de sua jornada de vida.

Contudo, o discurso absolutamente universal da escola tem o poder de camuflar as desigualdades que a sociedade impõe à educação. Em vez de libertadora, a escola se torna arbitrária; a principal instituição responsável por exercer uma violência simbólica por meio de agentes ou autoridades pedagógicas que selecionam, nas palavras dos autores, “de forma consciente ou inconscientemente” (Bourdieu; Passeron, 1992), o seu alunado, de acordo com o *quantum* de capitais acumulados, diferenciando os talentos natos, como possuidores de uma vocação natural para exercícios intelectuais e selecionando por meio da “equidade” de ensino aqueles aptos ao trabalho manual, detentores de práticas embaraçadas no trato cultural. Bourdieu e Passeron (1992) denunciam que, para além dos critérios escolares, o processo de avaliação e segregação leva em conta: sotaques, a aparência física, modos de ser, a linguagem corporal e a estética, por exemplo. Essas concepções, na visão do autor, fazem parte do “juízo pedagógico” do professorado, ainda que esse não estivesse formalmente colocado, ele permanece no “subjeto pedagógico”.⁷¹

Estando oculto o seu caráter de classe, escondido atrás da máscara da universalização do ensino, a escola se distancia de todas as suspeitas quando o assunto é reprodução, manutenção e imposição de injustiças sociais. Para o sociólogo, a ideologia da escola libertadora estaria, assim, reforçando esse caráter reprodutor, acabando por contribuir para a escola exerça com facilidade a sua função de reprodutora e legitime o escamoteamento estrutural e as desigualdades sociais. Ao se referir às demais teorias críticas, Bourdieu (2007, p. 41) argumenta que:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos sistemas mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Ocorre que uma das ferramentas mais eficazes da escola é o seu poder enquanto violência simbólica, exercida pela autoridade pedagógica e legitimada como cultura universal, que acaba por tornar justa a ideia de cultura superior das camadas

⁷¹ Trata-se do professor como uma autoridade pedagógica que seleciona o seu alunado de acordo com o seu rendimento escolar, ignorando fatores sociais que impedem esses estudantes de obterem melhores rendimentos escolares (Nogueira; Nogueira, 2009).

abastadas e por negar as práticas populares como cultura socialmente válida ou relevante. A perversidade das ações pedagógicas estaria ainda no convencimento das camadas populares de não possuírem o talento intelectual necessário para determinadas profissões, fazendo de suas vidas a única possibilidade de ser vivida.

O conceito de “violência simbólica” foi utilizado por Bourdieu e Passeron (1992) para descrever essa forma de agressão que opera por meio de processos simbólicos e culturais, em vez de força física direta. A violência simbólica se refere aos mecanismos pelos quais as estruturas de poder e dominação são mantidas e perpetuadas nas sociedades exercidas por uma autoridade.

Em tese, o saber popular às vezes a descreve bem: “*Quem pode manda, obedece quem tem juízo*”. Inculcada desde a infância, a ideia se baseia na imposição de significados, valores e normas que são considerados legítimos e aceitos socialmente, mas que refletem as visões e os interesses dos grupos dominantes.

Essa forma de violência é exercida por autoridades por meio de práticas simbólicas, como linguagem, educação, mídia e instituições culturais, que moldam e influenciam a maneira como as pessoas percebem o mundo e se posicionam nele. A violência simbólica ocorre quando as pessoas internalizam essas estruturas e acabam por reproduzi-las, muitas vezes sem questionamento. Um exemplo clássico de violência simbólica é a forma como as desigualdades sociais são naturalizadas e legitimadas na sociedade. As pessoas podem aceitar e até mesmo valorizar a posição privilegiada de certos grupos ou indivíduos, enquanto marginalizam ou desvalorizam outros. Isso ocorre porque a estrutura social e os sistemas simbólicos moldam as percepções e as formas de pensar das pessoas, reforçando as hierarquias existentes.

Assim, Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que a violência simbólica é insidiosa, ou melhor dizendo, é traiçoeira, sorrateira, enganadora, pois faz com que as pessoas aceitem e acabem por perpetuar as desigualdades sociais sem perceberem que estão contribuindo para sua própria opressão. Eles destacaram a importância de uma análise crítica das estruturas simbólicas e da conscientização das dinâmicas de poder presentes na sociedade, a fim de desafiar e transformar essas relações de dominação.

A solução dessa lógica, seria o que os autores chamaram de “pedagogia racional”, teoria que se tornou temporária e nunca chegou a ser elaborada em profundidade (Nogueira; Nogueira, 2002). Nela, Bourdieu e Passeron (1982) acreditavam estar ao lado dos menos favorecidos, defendendo um modelo de

pedagogia que inegavelmente deveria tornar explícitos todos os mecanismos que funcionam de forma oculta, camuflada. A escola deve, então, trabalhar para que o maior número de educandos tenha acesso a todas as formas de cultura e, principalmente, de sua consciência política.

[...] uma pedagogia racional e universal, que partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas (Bourdieu, 2007, p. 53).

Tomada desse conceito, a escola poderia transmitir metodicamente os capitais não herdados pelas famílias aos educandos com maiores carestias,⁷² a fim de diminuir as distâncias pré-existentes, requisitos necessários para a decodificação dos símbolos pedagógicos. A partir das habilidades apropriadas pelo alunado, poderiam ser adequados os exames, “racionalizando-os” para ir ao encontro dos menos favorecidos.

Contudo, outros autores concluíram que:

O otimismo pedagógico manifestado por Bourdieu em seus primeiros trabalhos foi rapidamente abandonado. Prevalece na obra do autor a percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola dificilmente poderia ser evitado (Nogueira; Nogueira, 2009, p. 99).

Apesar da concepção de educação em Bourdieu ter surgido num contexto bem específico [França], é certo que suas teorias e leituras sobre a escola ultrapassaram as barreiras nacionais e tomaram um corpo relevante para os estudiosos da educação. Bourdieu também estava no coração da República burguesa, no centro intelectual de um capitalismo de primeiro mundo. Entretanto, suas ideias estão longe de ser unânimes, e mesmo que esses princípios sejam necessários para um debate acerca do tema, não estão salvos de críticas, muitas delas fortes e praticamente contrárias em sua totalidade. Talvez uma das mais ousadas esteja em Michael Burawoy, quando publicou no Brasil, em 2010, sua obra intitulada *O marxismo encontra Bourdieu*, na qual o autor acusa o sociólogo de se apropriar de conceitos marxistas e gramscianos sem a devida referência (Burawoy, 2010).

⁷² O termo “carestias” aparece em textos de marxistas como o revolucionário Leon Trótsky, na obra *A História da Revolução Russa*, quando esse trata sobre a pobreza extrema (Trótsky, 1930).

3.2 A ESCOLA COMO LIBERTADORA E HISTÓRICO-CRÍTICA

Desde o início, ao se estabelecer uma comparação entre Dermeval Saviani e Paulo Freire, é possível afirmar que ambos compartilham uma concepção de pedagogia crítica, defendendo a ideia de que a escola transcende o papel de mero espaço de reprodução das normas e valores já estabelecidos pelas classes dominantes. Porém, vale destacar que as reflexões de Freire não apontam para soluções políticas como tarefas mais impositivas para as massas, como o controle sobre o Estado ou algo semelhante, o que inclusive lhe rendeu duras críticas de tradições marxistas. Por sua vez, Saviani parece adotar todas as categorias do marxismo e relaciona sua teoria com a ideia de uma escola crítica com questões propriamente políticas de Estado, como a tomada do poder e a construção de outra sociedade.

Por razões históricas – Dermeval é o mais jovem e ainda compartilha do tempo que tocamos viver – Saviani, talvez tenha sido aquele que, entre a tríade apresentada, mais teve chances de analisar o campo da escola crítica, tecendo críticas tanto a Bourdieu quanto ao próprio Paulo Freire (Saviani, 1984), pavimentando, assim, um caminho até a sua teoria do conhecimento: a Pedagogia Histórico-Crítica. No prefácio da 7ª edição da obra *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Saviani argumenta que:

A pedagogia histórico-crítica surgiu no início dos anos 1980 como uma resposta à necessidade amplamente sentida entre os educadores brasileiros de superação dos limites tanto das pedagogias não críticas [...] como das visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista (Saviani, 2013b, p. 15).

No pensamento de Saviani, a função da escola não está de forma alguma ligada arbitrariamente a reproduzir as desigualdades, ela é, antes de mais nada, espaço democrático, um campo de disputas no qual os professores com consciência política mais avançada devem disputar suas concepções de educação, já que a escola se encontra em permanentes disputas políticas, justamente por ocupar na sociedade um lugar estratégico. Cabe ao educador se organizar por seus próprios meios de classe e construir de forma coletiva a pedagogia histórico-crítica.

Como afirma Saviani (2013b, p. 1-2):

A experiência histórica mostra, contudo, que a existência de uma situação de crise e mesmo o aparecimento de movimentos insurrecionais de massa em várias partes do mundo não são suficientes para a constituição de um movimento revolucionário socialista. Para tanto, é imprescindível a ação coletiva consciente e organizada, com estratégias objetivamente fundamentadas, em direção a uma reestruturação radical que promova a socialização da propriedade privada dos meios de produção. Nesse sentido, mais do que nunca a educação torna-se um campo estratégico importantíssimo. Constitui tese central deste livro a assertiva de que a luta pela escola pública coincide com a luta pelo socialismo.

A escola pode, assim, desempenhar um papel fundamental no que poderíamos chamar de emancipação do sujeito; um sujeito, antes de tudo, histórico. Ela poderia ser uma ferramenta de transformação da realidade, entregando à sociedade um sujeito socialmente emancipado, histórico e crítico, capaz de entender o mundo e atuar sobre ele em conjunturas políticas nas quais a classe trabalhadora se enfrenta diretamente com a burguesia. Essas conjunturas não se abrem em períodos históricos pré-determinados, nem são tão fáceis de prever (Arcary, 2004). Saviani (2013a) se refere a ela como “aparecimento de movimentos insurrecionais de massa”, semelhante ao que viveram Bourdieu e Passeron na época em que foi publicada a obra *Os herdeiros: os estudantes e a cultura* (1964), apenas dois anos após o maio francês de 1968, quando se deu a insurreição estudantil e popular que colocou em xeque o poder de Estado de Charles de Gaulle, com estudantes tendo no livro fundamentações para protestar contra as diferenças e privilégios da classe dominante, que evidenciava a posse dos capitais que garantiam as melhores e quase totalidade das vagas da Universidade de Paris.

Vale ressaltar que Saviani identifica a existência de um aspecto crítico no pensamento de Bourdieu, porém, devido às conclusões a que o sociólogo francês chega, suas teorias foram categorizadas como crítico-reprodutivistas. Em sua obra *Pedagogia histórico-crítica*, Saviani (2013b, p. 79) discorre que:

Em verdade, o que fazia, no fundo, a concepção crítico-reprodutivista? Considerava a sociedade capitalista, de classes, como algo não suscetível a transformações, um fenômeno que se justifica em si mesmo; uma estrutura que se impõe compactamente, portanto, de forma não contraditória. Em outros termos, não considerava esta sociedade contraditória, dinâmica e, portanto, em transformação. Com efeito, foi a partir das contradições do modo de produção feudal que se desenvolveu o capitalismo. Consequentemente, a sociedade capitalista contém, também, em seu interior, um caráter contraditório cujo desenvolvimento conduz à transformação e, mais tarde, à

sua própria superação.

Nota-se que Saviani aponta um conceito central quando o tema é a reprodução ou não de desigualdades: a transformação ou a mobilidade social que a escola poderia exercer. O entendimento de Bourdieu de uma escola reprodutora de desigualdades parece ser apontado por Saviani como um espelho da sociedade que, por ser considerada inerte, resta a ela um conformismo perante a realidade, o que justifica em parte a forma reprodutivista como Saviani entende a teoria bourdiana, já que, não sendo possível mudá-la, a única atitude possível do ser humano é reproduzi-la. Bourdieu, então, embora negue a lógica formal de pensamento, nega também a ele próprio a dialética, visto que, para Saviani, Bourdieu e Passeron enxergam na concepção de *habitus* algo estático, atuando como negação do sujeito enquanto transformador da realidade.

Entretanto, Saviani (1984) recorre às origens do capitalismo para demonstrar que esse modelo de sociedade (que se manifesta em todos os âmbitos sociais, inclusive na escola), nasce das contradições do modelo social que estava em vigência anteriormente – o feudalismo. Dessa maneira, a raiz do capitalismo criou bases na contradição, o que pode levar a duas conclusões: essas contradições ainda estão intrínsecas ao sistema, cabendo à escola identificá-las e, após a identificação, a mudança é possível, visto que não seria a primeira vez na História que um sistema econômico contraditório seria superado por outro (Saviani, 1984). A partir da sua teoria, supõe-se a forma como a educação poderia reconhecer essas contradições capitalistas e como essa relação se daria na escola. Nas palavras do pedagogo:

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013b, p. 86).

Ou seja, o papel principal da educação, a partir da concepção pedagógica crítica, seria o de reconhecer e identificar a relação existente entre essas contradições com a educação e, a partir disso, tem-se a função também do professor e seu papel no contexto educacional. Neste ponto, Saviani parece interagir com a pedagogia freiriana, reconhecendo a importância do educador no processo pedagógico.

Ademais, compreendendo a sociedade como dinâmica, a escola não seria condenada a ser uma reprodutora das desigualdades, já que, a partir das visões ambíguas, seria responsabilidade dela direcionar a educação e, conseqüentemente, os estudantes para uma prática transformadora ou reprodutora, sendo a primeira o caminho considerado adequado para a pedagogia histórico-crítica que, para além de crítica, é considerada também histórica, porque busca bases nos acontecimentos e nas transformações sociais pretéritas como uma forma de fundamentar as práticas educacionais vigentes.

Alguns fatos importantes: em situações de conjunturas políticas extremas, quando a classe trabalhadora se coloca em marcha contra as injustiças e opressões suportadas por décadas, essa, ainda que com condições de força dentro da correlação burguesia x proletariado, não consegue êxito, justamente por não serem emancipados politicamente, por não serem livres por completo. É fato que, na literatura marxista, o problema não chega a ser uma novidade, ainda que longe de ser uma concepção consensual; o problema da direção revolucionária foi exposto por Leon Trótsky em seu *Programa de Transição*, de 1938, no qual a falta de consciência revolucionária estaria por trás das derrotas que as insurreições tiveram entre 1921 e 1930, e que ainda abriram situações favoráveis ao fascismo e ao nazismo, já que apavoraram suas respectivas burguesias que, temendo um possível “acerto futuro” das massas, apostaram suas fichas no totalitarismo extremista (Trótsky, 1938).

Em 1984, quando escreveu *Escola e Democracia*, Saviani se preocupou em categorizar o pensamento pedagógico contemporâneo, tratando de explicá-los didaticamente ao professorado e aos pesquisadores interessados, reorganizando o pensamento pedagógico em diferentes áreas, tais como: a pedagogia tradicional; a pedagogia nova; a pedagogia tecnicista; a pedagogia crítico-reprodutivista; a pedagogia dualista e a pedagogia como aparelho ideológico do Estado e contemplando como cada uma delas entendia o problema da pobreza e da marginalidade.

A Pedagogia Tradicional, foi a primeira modalidade de escola burguesa que refletia os interesses dessa classe à sua época e que constituía o que entrou para a história como “sistemas nacionais de educação”, responsável por universalizar o acesso à educação no mesmo sentido em que buscava consolidar a democracia formulada por meio do contrato social firmado livremente pelos cidadãos. Por sua vez, a marginalidade é entendida como um reflexo da falta de escolaridade e

esclarecimento, devendo a escola transmitir o conhecimento acumulado e sistematizado da humanidade. Somente assim seria possível romper com o ciclo de miséria social.

Foi diante do desgaste dessa escola de pensamento que se fez a Pedagogia Nova, concepção fundamentada na psicologização do indivíduo, presente nas teorias de Montessori. Essa teoria entende o marginal não mais como o ignorante, mas sim como o rejeitado. Assim, as diferenças de classe seriam aceitáveis à medida que a sociedade perde o seu preconceito e passa a aceitar os indivíduos.

Saviani (1984) defende que essas escolas se reduziram a modelos experimentais devido ao seu alto custo, contudo, reservam-se às elites, embora tenham surgido como uma tentativa de pedagogia dos pobres. Outra conclusão de Saviani é que essas concepções afrouxaram o rigor que a educação exige, penalizando justamente as camadas populares que possuem na educação o seu único meio de acesso à cultura.

Na segunda metade do século XX, surge a Pedagogia Tecnicista, fortemente carregada de inspirações racionais e operacionais, ela percebeu no marginal aquele que é desprovido de competência técnica, assim sendo, o papel da educação é justamente fornecer cidadãos produtivos, capazes de contribuir positivamente com a sua parcela para a sociedade.

Essa teoria sucumbe diante da sociologia de Bourdieu e Passeron (1992) que, segundo Saviani (1984), dão início à Pedagogia Crítico-Reprodutivista fundamentada em outros três campos, a saber: enquanto violência simbólica, enquanto aparelho do Estado e a escola dualista. Essas são consideradas críticas, pois, segundo Saviani (1984), reconhecem os mecanismos de controle e persuasão da sociedade, sem os quais não seria possível compreender a educação. No entanto, acabam não apontando as contradições e as possibilidades de superação do modelo da sociedade vigente, resumindo-se a caracterizar os aparelhos de dominação. Se não, vejamos:

A Pedagogia como aparelho ideológico do Estado é caracterizada pelas teorias tradicionais e escolanovistas como instrumentos ideológicos do Estado a serviço da classe dominante. Nessa perspectiva pedagógica, a classe trabalhadora é marginalizada e que, explorada de múltiplas formas, cumpre um papel central na sociedade, seja no campo produtivo, seja como exército de reserva de mão de obra. Assim, cabe aos trabalhadores lutar, ainda que sem chances de êxito, contra o

sistema. Para Saviani (1984), essa concepção superdimensiona o papel do Estado na sociedade.

A Pedagogia Dualista reconhece apenas duas grandes redes de agrupamentos sociais presentes na escola: a burguesia e o proletariado. As lutas pela autodeterminação da classe trabalhadora se dão fora da escola. Essa instituição, por ser um aparelho ideológico de Estado, é a responsável pela marginalização dos trabalhadores que se veem inferiorizados diante da cultura oficial reservada às elites.

Por fim, a Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica caracteriza-se por ser uma teoria de proposições axiológicas, ou seja, que busca se aplicar a todas as classes e épocas pretéritas. A violência simbólica exercida em toda a sociedade é que fundamenta e justifica a dominação material de uma minoria sobre uma maioria. A marginalidade é entendida como aqueles desprovidos de capitais culturais e econômicos; a escola não seria lugar de mobilidade, mas de reprodução das desigualdades e toda a ação ou ideologia de mobilidade não faz mais do que dissipar e camuflar o caráter indiscutível da escola.

Finalmente, conclui-se que as teorias crítico-reprodutivistas não chegam a ser uma teoria pedagógica, pois se resumem em expor os mecanismos de dominação presentes na escola. Contudo, Saviani (1984, p. 40) insiste no problema da marginalização e de sua caracterização:

Em relação à questão da marginalidade ficamos, pois, com o seguinte resultado: enquanto as teorias não-críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso. Segundo a concepção crítico-reprodutivista o aparente fracasso é, na verdade, o êxito da escola; aquilo que se julga ser uma disfunção é, antes, a função própria da escola. Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva. A impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência. Em ambos os casos, a História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a História na idéia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real.

Compreendendo as limitações das teorias educacionais citadas é que tornou possível a fundação de concepção de pedagogia histórico-crítica (ainda quando essa não tinha tal definição), formulada pelo triângulo composto nas palavras-chave: *rigoriedade*, *radicalidade* e *conjunto*, o que daria conta, assim de romper com o cerco identificado por Bourdieu e Passeron (1992); que explora com rigoriedade os

problemas sociais, nega radicalmente as práticas e teorias que lhes afligem e aprisiona e que serve de valor público. Define-se o método em quatro etapas ou passos:

- ✓ **Prática Social:** professor e aluno se encontram em diferentes níveis, síntese precária como no caso do professor e sincrética no caso do educando. Embora pareça estranho, o termo *precário* se refere ao modo como o professor se antecipa ao conhecimento que sempre se dará com base em uma aproximação em relação ao domínio dos alunos; ao passo que o educando possui uma condição de sua própria natureza (enquanto em processo de escolarização) de possuir dificuldade de articulação entre saberes.
- ✓ **Problematização:** momento em que são identificados os obstáculos e as dificuldades sociais encontrados, bem como a identificação de que saberes são necessários dominar.
- ✓ **Instrumentalização:** uma vez identificados, os conteúdos práticos e teóricos são assimilados e, por sua vez, potencializam a compreensão do problema.
- ✓ **Catarse:** inspirada na concepção gramsciana, ela ocorre no momento em que a teoria se torna ativa no estudante, ou melhor dizendo, “em elementos ativos de transformação social” (Saviani, 1984, p. 81).

Saviani (2013b, p. 88) afirma que “a escola é, pois, compreendida com base no desenvolvimento histórico da sociedade”; assim sendo, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente em direção a uma sociedade sem classes, “uma sociedade socialista”. Nota-se que sua pedagogia possui relações com a pedagogia de Freire quanto à prioridade para a desigualdade, à dialética *oprimido x opressor*, vistos como agentes sociais na visão de Saviani que, por sua vez, busca uma diferenciação do conceito de *agente* de Bourdieu. Sua tentativa foi superar as contradições apontadas pelos críticos-reprodutivistas, absorvendo-as e devolvendo em forma de síntese, sem negá-las por completo. Contudo, uma vez identificadas as problemáticas, torna-se necessária a apropriação e a devolução – catarse – em forma de energia ativa na busca pela superação.

3.3 CONTRASTES NO CAMPO CRÍTICO

Interessante notar que Dermeval Saviani entende o aprendizado humano como

sendo de uma “segunda natureza”. É o que se pode identificar no texto *Sobre a Natureza e Especificidades da Educação*, no qual o autor relata que “[...] só se aprende, de fato, quando se adquire um habitus, isto é, uma disposição permanente, ou dito de outra forma, quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (Savini, 2013a, p. 19). Essa concepção aparece inicialmente na obra do filósofo britânico John Locke, *Ensaio acerca do entendimento humano*, publicada pela primeira vez em 1689, em que a ideia de aprendizado se dá por meio da repetição até se automatizar e ser incorporada à sua cultura.

Mas por qual razão este aspecto foi abordado aqui? Quando se arquitetam campanhas de alfabetização, tais como as de Paulo Freire, os indivíduos, mesmo desejosos de aprendizado, ao final do projeto, acabam por voltar ao ritmo de sua vida anterior [segunda natureza], restando apenas a publicidade de campanhas midiáticas equidistantes. No seu entendimento, enquanto Freire propõe a alfabetização conscientizadora, que envolve a leitura crítica do mundo e a reflexão sobre a realidade social, Saviani argumenta que a alfabetização deve priorizar o domínio das habilidades de leitura e escrita de forma mais objetiva, para que os estudantes possam ter acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade. Em seu livro *Escola e Democracia*, o autor se expressa:

Assim, de um lado surgiam tentativas de desenvolver uma espécie de “Escola Nova Popular”, cujos exemplos mais significativos são as pedagogias de Freinet e de Paulo Freire; de outro lado, radicalizava-se a preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental. Articula-se aqui uma nova teoria educacional: a pedagogia tecnicista (Saviani, 1984, p. 23).

O autor tece ainda algumas críticas à principal obra de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*, de 1968. Segundo ele, embora seja importante por sua ênfase na conscientização e na valorização da cultura popular, a obra não fornece uma análise crítica das relações sociais e políticas que estruturam a sociedade. Freire, segundo Saviani, não teria uma compreensão adequada da luta de classes e da relação entre educação e poder, o que poderia levar a uma visão ingênua e idealista da educação.

Saviani argumenta que a pedagogia histórico-crítica, por sua vez, oferece uma abordagem que não pode ser entendida fora do contexto social e histórico inserido. A educação deve ser vista como um processo social e político, que reflete as contradições e lutas presentes na sociedade – uma vez que a participação ativa da

educação na política é essencial para a próxima existência da escola, vista como uma conquista social, construção humana sujeita a conjunturas distintas. A teoria da libertação – síntese das teorias freireanas – não daria conta de atender a esse determinismo histórico, que estaria sujeito aos mesmos erros que condenaram as classes exploradas a as derrotas em insurreições de massas descritas anteriormente.

Outrossim, a concepção de “escola nova popular” fomenta ou potencializa uma grave negligência da escola nova que afrouxou o rigor das disciplinas e foi responsável pelo sucateamento das escolas seja do ponto de vista tecnológico, seja do ponto de vista técnico, criando um verdadeiro *apharteid* **[palavra nossa]** entre a educação dos ricos e pobres, e é justamente por esse aspecto que inexiste em Freire a crítica à escola enquanto estrutura.

As diferenças de abordagem e concepções entre as teorias da educação supracitadas não se negam por completo; é imprescindível lembrar que tanto Saviani quanto Freire compartilham do objetivo comum de promover uma educação crítica, que possa contribuir para a transformação social, mas o fazem por caminhos distintos. E é justamente nesse sentido que as duas teorias pedagógicas têm sido importantes referências para a educação, embora tampouco representem uma rejeição completa das ideias de Freire por parte de Saviani, mas uma diferente perspectiva em relação à epistemologia da educação, ao papel que cumpre ou poderia cumprir o conhecimento na prática social.

Num prisma dialético, ambos têm contribuído para uma discussão profunda no campo da pedagogia brasileira e mundial, enriquecendo o panorama de ideias e abordagens educacionais que, como se discorrerá a seguir, ainda se encontra em construção.

É necessário reconhecer que o trabalho de Paulo Freire e sua práxis são poderosos instrumentos de educação em nível mundial. Não apenas pelo susto dado aos militares, susto este que o levou à prisão e depois à deportação de sua terra pátria, mas sobretudo por suas campanhas no Chile e no continente africano. Curiosamente, foi a sua expulsão da terra pátria que o projetou mundialmente,⁷³ numa ciranda dialética difícil de ocorrer por pura sorte, se não por meio de muito trabalho e sólida teoria.

Seu método de alfabetização não se limitava apenas ao ensino das letras e

⁷³ Concepção exposta pelo professor Gladir da Silva Cabral na sua cadeira de Educação e Identidade Cultural – PPGE/Unesc.

palavras (Brandão, 1981); ele buscava despertar a conscientização crítica dos alunos em relação à sua realidade social, econômica e política. Isso permitia que compreendessem melhor sua situação e se tornassem sujeitos de mudança em suas comunidades.

De modo geral, três aspectos são muito marcantes em sua metodologia, segundo Brandão (1981):

- ✓ **Engajamento dos Alunos:** o enfoque participativo e interativo envolvia os alunos em todo o processo educacional. Isso criava um ambiente mais colaborativo e motivador, aumentando o interesse e o engajamento no processo ensino-aprendizagem.
- ✓ **Abordagem Culturalmente Relevante:** Freire valorizava as experiências dos alunos e as integrava ao processo de aprendizagem. Essa abordagem culturalmente relevante tornava o ensino significativo para os envolvidos no processo educativo; momento de apropriação do conteúdo.
- ✓ **Empoderamento dos Educandos:** ao aprender a ler e escrever, também são adquiridas habilidades de pensamento crítico e de análise da realidade. Isso lhes proporciona uma sensação de empoderamento, permitindo-lhes questionar as estruturas opressivas e buscar soluções para a sua superação.

É esse sujeito que, na interpretação do educador, será protagonista, mas não por mágica, pois a consciência ingênua, “que tende a um simplismo, na interpretação dos problemas” (Freire, 2019b, p. 52), já não existe mais. Em suas reflexões sobre o papel da educação no processo de transformação da sociedade, nota-se a necessidade de uma percepção histórica da realidade.

As massas populares começam a se procurar e a procurar seu processo histórico. Com a ruptura da sociedade, as massas começam a emergir e esta emergência se traduz numa exigência das massas por participar: é a sua presença no processo. As massas descobrem na educação um canal para um novo *status* e começam a exigir mais escolas. Começam a ter uma experiência que não tinham. Existe uma correspondência entre a manifestação das massas e a reivindicação [...]. As massas passam a exigir voz e voto no processo político da sociedade. Percebem que a educação lhes abre uma perspectiva. [...] Começam a exigir e a criar problemas para as elites [...] (Freire, 2019b, p. 48).

Mesmo se colocando explicitamente como cristão e não como comunista ou marxista, existe em seus trabalhos o reconhecimento do contraditório, dos interesses conflitantes entre oprimido e opressor. Ao afirmar, portanto, que os obstáculos não se

eternizam, fica implícito no pensamento freiriano que a realidade é dialética e, portanto, passível de transformações que se dão justamente a partir da prática docente. Afinal

o trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, [...], ou fica a favor da permanência. [...] a opção feita pelo trabalhador social irá determinar tanto o seu papel como seus métodos e suas técnicas de ação (Freire, 2019b, p. 63).

Burawoy (2010), ao relacioná-lo com Pierre Bourdieu, defende a ideia de que ambos lutaram contra a reprodução da dominação por meio da educação e conclui que:

Enquanto Bourdieu almejava garantir o acesso de todos a esse precioso capital cultural, Paulo Freire clamava por uma educação que cultivasse o bom senso alternativo dos dominados – e que ele fosse crítico, embora oprimido. Paulo Freire queria trazer a educação para o povo, ao passo que Bourdieu queria levar o povo para a educação (Burawoy, 2010, p. 21).

A tarefa de levar educação ao povo exigia do educador uma missão que não se restringia a transmitir os conhecimentos, mas de propriamente ensiná-los a aprender. A educação em si não precisa de escolas, daí os círculos de cultura, bem como o questionamento pela ausência dessa crítica. Contudo, a obra de Freire se estende para um grande campo de atuação, que acaba por se fundamentar numa experiência concreta, em dados estatísticos que eliminaram nações do analfabetismo em países como Chile, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola e Moçambique (Souza *et al.*, 2001). Ele colaborou com governos e movimentos de libertação nacional nesses países, aplicando seus princípios pedagógicos em iniciativas de alfabetização de adultos.

Desse modo, como resultado desse processo de investigação, a fim de elucidar as categorias elencadas nos procedimentos metodológicos, apresenta-se a seguir um esquema da análise.

4 OS CAMINHOS DA ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE AS INSTITUIÇÕES ELEITAS PARA ESTA PESQUISA

*Plunct Plact Zum
Não vai a lugar nenhum!
Tem que ser selado, registrado, carimbado
Avaliado, rotulado se quiser voar!*
– Raul Seixas

Este capítulo apresenta uma análise a partir das instituições eleitas para este estudo. São escolas que assumem para si a tarefa de criar condições de transformação social por meio da educação, combinando diferentes serviços para esse fim. Elas são parte do terceiro setor, reconhecidas pela qualidade de seu trabalho, fazendo parte da agenda da cidade, com informações, entrevistas, campanhas, entre outros.

Optou-se por iniciar a análise pela forma como as duas instituições se estruturam, tanto no seu aspecto administrativo, seguindo para o aspecto pedagógico, quanto na análise de sua práxis contida em seus Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, com o intuito de responder à problemática desta pesquisa, ou seja, como as instituições organizam o ensino numa escola que atua no contexto da pobreza na busca por promover a mobilidade social dos estudantes?

Foi justamente esse elemento – a mobilidade social por meio da educação – que reforçou o intuito de estudá-las, pela compreensão de ser um conceito de interesse educacional, um tema recorrente nos meios de comunicação, presente no imaginário do professorado, que segue praticamente inquestionável no que diz respeito ao papel social da escola.

A forma como foi realizada a coleta de informações se deu pela análise documental, a partir dos PPPs disponibilizados pelas escolas. Contudo, no decorrer das análises, mostrou-se pertinente complementar a pesquisa com documentos que pudessem preencher lacunas identificadas ainda durante o processo de codificação e inferência do material coletado. Sendo assim, foram acrescentados outros projetos educativos, relatórios sociais relacionados à temática, O PPP da escola E.M.E.B. Profa. Clotildes Maria Martins Lalau, uma escola municipal que atende à comunidade desde 1991, e um site oficial ligado à E2, que proporcionou um panorama histórico das escolas sociais ligadas à sua rede. Essas fontes podem ser melhor analisadas no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Quadro Complementar de Pesquisa E2

Títulos:	Ano:	Fonte:
Projeto Educativo do Brasil [E2]	2010	https://bit.ly/3AvtDEq
Educação: o futuro é para todos – Ano I	2019	https://bit.ly/4dqsNrd
Relatório Social do Brasil [E2]	2022	https://bit.ly/3YROv2K
PPP – E.M.E.B. Profa. Clotildes Maria Martins Lalau (em construção)	2022	Disponível na Unidade de Ensino
Site Escolas [E2]	2024	https://bit.ly/4dPIKYU
Lei Ordinária nº 4.307 do Município de Criciúma/SC	2002	https://bit.ly/3AtRBQh

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

É importante esclarecer que, no momento em que foi concedido o acesso aos documentos, duas das escolas estavam em trabalho de atualização de seus PPPs, com discussões internas em diferentes fases de elaboração. Na E1, o motivo se deu pelo novo espaço aberto, um centro de inovação e tecnologia com novos cursos e atividades pedagógicas sendo disponibilizados. A adição de mais documentos no escopo do estudo buscou se aproximar de Bardin (1997), quando a autora lembra que o trabalho de análise pode não apenas se limitar ao conteúdo, mas antes, se propor a ser uma análise dos **significados**, ou ainda, dos seus **significantes**, cuja finalidade é evidenciar elementos implícitos ou explícitos que pudessem mostrar, de maneira lógica, o melhor entendimento possível dentro dos objetivos propostos. Isso posto, as categorias de análise foram surgindo e sendo polidas durante a leitura preliminar dos documentos oficiais das instituições, etapa que Bardin (1997) denominou de leitura flutuante, sendo finalmente objetivadas, na medida mesma em que a pesquisa ganhava corpo.

Assim, três categorias foram objetivadas, conforme explicitado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 – Categorias de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
Categorias	Objetivos
Estrutura Organizacional e Administrativa das Instituições	Verificar a estrutura organizativa e administrativa das instituições estudadas, uma vez que, por serem de natureza filantrópica, diferem das escolas regulares estatais, podendo evidenciar potencialidades que driblam a burocracia típica de Estado (Neves; Oliveira, 2019) e apontar para tarefas específicas que suas respectivas missões exigem.
Abordagens Pedagógicas, Filosóficas e Sociológicas	Identificar como se fundamentam no campo pedagógico, filosófico e sociológico, buscando indicadores que anunciem “uma pedagogia dos pobres”, ou que possam ir ao seu encontro, podendo evidenciar conceitos sobre a pobreza, bem como filiações teóricas que embasam o seu trabalho de educação.
Práxis Pedagógica e suas Ações Transformadoras	Identificar metodologias de ensino, outras intervenções pedagógicas, suas formas e especificidades que contribuem com ações transformadoras em atenção ao perfil socioeconômico dos seus estudantes, bem como a aferição de seus resultados.

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

As categorias foram sendo construídas a partir de características comuns entre as instituições e que forneciam subdivisões capazes de ajudar no processo de diferenciação, semelhança e posterior reagrupamento que as informações analisadas poderiam evidenciar. Por conseguinte, tratou-se de elaborar o trabalho observando as afirmações trazidas por Bardin (1977, p. 119):

[...] a decomposição – reconstrução, desempenha uma determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos. Isto talvez seja abusar da confiança que se pode ter no bom funcionamento deste delicado instrumento. É preferível estar-se consciente do que se passa quando da efectuação de uma operação de tal modo habitual que parece anódina.

É sobre esse caminho que a pesquisa traçará seu percurso, ao se debruçar sobre a estrutura organizativa e administrativa das escolas, passando pela concepção teórica ou cognoscitiva, responsável pelo entendimento da realidade objetiva das instituições até a sua atividade prática, além da ação consciente que busca a transformação (Vázquez, 1977). Contudo, por mais que se desempenhem esforços em reconhecer, sempre se estará diante de uma aproximação da realidade, a qual foi proposto estudar, e não da realidade em si, o que torna suscetível a equívocos, seja por excesso de confiança, como salientou a autora, seja por outros motivos em que pode ter ocorrido alguma falha.

4.1 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES

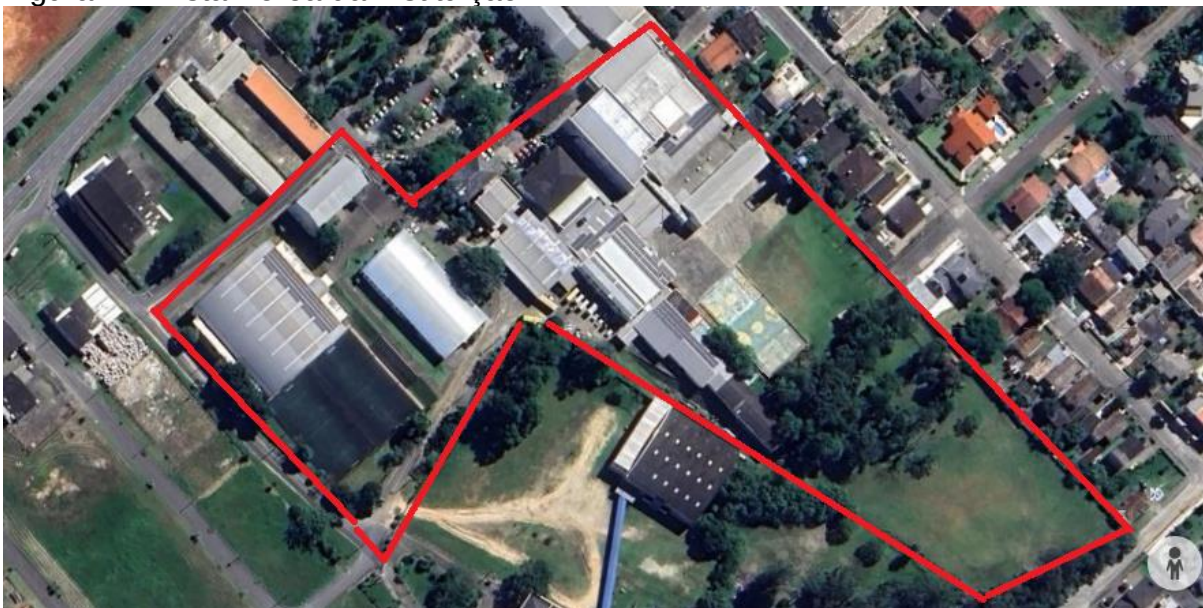
As duas instituições estão situadas em regiões “sensíveis” da cidade de Criciúma/SC, são territórios que via de regra são descritos pela opinião pública como suspeitos ou como perigosos em função da presença do tráfico de drogas, pela circulação de dependentes químicos em situação de rua e pela ocupação irregular de famílias em situação de pobreza.

A primeira instituição, denominada Escola 1 (E1), foi criada ao final da primeira metade do século XX, no bairro Pinheirinho, e passou por várias etapas até chegar à dimensão atual com quase 74 anos de existência. Miranda e Selau (2003) afirmam que o local escolhido à época para a instalação da entidade se deu pelo afastamento relativamente seguro do centro da cidade, retirando das ruas menores abandonados vítimas da pobreza, da desestruturação familiar e dos constantes acidentes de trabalho nas minas de carvão, que deixavam à própria sorte crianças que perambulavam pelo centro da cidade.

Essa realidade levou a camada dirigente a realizar iniciativas frustradas de controlá-los, primeiro com a construção de um muro em torno da Estação de Trem, considerada moderna, um sinônimo de desenvolvimento da época (Miranda; Selau, 2003). Sem sucesso, partiram para a segunda iniciativa, decidiram que o melhor projeto seria acolhê-los em casas-lar – um orfanato – onde as crianças eram acolhidas tendo como tutores uma família acolhedora contratada. Anos depois, a instituição finalmente foi entregue a uma ordem religiosa que havia conquistado reconhecimento pelo trabalho com órfãos vítimas da Segunda Guerra Mundial na Itália. Lá eles construíram abrigos administrados pelas próprias crianças, conhecidos como “cidade das crianças” (Miranda; Selau, 2003), trajetória que inspirou os padres a criarem o nome do seu novo projeto por aqui.

Hoje, a E1 é uma instituição laica, os padres administraram a entidade até o ano de 1975, quando a perseguição da ditadura militar os obrigou a devolver a instituição para a sociedade cricumense (Miranda; Selau, 2003), muito embora até hoje a herança confessional seja parte da sua identidade e a organização religiosa faça parte de uma de seus conselhos administrativos. No tempo presente, ela possui um complexo educacional cuja estrutura se iguala ou é até mesmo superior às melhores instituições privadas da região, como se pode observar na Figura 2 a seguir:

Figura 2 – Vista Aérea da Instituição E1



Fonte: Google Earth, 13 jun. 2024 [adaptação do autor].

Por sua vez, a Escola 2 (E2) é uma entidade longínqua no tempo, surgida na primeira metade do século XIX na França. Ela foi construída com forte inspiração confessional e sob ventos revolucionários aos quais se dedicou certa atenção no capítulo 2 deste trabalho. Segundo um dos seus documentos oficiais, “Devido às mudanças políticas e às perseguições sofridas pela Igreja e pelas instituições religiosas e educativas durante a Revolução Francesa, [...] foram forçados a deixar a França e instalaram-se em outras regiões do mundo” (Umbrasil, 2010, p. 32). O fato histórico os inspirou na missão de caráter missionário, vocação que hoje soma presença em setenta nações ao redor do mundo.

No Brasil, teve seus trabalhos iniciados em 1897, durante os primeiros anos da Primeira República, instalando-se em Minas Gerais e, posteriormente, no Rio Grande do Sul, sendo logo depois inaugurada na região Norte. Segundo dados disponíveis no momento desta pesquisa, hoje ela está presente em todos os estados brasileiros, além do Distrito Federal, somando oitenta cidades brasileiras que possuem pelo menos uma de suas instituições. Cabe lembrar que sua rede de atendimento está distribuída entre hospitais, instituições sociais, universidades e escolas de educação básica.

Em 2010, seu PPP anunciou cerca de 70 mil estudantes matriculados na educação básica (Umbrasil, 2010). Já para o ano de 2023, a entidade registrou um salto significativo para 97 mil.⁷⁴ Suas escolas de educação básica se dividem em

⁷⁴ COLÉGIO MARISTA. Marista Brasil, nova marca reúne escolas de 20 estados. **Gazeta do Povo**,

privadas e privadas do tipo sociais, estando distribuídas entre as regiões Sul e Sudeste do país. Dentre as 19 escolas sociais, pelo menos 17 delas foram inauguradas entre 1990 e 2019, ano do último registro encontrado. Dessas, 7 iniciaram seus trabalhos entre 1992 e 1998, outras 10 entre 2002 e 2019. Sobre uma delas não constava registro de data de fundação e a pioneira está localizada em Santos/SP, datada de 1959. Em 1961, a escola inaugurou a sua primeira unidade em Criciúma/SC, consagrando-se pela qualidade na educação e se tornando uma das melhores escolas privadas da região. Em 2014, após anos de trabalhos sociais na comunidade, uma das suas escolas sociais foi inaugurada no bairro Renascer. A E2 se diferencia nesse aspecto, pois ela atende a dois públicos distintos em Criciúma. A instituição possui uma estrutura notável no centro da cidade para estudantes das camadas sociais mais elevadas do município (Savaris, 2021) e outra na comunidade conhecida como Mina 4, uma escola social localizada numa região periférica que surgiu de um processo de ocupação urbana.

A comunidade Renascer, ou Mina 4, tem sua origem a partir de uma antiga mina de carvão que, em meados de 1980, se tornou o depósito de lixo da cidade, passando a atrair famílias que viviam de materiais recicláveis, ou ainda, como única opção de moradia para imigrantes recém-chegados em busca de trabalho (Millioli *et al.*, 2008). Os autores apontam que havia dias em que descartes de produtos vencidos chegavam dos supermercados, reunindo aglomerações de pessoas em busca de alimentos. Com o passar do tempo e com o crescimento populacional, o problema do depósito de resíduos dividiu a comunidade; um segmento passou a questionar a sua presença, ao mesmo tempo em que famílias tinham nele o seu meio de vida. Contudo, era comum que resíduos hospitalares fossem ali encontrados pelos trabalhadores de recicláveis, fomentando o engajamento para a transferência do lixão. Por fim, membros de corpos humanos foram encontrados, chamando a atenção da opinião pública e, finalmente, o problema foi transferido para outro local (Millioli *et al.*, 2008).

Hoje, o bairro é assistido por uma série de serviços que se distribuem em uma espécie de cinturão rodeado de habitações, formando um desenho curioso, que pode ser observado na Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Vista Aérea do Bairro Renascer, Criciúma/SC



Fonte: Google Earth, 20 dez. 2023 [adaptação do autor].

É possível perceber que mesmo atendendo a um público com características relativamente próximas, as instituições E1 e E2 possuem em sua estrutura organizacional elementos que as aproximam como: a herança religiosa, o fato de estarem situadas em áreas de vulnerabilidade social e possuírem uma estrutura física bem elaborada. Ambas também possuem influência europeia, particularmente da França e da Itália. Vale registrar que a E2 ainda mantém o seu caráter confessional.

4.2 ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DAS INSTITUIÇÕES

Como afirmado anteriormente, a E1 passou por várias etapas ao longo de sua existência e, hoje, embora carregue a identidade confessional de tempos passados, é laica e reconhecida como de utilidade pública por meio das seguintes leis: Municipal – Lei nº 158, de 21 de novembro de 1955; Estadual – Lei nº 1.403, de 21 de novembro de 1955; e Federal – Lei nº 66.133, de 29 de janeiro de 1970. Possui também os demais registros, como se pode ver no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Registros da E2

Conselho Nacional de Assistência Social do MEC – nº 121.183/55-20
Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – nº 008/93
Conselho Municipal de Assistência Social de Criciúma – nº 026/98
Certificado de Entidade de Fins Filantrópicos – nº 44006.002467/97-33
CNPJ – 83.652.198/0001-15
Acórdão – nº 56.928, de 29 de janeiro de 1964 da Divisão do Imposto de Renda

Fonte: PPP da instituição E1 (2018, p. 8-10) [adaptação do autor].

Sua equipe diretiva é bastante distinta daquelas encontradas em escolas regulares. A instituição é dirigida por um conselho administrativo em regime de Assembleia Geral, composta pelo Prefeito da cidade ou por seu representante legal, mais 21 instituições que vão desde a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, a Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, a Província Rogacionista do Brasil, a Loja Maçônica e o Juizado da Infância e Juventude. Há um conselho diretor composto por até dez membros em regime presidencial de três anos de mandato, um conselho fiscal regido por cinco membros e uma diretoria executiva de dois membros.

Sua oferta de ensino é de tempo integral, por vezes também descrita como semi-internato, em que o estudante pode ficar entre 8 a 10 horas na instituição, com acesso a três ou quatro refeições diárias entre maternal, ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino profissionalizante, atividades laboratoriais e oficinas de esporte e cultura, distribuídos conforme Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Distribuição das Atividades na E1

Turno	Curso
Matutino e Vespertino	Educação Infantil – CEI
Vespertino (Ensino Regular) Matutino (Laboratórios Educativos e Oficinas)	Ensino Fundamental I – CEF
Matutino (Ensino Regular) Vespertino (Laboratórios Educativos e Oficinas)	Ensino Fundamental II – CEF
Matutino e Vespertino (alunos que frequentam o Ensino Fundamental ou Médio no contraturno regularmente em outras escolas)	Ensino Profissionalizante
Cursos noturnos sazonais do CEP (para alunos maiores de 18 anos)	Requalificação Profissional

Fonte: PPP da instituição E1 (2018, p. 13) [adaptação do autor].

Para além do ensino formal e não formal de educação, existem outros serviços ofertados, tais como: os recursos auxiliares (biblioteca, sala de cinema, teatro, laboratórios, ginásio e quadras de esportes); atendimento psicossocial; transporte escolar (próprio da instituição); serviço de monitoramento do pátio; saúde preventiva e alimentação. As diferentes áreas são coordenadas por um responsável em colaboração com os demais coordenadores setoriais, seguidos pelas suas respectivas equipes de trabalho. Esse princípio-base é reproduzido também pelas demais áreas da Instituição, como limpeza, cozinha, manutenção predial, marketing, administrativo e captação de recursos.

O corpo profissional é caracterizado como um todo composto de diferentes entidades que atuam em distintas áreas numa coesão de quase 2 mil pessoas envolvidas, entre estudantes e profissionais, como torna claro o seu PPP ao se referir ao corpo docente:

O corpo docente é constituído por professores devidamente qualificados e habilitados na forma da lei com vinculação contratual feita através da Prefeitura Municipal pela Secretaria de Educação, de parceiros voluntários ou cedidos por empresas e por pessoal contratado [...], em regime de CLT (PPP-E1, 2018, p. 15).

De forma mais direta, a educação infantil é coordenada pela Associação Feminina de Assistência Social de Criciúma – AFASC, outra instituição filantrópica da cidade; já no ensino fundamental, a escola é administrativamente de responsabilidade da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Criciúma. No ensino profissionalizante, estão presentes o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e diferentes empresas em parceria. No aspecto não formal de educação, como oficinas e atividades culturais, estão desde voluntários, funcionários da Instituição e empresas privadas parceiras, organizadas nos três turnos, conforme demonstrado no Quadro 5.

Essas características da E1 a colocam em um patamar diferenciado, quando se refere a uma escola de tempo integral, o que se justifica pelo que habitualmente se encontra na realidade de outras escolas que se propõem a oferecer essa modalidade de ensino. Algumas oficinas e atividades culturais são reconhecidas internacionalmente e contam com a participação dos estudantes ativamente, situação que será aprofundada na análise dos aspectos pedagógicos.

Por sua vez, no plano administrativo, a E2 é identificada como escola social de

caráter privado/confessional, centralizada politicamente pela Diretoria Executiva de Ação Social –DEAS, uma entidade nacional que alinha e dá coesão aos trabalhos em rede. Seu corpo administrativo é formado pela direção (a qual responde diretamente ao DEAS), vice-direção, corpo técnico-administrativo e técnico-pedagógico, assistente social e pastoralista. Este último seria uma figura religiosa, responsável pela agitação da fé e pelo acompanhamento da vida escolar e religiosa dos estudantes (PPP-E2, 2010, p. 6).

Sua mantenedora iniciou com a União Catarinense de Educação – UCE, com sede em Curitiba/PR, etapa que possibilitou o reconhecimento do primeiro curso de Ensino Fundamental (Anos Finais) por meio da Portaria E/53, de 22 de novembro de 2012. Em 2017, por meio do Parecer CEE/SC nº 110/2017, a E2 se tornou mantenedora de si e, posteriormente, os cursos de Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e Ensino Médio foram aprovados por meio do Parecer CEE/SC nº 248, de 12 de novembro de 2019.

Tornou-se imperativo ressaltar que uma vez aprovadas as novas modalidades de ensino na comunidade, a escola EMEIEF Prof Clotildes Maria Martins Lalau,⁷⁵ escola municipal da comunidade, deixou de atender a jovens no Ensino Fundamental (Anos Finais), permanecendo somente com a primeira etapa de segmento (Anos Iniciais). Não foram encontradas informações nos órgãos oficiais do Município sobre leis e decretos dessa transferência de responsabilidade. Segundo a Secretaria de Educação Municipal, a Lei Ordinária nº 4.307, de 2 de maio de 2002, a “Lei de Sistemas”, permite ao município maior mobilidade na oferta de ensino, tornando o Conselho Municipal de Educação o órgão normativo, deliberativo, fiscalizador e consultivo, sem a necessidade de comunicação à Secretaria Estadual de Educação (Criciúma, 2002).

O único registro encontrado foi na escola EMEIEF Profa. Clotildes Maria Martins Lalau que cita em seu PPP que

No ano de 2013 [a E2] passou a atender do 6º ao 9º ano e a nossa Unidade Escolar ficou com as crianças da Educação Infantil (cinco anos) e os estudantes até o 5º ano, e em 2016 a educação infantil passou a atender 4 turmas de tempo integral (PPP-EMEIEF Profa. Clotildes Maria Martins, 2022, p. 12 [adaptado]).

⁷⁵ EMEIEF: Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Cabe lembrar que a narrativa, que em muito se fundamenta a filantropia, defende a ideia de sua existência pela ausência do Estado, contudo, no caso específico encontrado, houve um acordo entre a comunidade, o poder municipal e a E2 sobre a transferência de responsabilidade do Ensino Fundamental – Anos Finais. Os registros dessa história ficaram em atas de reuniões e, por lei, permaneceram na escola Clotilde Lalau por um prazo de cinco anos. Contudo, alguns anos após assumir o Ensino Fundamental – Anos Finais, a E2 passou a ofertar a seus estudantes também o Ensino Médio, alcançando a marca de 250 matrículas e um importante fato para a comunidade jovem, já que a única forma de continuar os estudos seria buscar escolas fora de seu bairro, o que acarretaria maiores custos com mobilidade.

A estrutura física da E2 é descrita como de ambiente acolhedor, composta por laboratórios de informática, de ciências da natureza, sala de artes, ginásio de esportes, sala de atendimento multidisciplinar, refeitório, biblioteca interativa e uma sala multimídia. De fato, durante as visitas à Instituição para a análise de um dos documentos disponibilizados, foi possível observar a excelência na manutenção, higiene e integridade de seu prédio, capaz de se destacar na paisagem local.

Ao analisar esta categoria, a primeira constatação é sua composição organizativa que indica uma maior autonomia e agilidade, seja na mobilização de recursos, seja na resolução de problemas, execução de projetos e mesmo no compartilhamento de responsabilidades. Isso está mais visível quando percebida a composição diretiva da E1, que reúne em seus conselhos e corpo deliberativo importantes instituições dirigentes da cidade. No mesmo sentido, esse compartilhamento de responsabilidades se faz presente na composição do seu perfil profissional, que reúne numa só frente uma escola de educação formal ligada à Secretaria de Educação Municipal, voluntários, profissionais da própria Instituição e a atuação por meio de parcerias com outras entidades filantrópicas, além de outros trabalhadores mantidos por meio de parcerias empresariais.

Conforme assinalaram Neves e Oliveira (2019, online), essas instituições

[...] são fundamentadas numa lógica de solidariedade e de coresponsabilidade e, por sua natureza de entidades de direito privado, possuem certas peculiaridades em termos de eficiência e flexibilidade em seus serviços e, no trato com as expressões da questão social que, antes eram específicas ao do Estado e que este, por sua burocracia e prerrogativas legais, mostra-se em alguns momentos, ingerentes ao processos necessários à execução de serviços, como na aquisição de materiais, contratação e gestão de pessoal, dentre outros.

A análise da E2 apresentou um grau significativamente maior de complexidade, somente possível após a adição de novas fontes documentais citadas diretas ou indiretamente em seu PPP. Somente dessa forma foi possível perceber o movimento iniciado com a fundação do Umbrasil em 2005, uma associação que passou a reunir todas as suas instituições e a responsável por fomentar posteriores movimentos, como a Assembleia Internacional da Missão da E2, realizada no Rio de Janeiro em 2007, e os documentos que dela surgiram no Brasil, além da sua proposta educacional pedagógica publicada em 2010 e seu planejamento estratégico de 2019. Esses documentos evidenciaram uma hierarquia bastante complexa, cuja estruturação no campo social se inicia com o DEAS até o corpo diretivo de cada unidade social. Existe ainda, uma prática regular de conferências com objetivos de buscarem adaptações a tempos novos, renovação e fortalecimento da sua comunidade global (Umbrasil, 2019).

Outrossim, guardadas as proporções,⁷⁶ as instituições objeto desta pesquisa contam com um maior número de profissionais quando comparadas a escolas regulares e parecem combinar a oferta de diferentes serviços somados aos da educação, no qual se pretende aprofundar com mais afinco nas categorias que se seguem. De modo genérico, são unidades filantrópicas que estão distantes das caracterizadas por Gallo e Castro (2019), quando esses constatarem péssimas condições físicas das instituições do terceiro setor como possíveis elementos que dificultam uma imagem positiva diante da sociedade. Por outro lado, reúnem uma certa semelhança com as instituições com melhores chances de sucesso futuro, distintas da maioria descrita pelos autores com a predominância do imediatismo e a falta de estrutura organizativa capaz de elaboração de projetos de planejamento futuro, o que as impede de obter a certificação CEBAS ou mesmo de disputar editais, forçando-as ao voluntariado espontâneo. Outro fato que merece destaque é o período em que elas surgiram, datadas entre 1949 e 1959, etapa descrita como **Filantropia de Clientela**, marcada entre os anos de 1946 até 1963 e que, segundo os autores:

A ampliação de instituições sociais nesse período vai ser estimulada também pela Constituição Federal de 1946, que isentou do Imposto de Renda as organizações de assistência social, desde que suas rendas fossem aplicadas no país e para os respectivos fins [...] amplia-se a possibilidade de usufruir do

⁷⁶ As proporções se referem ao número de estudantes atendidos. Na E1, os documentos registram mais de 1.400, enquanto a E2 atende a 250 estudantes, o que evidentemente exige maior número de profissionais para a E1.

benefício fiscal, que até então era atribuído de forma particularizada a pouquíssimas instituições (Gallo; Castro, 2019, p. 167-168).

Essa ampliação, segundo os mesmos autores, marca uma maior regulamentação do Estado dentro de uma conjuntura que reúne exigências do pós Segunda Guerra voltado para um perfil disciplinador, profissionalizante e de clientela. Foi quando o governo de Vargas aumentou a participação do Estado no protagonismo assistencialista, em 1951, injetando mais verbas para serviços de assistência social. A reviravolta política ocorre logo depois, por meio da Lei nº 3.470/1958 do governo de Kubitschek, quando o Estado amplia a atenção básica para a população, momento em que há “uma redução do simbolismo das doações, uma vez que o Estado passa a melhor amparar a população. Definitivamente o elo das organizações filantrópicas católicas com a população foi enfraquecido” (Gallo; Castro, 2019, p. 168).

Esse período coincide com a estagnação da rede de escolas sociais da E2, que somente voltou a se expandir no Brasil a partir de 1992, etapa denominada por Castro e Gallo (2019) de **filantropia inclusiva ou do terceiro setor**, a qual será melhor analisada no item 2.4 e que toca aspectos do momento presente. De modo geral, ela se caracteriza pela ação do Estado que busca transitar de uma concepção de administração burocrática para outra de tipo gerencial. Como resultado, o número de instituições triplicou entre 1990 e 2000 (Gallo; Castro, 2019). A partir de 2010 até 2017, uma nova legislação buscou adequar e regulamentar ações na busca por mais transparência, relacionando boas ações às transferências de recursos públicos. O ano de 2018 atinge com maior abrangência o período atual, marcado pela busca por diminuir o peso da participação financeira do Estado, estimulando a independência das instituições por meio de doações da sociedade civil.

Por fim, as instituições alvo da pesquisa parecem estar dentro das concepções de Saviani (1999) no que tange ao seu conceito de “educação compensatória”, que ao seu ver trata de uma política para dar solução às evidências de desigualdades educacionais trazidas à luz por Bourdieu e Passeron, justificada à medida que

[...], se há alguma proposta educativa intimamente ligada à questão da marginalidade, esta é a chamada educação compensatória. Com efeito, não é exatamente a situação de marginalidade vivida pelas assim chamadas “crianças carentes” que constitui a razão de ser da educação compensatória? Não é a educação compensatória, a estratégia acionada para superar o problema da marginalidade na medida em que propõe nivelar as pré-condições de aprendizagem pela via da compensação das desvantagens das crianças carentes? (Saviani, 1999, p. 35).

Os modelos de organização administrativa e estrutura observados parecem convergir nesse sentido, ao nivelar as condições sociais que impedem o rendimento escolar. Para tanto, possuem diferentes formas de trabalho que convergem para o mesmo sentido, uma melhor autonomia e capacidade de solução de problemas ou ainda de novos projetos que ampliam a oferta de atividades.

A seguir, o desafio que se coloca é a proposta de estudar os aspectos teóricos e escolas de pensamento nas quais as instituições eleitas se fundamentam e dão corpo ao seu aspecto cognoscitivo, etapa que se acredita ser de fundamental importância para a sua práxis, instância melhor analisada ao final deste trabalho.

4.3 ABORDAGENS PEDAGÓGICAS, FILOSÓFICAS E SOCIOLÓGICAS

Esta categoria buscou identificar como as instituições analisadas se fundamentam no campo pedagógico, filosófico e sociológico, buscando indicadores que possam anunciar “uma pedagogia dos pobres”, ou ainda ir ao seu encontro, podendo evidenciar conceitos sobre a pobreza, bem como filiações teóricas que embasam o seu trabalho de educação.

Se na categoria anterior ressaltou-se a existência de uma autonomia frente aos desafios que a educação impõe, nesta a diferenciação volta a se repetir, sobretudo na E2, a qual surpreendeu pela existência de dois Projetos Político-Pedagógicos. O primeiro foi cedido pela Instituição para a pesquisa e se trata de um documento técnico com cerca de 13 páginas, composto de regramentos e atribuições dos profissionais envolvidos, direitos e deveres dos estudantes e alguns aspectos pedagógicos e que, contudo, deixa de fora elementos importantes sobre a concepção de ensino no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, estando levemente voltado para o Ensino Médio e direcionado para a inclusão no mercado de trabalho.

O segundo é um documento denso e robusto, localizado entre as referências do PPP da unidade, quando se buscou aprofundamento sobre os conceitos específicos utilizados no campo pedagógico, por exemplo, “a pedagogia da presença”, a “pedagogia da escuta”, ou ainda, a “pedagogia da acolhida”. Essas denominações, embora se façam comuns nas literaturas pedagógicas, carecem de especificações que lhes atribuam conteúdos científicos, trazendo tons menos ríspidos, com o uso de

figuras de linguagem de modo que seu enunciado seja brando e agradável. Por exemplo, quando se refere a uma das pedagogias descritas acima, o PPP afirma que:

A pedagogia da presença é, sem dúvida, a característica mais educativa de nosso espírito [...]. Champagnat nos deixa seu legado de que “para bem educar uma criança ou um jovem é preciso, antes de tudo, amá-lo”. Os educandos, quando experimentam o afeto no ato educativo, sentem-se amados, e a educação proposta fundamentada nos valores humanos produz o fruto desejado (PPP-E1, 2023, p. 11).

Os recortes apresentados nas citações trazidas objetivam demonstrar ao leitor a impressão obtida. A motivação para o cuidado com os enunciados pode estar relacionada à proximidade da Instituição com a comunidade, de modo a se preocupar com um ideal harmonioso sem fazer referência a situações que possam originar atritos ou formas de comunicação violenta.

Mais à frente, o documento argumenta ainda que

estar presente, vai além dos ensinamentos eficientes na construção de conhecimentos e da presença física. É uma intervenção humana que implica em empatia, solidariedade, escuta, compreensão, respeito e confiança mútua; presente que promove referência do educador na vida pela palavra e pela mediação (PPP-E2, 2023, p. 11).

O que significa, portanto, a pedagogia da presença? Do ponto de vista deste trabalho, indica uma significância na forma de agir, uma característica de seu espírito, combinada com emoções como o sentimento de amor e, também, de afeto. Trata-se portanto de uma orientação sobre como entender o seu estudante, que bem tratado, retribuirá, possibilitando que a educação ocorra na direção do cidadão idealizado. Em seu documento nacional (Umbrasil, 2010), esses elementos também parecem convergir nesse sentido, orientando sobre o rompimento de ações truculentas e adotando outras formas de comunicação que hoje podem ser denominadas de “comunicação não violenta”. É o que se pode constatar ao analisar o trecho a seguir:

Como educador, Champagnat ousou imaginar e concretizar diferentes possibilidades de educar, substituindo a pedagogia da palmatória pela pedagogia da presença, do cuidado e do amor. Criou novas relações entre educador e educando, além de introduzir na escola as práticas artísticas, esportivas e novas metodologias de alfabetização (Umbrasil, 2010, p. 31).

Essas denominações poderiam estar associadas com o seu público de trabalho nas escolas sociais? Ou seriam aspectos de sua pedagogia geral? Não foi possível

afirmar com muita certeza, contudo, tem-se em vista que não raras vezes a situação de vulnerabilidade social está associada a ambientes violentos e degradantes, de pouco refino nas relações humanas, como demonstrou o PPP da E1, ao propor

Interferir positivamente na vida do educando, de modo que ele consiga fazer boas opções de vida. Modificar a vida dos alunos com o oferecimento de uma educação de qualidade e com um atendimento social que os resguarde de possíveis influências negativas do meio e os ajude a crescer (PPP-E1, 2018, p. 20).

Saviani (2019) acredita que essas denominações se caracterizam por “pseudopedagogias”, um verdadeiro “canto das sereias” na linguagem do pedagogo, com supostas “novas teorias” educacionais. O autor argumenta que essas abordagens educacionais não estão embasadas em uma fundamentação teórica sólida ou que não contribuem efetivamente para a melhoria da qualidade da educação. São construções teóricas que, a rigor, não consideram a importância da teoria pedagógica como base para a prática educativa, muitas vezes, adotando métodos ou ideologias sem embasamento científico, esvaziando a pedagogia de sua finalidade última: o domínio dos conhecimentos sistematizados (Saviani, 2019), ou ainda, de sua natureza específica do fenômeno educativo (Saviani, 1999).

Outro aspecto da E2 que demonstrou relevância está relacionado ao conceito de “educação integral” que ora surge como formação integral, no sentido mais clássico do termo, tratando da formação humana integral, ora tende a se mostrar como “educação em tempo integral”, significando a permanência na instituição por dois períodos. Por vezes, os conceitos se atravessam, dificultando uma interpretação precisa sobre o que anunciam, levando o leitor desatento a confundi-los, uma vez que projetos de período de contraturno estão presentes em outras unidades sociais de sua rede.

Na E1, essa problemática existe, contudo a Instituição especifica que oferta uma combinação de prestação de serviços que une assistência social e educação formal e informal, dividida em três turnos, estabelecendo uma jornada para crianças que podem chegar a dez horas diárias, a qual acredita ser a forma mais viável de ensino, com vistas a proporcionar atendimento humanizado, a fim de “mudar comportamentos e atitudes” (PPP-E1, 2018, p. 7).

Assim, o ensino integral é uma estratégia que a Instituição possui, levando a entender que há especificidades impostas pela realidade material de seus estudantes.

O estrato que se destaca a seguir demonstra o que se entende nesse aspecto, sinalizando para uma preocupação em afastar esse mesmo estudante do meio de risco em que vive e trazê-lo para um ambiente de aprendizado:

Reconhece-se que a escola é de fundamental importância, por acolher e educar crianças, ensinando-as a ler e a pensar, mas precisa de constante avaliação e redimensionamento. As propostas pedagógicas que norteiam a aquisição do conhecimento, atualmente, estruturam-se em torno de práticas que valorizam a vivência humana, ainda reproduzem conhecimentos sem significado. Além disso, [...] a maioria de seus alunos necessita de atendimentos diversificados, práticas e materiais específicos que minimizem as carências que o aluno já traz consigo, em forma de cicatrizes físicas ou psicológicas (PPP- E1, 2018, p. 19).

A E1 afirma que, para atingir seus objetivos, existe a necessidade de arregimentar um trabalho a partir dos seus funcionários, passando pela comunidade até os pais, cujo objetivo é o foco no estudante e no desenvolvimento do seu potencial humano, na sua inclusão social, buscando assim “uma escola justa, com respeito às diferenças com oportunidades para todos, visando à construção do homem pensante, crítico, capaz de exercer a cidadania e preparado para as constantes mudanças” (PPP-E1, 2018, p. 20). Algo que seria relativamente difícil, segundo Bourdieu e Passeron (1992), uma vez que, para isso, as famílias dos estudantes deveriam possuir capitais para suprir uma formação que, de modo geral, é acessada pelas classes populares apenas virtualmente, como já discutido anteriormente.

Ambas as instituições alertam que o contexto das hipermudanças fomentam um consumismo irresponsável, uma acelerada mudança tecnológica que, por sua vez, acirram a competição, gerando uma massa de exclusão social, contribuindo para o aumento sinistro da violência e da segregação, agravando a diferenciação entre ricos e pobres e ampliando a crise social.

O entendimento relacional entre pobreza e violência que ambas as escolas possuem é um tema sensível e que pode criar estereótipos prejudiciais. Além disso, cabe lembrar que as comunidades pobres não são homogêneas e as experiências individuais podem variar amplamente, portanto, generalizações a respeito podem não capturar toda a complexidade que a realidade exige.

Lewis (1966; 1980) acredita que o acesso limitado ou inexistente do sistema de justiça pode estar entre os motivos da violência ser um meio de resolução de problemas, o que significa que os indivíduos podem recorrer à violência como forma de resolver disputas, já que não confiam nas instituições formais para ajudá-los nesse

intento. No entanto, o autor enfatizou a existência da desconfiança nas instituições formais de Estado, em que muitas comunidades pobres questionam órgãos, como a polícia ou o sistema judiciário, devido a experiências passadas de corrupção, abuso de poder ou discriminação. O que, para o antropólogo, leva as pessoas a buscarem formas alternativas, muitas vezes recorrendo à violência como um método de autodefesa ou de justiça. No mesmo sentido, o autor constatou a existência de ciclos de violência intergeracional, ou seja, percebeu que a violência passou a ser transmitida de geração em geração, tornando-se parte integrante da dinâmica social e cultural de suas comunidades estudadas. Quando as novas gerações crescem em ambientes onde a violência é comum e aceitável, acabam por replicar esses padrões de comportamento em suas próprias interações sociais.

Seja como for, Escobar (2019) concluiu que, em relação à escola, isso pode se dar de forma contrária. Ao estudar a relação entre mães-solo, escolas e comunidades violentas na capital catarinense, percebeu que “majoritariamente, as mães citam que sua expectativa em relação à instituição escolar é a proteção de suas crianças em relação à violência do tráfico de drogas” (Escobar, 2019, p. 149).

Segundo a pesquisadora, as mães constataam que suas vidas, assim como a de seus filhos, possuem menos valor quando comparadas à vida de pessoas não pobres, exigindo delas cuidados adicionais, como a realização da matrícula na escola mais próxima, independente de sua qualidade. A autora argumenta ainda que a instituição escolar cumpre outros serviços:

Reconhecendo que os espaços e oportunidades de resistência às violências da comunidade são mínimos, as mães procuram na escola abrigos de proteção à vida dos filhos. Desta forma, elas dimensionam o papel da instituição no âmbito da justiça social. No contexto de violência em que vivem as protagonistas, a escola não cumpre apenas a função de organizar a sociedade, por meio de oportunidades igualitárias de educação, mas também funciona como um aparato de segurança pública (Escobar, 2019, p. 157).

Reconhecendo uma realidade semelhante, a E2 defende que seu método assume o desafio de atender a essas demandas sociais, declarando-se adepta de uma postura crítica diante desses temas emergentes e proclamando que seu instituto é, pois, um meio de superar as injustiças e a exclusão social, estimulando seus agentes a se incluírem nessas discussões, atuando na elaboração, implantação e garantia de políticas públicas. Ao reconhecer a herança histórica de educar sobretudo os mais pobres, a Instituição roga que a ferramenta para atuar com sucesso seria a

sua pedagogia acolhedora, afetuosa e sintonizada com Cristo, educando ao modo de Maria (Umbrasil, 2010).

Como aporte teórico, a E1 se fundamenta no construtivismo como o seu maior engajamento teórico, reconhecendo na criança um ser social, psicológico e histórico, justificando, assim, a necessidade da relevância da bagagem cultural recebida pelo estudante como ponto de partida. Destaca a importância de combinar o cuidar e o educar na primeira fase da infância, findada aos seis anos, com a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança, partindo do cuidado com a vida, alimentação, higiene e atenção básica à saúde. Elementos que parecem comuns em qualquer instituição de Educação Infantil, no entanto, eles se repetem ao longo do documento ao tratar do Ensino Fundamental Anos Finais e nas etapas dos cursos profissionalizantes, trazendo à luz o trabalho realizado por meio da assistência social e o acompanhamento que esse estudante recebe ao longo dos ciclos escolares.

Conforme o PPP avança, o construtivismo vai se combinando com outras escolas pedagógicas, dando ao Projeto Político Pedagógico da E1 uma diferenciação relevante de seu aporte teórico, como se cada ciclo da vida escolar e do desenvolvimento humano fossem contemplados prioritariamente por uma determinada abordagem teórica. Por exemplo, ao se debruçar sobre o Ensino Fundamental Anos Finais, que vai do 6º ao 9º Ano, o psicólogo Carl Rogers é trazido como pavimento para o estabelecimento de relações humanizadas, defendendo a ideia de comunicação não-violenta e o aspecto pessoal como necessária para a construção da totalidade e da experiência de um indivíduo, incluindo as percepções conscientes e inconscientes de si mesmo. Esse foi o momento no qual sinônimos como aceitação, respeito e confiança surgiram com mais afinco no texto (PPP-E1, 2018).

Já ao alcançar o ensino profissionalizante, o documento justifica a concepção histórico-cultural de Lev Vygotsky, entendendo que o desenvolvimento humano não ocorre apenas por meio de processos biológicos ou individuais, mas é profundamente influenciado pelo contexto social em que uma pessoa está inserida. Argumenta que as interações sociais e culturais desempenham um papel fundamental na formação das habilidades cognitivas e na construção do conhecimento almejado pela Instituição. Uma característica que parece distinta do ensino técnico, entendido, de modo geral, como tecnicista e desprovido de análise crítica (Saviani, 1999).

A segunda escola estudada, da mesma forma, buscou combinar aspectos

teóricos em seu fundamento. De acordo com o documento da Umbrasil (2010), a combinação de mais de uma escola teórica foi denominada de hibridismo. Uma concepção teórica que entende que

O hibridismo é um processo assinalado nas teorizações sociais e culturais contemporâneas que reconhece a perspectiva de diferentes noções, conceitos e significados advindos dos mais variados campos do saber para pensar um fato, um fenômeno, um processo. O hibridismo aponta para a insuficiência de uma disciplina isolada; assim, atua nas entre-coisas, no cruzamento de fronteiras, na transposição de limiares, no alargamento dos territórios (Umbrasil, 2010, p. 49).

Com base nesse princípio, ela busca expandi-lo em outros aspectos da vida escolar, como nas relações interculturais ou em seus diferentes saberes existentes. Isso significa que a Instituição se apoia em amplas correntes teóricas, que vão do aspecto tradicional ao pós-crítico. Uma combinação que, de maneira geral, nega a trajetória histórica analisada ao longo deste trabalho, na qual diferentes escolas buscaram superar modelos considerados arcaicos ou ineficientes. A Instituição em questão parece seguir outro caminho, tomando de cada escola determinados aspectos considerados positivos, negando, por consequência, outros. Se não vejamos:

[...] das teorias tradicionais, consideramos as contribuições relativas à importância da organização, do ensino, da aprendizagem, da avaliação, da metodologia, da didática, do planejamento, dos objetivos e das sequências didáticas (Umbrasil, 2010, p. 48).

Como abordado no item 2.3, a pedagogia tradicional teve seu espaço na história principalmente ao afirmar e implementar a universalização, gratuidade e laicidade do ensino, chegando mesmo a garantir acesso das massas empobrecidas, sobretudo na alfabetização (Saviani, 2013b). Contudo, foram perdendo força, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, ao não garantir a qualidade plena do ensino, ou seja, massificou-se a educação, ao mesmo tempo em que essa foi sucateada, deixando em seu lugar as escolas de pensamento crítico.

Porém, a E2 não deixa de reconhecer a importância desse pensamento crítico quando faz questionamentos sobre uma educação mecanizada, memorista e conservadora. Ela reconhece os prováveis interesses de relações de poder que seus currículos possam ter (Umbrasil, 2010), bem como a legitimidade ou não de culturas, significados e visão de mundo de determinadas classes sociais. Termos como

reprodução social, classe social, libertação e emancipação aparecem no texto analisado, anunciando que a escola de pensamento crítico desempenha um papel de denúncia dos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos, os quais forças hegemônicas dominantes buscam reproduzir nas escolas.

O currículo, na perspectiva crítica, é tomado como uma construção sócio-histórica e cultural, produto de escolhas e decisões, de seleções pautadas por critérios e condições também sociais, culturais e históricos, marcadas pelo espaço-tempo no qual se insere a sociedade e pelo modo de ser e estar no mundo. Nesse contexto, por meio do currículo, a educação torna-se uma possibilidade de denunciar as injustiças e exclusões às quais parcelas significativas da sociedade estão submetidas e configura-se como uma oportunidade de mudança e transformação, por enfatizar o direito de todos ao acesso aos patrimônios culturais e possibilitar a emancipação e a construção de consciência crítica (Umbrasil, 2010, p. 49).

Dessa forma, defende um conceito de educação pouco conhecido, que deixa dúvidas sobre as escolhas teóricas, ou seja, assume todas as opções como forma de entender o seu trabalho, sem especificar, no entanto, o que percebe como teoria pós-crítica. Ao mesmo tempo que vê a modernidade com desconfiança, entende que a pós-modernidade seria a sua superação, ao resgatar a cosmovisão, considerando questões da alteridade e subjetividades, bem como problemas de gênero, orientação afetivo-sexuais, religiosidade, negando verdades absolutas em troca da brevidade e contextualidade (Umbrasil, 2010). Defende que sua rede acolhe a pluralidade de raça, etnia e classe social, econômica e religiosa, entendendo que

[...] seja sob a ótica das teorizações críticas, seja sob a das pós-críticas, podemos reconhecer que o território formado pela composição educação-currículo-pedagogia-escola é uma espécie de corporificação do nexo entre saber, poder e identidade (Umbrasil, 2010, p. 50).

Infere-se que, por *corporificação*, a escola se refira à materialização desse aporte teórico, o qual está fundamentado pela negação do período moderno, motivada pelo excesso de racionalismo, o que seria prejudicial pela excessiva fé na crença da razão humana, na qual apenas ela (razão) seria capaz de explicar a natureza e os demais aspectos do universo. Por sua vez, julga esse período como insensível, interpretação talvez motivada pela perseguição sofrida pela Instituição durante a sua fase embrionária, quando surgiu por meio do trabalho de Marcelino Champagnat durante a consolidação da Revolução Francesa, marco do Iluminismo e da Revolução Industrial. Finalmente, conclui que sua teoria educacional

assume que a cultura, articulada com a fé e a vida, ocupa uma posição central nos processos educacionais contemporâneos das escolas [E2]. Esse posicionamento se dá não apenas porque vivemos num país marcado pela pluralidade cultural, pela pluralidade de modos de ser brasileiro e viver o Brasil, mas também porque a própria educação-currículo-pedagogia-escola funciona como um dispositivo que produz valores, práticas culturais, saberes e conhecimentos, por meio dos quais os sujeitos [...] se posicionam no mundo e assumem um compromisso com a vida e com as causas das infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta, a partir da paixão por Jesus e pela humanidade (Umbrasil, 2010, p. 50).

Mas esse posicionar-se, conquistado por meio da apropriação do conhecimento sistematizado, se dá por meio da ação pedagógica, ou mesmo de uma aprendizagem consciente, um cenário idealizado no qual ambas acreditam que o estudante se responsabiliza pelo processo de sua formação, por seu rendimento escolar, atuando como um agente autorregulador de si, fato que trouxe indagações sobre alguns aspectos a seguir; se em verdade, os estudantes carecem de capitais, sejam eles na sua forma incorporada, objetivada e institucionalizada, tal como alertou Bourdieu (2007), o que por si, promove outras consequências, como a necessidade de atenção à saúde, alimentação, segurança e saúde emocional. Então, como ocorre essa mediação autorreguladora? Essa afirmação pode indicar uma espécie de isenção da escola diante do fracasso escolar? Cabe lembrar, ainda, que os sujeitos em estado de vulnerabilidade social estão predispostos, por norma, à reprodução do fracasso, uma “causalidade do provável”, como denominou Bourdieu (2007), e que se manifesta pela própria condição material. Entretanto, filhos de classes superiores, possuem na posse desses capitais o seu grande triunfo, a essência que transforma os privilégios de herança numa habilidade natural na sua forma de capital institucionalizado.

A diferenciação parece estar no enunciado que a E1 proclama, ao descrever o processo no qual seus estudantes são assistidos por uma equipe durante a sua vida escolar. Tarefa essa compartilhada entre professores, assistentes sociais, psicopedagogos e demais profissionais de educação não formal. Uma vez diagnosticada qualquer dificuldade, seja de aprendizagem, seja de violação de algum de seus direitos, a família é acionada e o estudante é encaminhado para aulas de reforço nos períodos de contraturno, ou ainda para especialistas em caso particular. Outrossim, cabe lembrar que, como ressaltou Lewis (1966; 1980), o espontaneísmo e o imediatismo são características intrínsecas desse segmento social, tendo como consequência direta a ausência de preocupações ligadas ao projeto de vida ou

perspectivas para o futuro, assunto que foi analisado no segundo capítulo desta dissertação.

As fontes analisadas, quando cruzadas, evidenciaram um caminho comum, como a combinação de diferentes aspectos teóricos como fundamento de sua pedagogia. Esse “caminho comum” se diferenciou quanto às suas opções metodológicas, sendo que a primeira escola partiu do construtivismo e adicionou outros pensadores, conforme a etapa curricular progride até o nível profissionalizante, processo em que o estudante cursa a última modalidade ofertada. É quando elementos tecnicistas, característicos da escola tradicional, são parcialmente negados e substituídos pelo pensamento histórico-cultural.

Por sua vez, a E2 optou por combinar diferentes correntes pedagógicas, justificando aspectos que julga ser o melhor de cada uma delas, dentro do que denominou de hibridismo, um caminho distinto, é verdade, que dificulta o entendimento a respeito de um posicionamento preciso de suas concepções, embora compreensivo quando aplicado um olhar mais amplo sobre o público a que ela atende. Afinal, como se buscou esclarecer na abertura deste capítulo, o PPP que fundamenta sua teoria (Umbrasil, 2010) se destina a todas as escolas de educação básica em rede, o que significa o atendimento educacional de estudantes pertencentes a níveis radicalmente opostos nas tabelas de tipo censitário.

Não parece correto aqui dissertar sobre a existência de uma “pedagogia dos pobres”, mas antes, um mix de escolas ou correntes combinadas a outras habilidades ou à prestação de serviço, por exemplo, uma formação específica de seus profissionais, com destaque para o aspecto emocional, traduzida como **pedagogia da presença**, ou **pedagogia da acolhida** e que buscam orientar seus profissionais para uma atenção particular, indicando a necessidade de suprir carências emocionais baseadas em ações não violentas. Mas essa concepção não está explícita, trata-se de uma dedução lógica, fruto das análises e da categorização desta pesquisa. Poucas são as exceções a esse respeito, talvez pela sensibilidade que o tema exige, apenas a E1 trouxe uma preocupação em orientar seus profissionais para a identificação de violações ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

São concepções que objetivam minimizar os efeitos negativos que o meio social pode ter sobre seus estudantes e, em maior ou menor grau, suprir carências culturais e potencializá-las em direção a uma maior equidade de condições na disputa por melhores posições sociais, quando comparadas às de sua origem social. Ou seja,

se em verdade, o capital cultural, na sua forma incorporada como uma herança familiar, teria o seu maior impacto na definição do destino escolar tal como evidenciou Bourdieu (Nogueira; Nogueira, 2009). Tratar-se então, como sinalizou Saviani (1984, p. 43) em dar

[...] uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas. Assim, uma vez que se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores.

Esses fatores externos, isto é, a pobreza e o seu conceito não estiveram entre as prioridades dos documentos analisados, que por sua vez se concentraram na identificação das consequências a que a situação de pobreza está associada. Os diagnósticos mais detalhados sobre os territórios atendidos e as comunidades de seus estudantes foram evitados, trazendo como aspecto político de denúncia a ideia genérica de uma sociedade excludente, de modo a sinalizar o acesso desigual das condições de educação e cidadania, justificando assim a sua existência enquanto instituição.

Na categoria a seguir, procurou-se analisar as estratégias que as escolas utilizaram para a materialização de suas missões. Isso pode incluir aulas expositivas, discussões em grupo, atividades práticas, entre outros. A tecnologia educacional envolvida, ou seja, que recursos e ferramentas tecnológicas existem para ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e à diversidade de estilos de aprendizagem existentes, adaptando o ensino para atender às necessidades individuais que o recorte social da pesquisa pode exigir.

4.4 PRÁXIS PEDAGÓGICA E SUAS AÇÕES TRANSFORMADORAS

Como anúncio de práxis pedagógica, pretende-se identificar a forma como trabalham a produção do conhecimento, suas intervenções pedagógicas, formas e especificidades que contribuem com ações transformadoras em atenção ao perfil socioeconômico dos seus estudantes. Buscou-se não somente métodos, mas garantias de acesso e permanência ao ensino proposto, assim como a existência ou

não de aferição de resultados.

A intenção é identificar as formas de ensino e as especificidades que possam existir em função do perfil socioeconômico e que, de alguma forma, estejam relacionadas à ação humana consciente e transformadora que incorpora a reflexão teórica e a atividade prática (Vásquez, 1977). Em resumo, interessa aqui encontrar o meio pelo qual se busca a transformação da realidade social e econômica de seus estudantes proposta pelas escolas em questão.

Começando com as crianças a partir dos seis meses de idade que frequentam o maternal da E1, lá elas têm acesso a quatro refeições diárias, bem como a materiais necessários para a sua higiene e atenção básica à saúde. Nesse primeiro ciclo, o trabalho consiste na atenção sobre o seu desenvolvimento cognitivo e integridade física durante as 8 ou 10 horas em que permanecem na Instituição. Como se pode perceber a seguir, a realidade na qual as crianças estão inseridas é considerado como parte de sua metodologia de trabalho:

O “cuidar” compreende o atendimento às necessidades básicas das crianças no que se refere à alimentação, higiene e cuidados com a saúde. Para atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em consideração a realidade sociocultural (PPP-E1, 2018, p. 22).

Esse “cuidar” é explicitado como um trabalho consciente, combinado à promoção de um ambiente lúdico, que priorize as brincadeiras com o objetivo de

contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (PPP-E1, 2018, p. 22).

A E2, por sua vez, anuncia que a garantia do acesso, da inclusão e da permanência do estudante, especialmente dos menos desfavorecidos, se dá por meio do acompanhamento individualizado de cada um (Umbrasil, 2010). Como instituição social, isso ocorre por meio de um corpo profissional dinâmico, estruturado para cumprir a sua finalidade (PPP-E2, 2023, p. 13). O trabalho desempenhado é descrito como pedagógico-social, tendo como princípio ofertar uma atenção no aspecto da acolhida, vista não somente pelo trato humano, mas também na estrutura física da

escola, chegando finalmente à comunidade inserida por meio de seus educandos. De acordo com a escola em análise, uma vez estabelecido o vínculo com o estudante, desenvolve-se o sentimento de pertencimento à sua instituição, o que em tese significa a posse de um importante capital cultural institucionalizado, em função do valor de seu diploma (Bourdieu, 2007), já que, como afirmado na abertura deste capítulo, a instituição possui um destacado reconhecimento social pela qualidade na formação de seus alunos e sua certificação possui valor agregado frente a outros jovens também diplomados. Seguindo essa linha de pensamento, a propriedade desse valor pode ser convertida em valor econômico, “o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho” (Bourdieu, 2007, p. 79). No entanto, as garantias de sua conversão não são eternas, antes, elas dependem de outros fatores, como o desempenho econômico de diferentes capitais, suas oportunidades de lucro e a raridade desse certificado escolar. Dito de outra forma, tudo depende das taxas de crescimento econômico, o que em tese fomenta a oferta de postos de trabalho e o seu valor a ser pago.

Os fenômenos de ciclos de crise econômica observados por Bourdieu se estendem sobre outras esferas sociais, como constatados por Agnès Van Zanten (2001), na França de 1970, quando escolas administradas por cidades de orientação dos partidos comunistas eram capazes de subsidiar a educação de seu território, minimizando as diferenças existentes ao ponto de possuírem unidades de ensino comparáveis aos melhores estabelecimentos da França. Porém, os impactos econômicos em tempos de crise determinaram uma nova realidade:

Os municípios dos subúrbios vermelhos empobreceram consideravelmente com a desindustrialização e a necessidade de prestar assistência social crescente ao número de populações carenciadas no seu território” (Van Zanten, 2001, p. 65, tradução nossa).

As escolas, as feiras de roupas e as colônias de férias, às quais dedicou-se certa atenção no terceiro capítulo, entre outras iniciativas, se perderam. As camadas proletárias empobrecidas foram forçadas a se deslocarem geograficamente para regiões afastadas da cidade, sem transportes, áreas de lazer e serviços de assistência social pretéritos, indicando uma mobilidade motivada por fatores estruturais do capitalismo. Esse elemento de mobilidade social, motivada por fatores econômicos, também esteve entre os indicativos em nosso levantamento bibliográfico sistemático,

quando Falkenburg (2012) estudou o processo de educação formal em comunidades surgidas da periferia de São Paulo após a chamada década perdida de 1980 trazer levadas de pessoas da região Nordeste do país.

Outra constatação que acredita-se ser relevante nesta pesquisa está na importância dada pela E2 à práxis entre saberes científicos e a atividade confessional de evangelização. Sua proposta é oferecer um modelo educacional que harmonize a educação formal com a educação religiosa, criando uma abordagem educativa que afirma ser holística. Essa integração, segundo consta, é fundamental para o desenvolvimento completo de seus alunos, ajudando-os a se tornarem não apenas profissionais competentes, mas também indivíduos éticos, compassivos e espiritualmente conscientes. Conforme justifica:

A proposta é impregnar os conteúdos e as práticas com os valores evangélicos e construir espaçotempos de atuação dos sujeitos da escola a partir desses valores na comunidade educativa interna e nos espaços públicos. Desenvolve-se, assim, uma mentalidade cristã aliada a uma consciência crítica, para se relacionar e atuar na sociedade (Umbrasil, 2010, p. 66).

Essa consciência crítica anunciada objetiva a combinação de uma formação escolar sólida somada ao compromisso com a justiça social, a inclusão, a cidadania ativa e o desenvolvimento integral dos seus alunos. Essa abordagem, segundo a instituição em questão, prepara os seus estudantes para serem pensadores críticos, cidadãos responsáveis e indivíduos compassivos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade (Umbrasil, 2010).

É neste contexto que a Instituição entende que suas práticas estão associadas a integrar o rigor científico, com a formação cristã, o trabalho pastoral e a excelência acadêmica, buscando formar um cidadão de mentalidade religiosa e consciência crítica, que seja capaz de atuar e se relacionar socialmente com êxito de vida, entregando à sociedade um sujeito com formação integral nos campos cognitivos, psicológicos, emocional e espiritual (Umbrasil, 2010). Essa formação desejada é afirmada na forma de materialização da cultura manifestada por seus estudantes.

Segundo consta:

O nosso serviço para a sociedade e para a pessoa manifesta-se principalmente por meio da produção e do acesso à cultura, aqui identificada como a criação material e imaterial dos povos e a expressão da sua dignidade, liberdade, criatividade e diversidade, sob a forma de tecnologias,

linguagens, artefatos, produção simbólica, ciências (Umbrasil, 2010, p. 37).

Mesmo sem especificar que tipo de acesso à cultura é proporcionado na Instituição, observa-se que ela reconhece que a ausência de capitais culturais, sobretudo o acesso às tecnologias, se afirmam como mecanismos de segregação, resultando na exclusão de segmentos importantes da sociedade. Já outras escolas sociais de sua rede⁷⁷ possuem projetos de extensão com atividades esportivas, musicais e cursos profissionalizantes, aproximando-se do conceito já praticado pela E1, ressaltando o caráter de instituição em construção sinalizado na introdução deste trabalho.

De fato, parece haver, no domínio da cultura, uma singularidade de ambos os processos formativos estudados, uma especial dedicação das instituições em questão. Bourdieu alertou sobre a desigualdade de capital cultural estar entre os mecanismos que, segundo o autor, “determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas” (Bourdieu, 2007, p. 41) e o especifica afirmando que,

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (Bourdieu, 2007, p. 41-42).

Isso significa que as chances de um estudante obter melhores ou piores resultados escolares depende do nível cultural que sua família possui, da existência ou não dos títulos escolares obtidos pelos pais, dos teatros, viagens e cinemas que por ventura frequentou ao longo de sua vida. Esse fenômeno faz com que naturalmente a sua posição na sociedade esteja orientada dentro de uma “causalidade do provável”, o que determinaria a sua vocação profissional.

Dentro dessa perspectiva, encontra-se no corpo do PPP da E1 uma série de atividades dentre as quais o estudante pode escolher livremente, como oficinas culturais ou laboratórios educativos em períodos de contraturno. São atividades que visam desenvolver aptidões no campo da cultura, da arte e dos esportes, uma transferência de capitais, cada qual com a descrição de objetivos específicos de

⁷⁷ Ver: UMBRASIL. União Marista do Brasil. **Relatório social 2022**: atentos aos sinais dos tempos, caminhamos como família global. Brasília, DF: UMBRASIL, 2022.

aprendizagem que vão do campo lúdico, dança, musicalização, até os jogos matemáticos, ciências e humanidades, distribuídas conforme o quadro da Figura 4:

Figura 4 – Quadro da Oferta das Oficinas Culturais e Esportivas

Oficinas Culturais:	Oficinas Esportivas:
1. Arte e Comunicação	1. Futebol
2. Ciências	2. Futsal Masculino
3. Acordeon	3. Futsal Feminino
4. Orquestra de Cordas	4. Tênis de Mesa
5. Orquestra de Metais	5. Tênis de Campo
6. Canto Coral	6. Karatê
7. Violão	7. PAFE
8. Cerâmica	8. Natação
9. Dança	9. Voleibol
10. Multicultural	10. Badminton
11. Apoio pedagógico	11. Xadrez
12. Informática	12. Artesanato
13. Arte gráfica (Projeto Tanuki)	13. Jiu Jitsu
	14. Capoeira
	15. Atletismo

Fonte: PPP-E1 (2018, p. 40) [adaptação do autor].

Os objetivos das aptidões anunciadas pela E1 partem dos estímulos que as atividades podem desenvolver na criança, com vistas a promover a imaginação por meios prazerosos, como a contação de histórias, a musicalização com a promoção de formas de expressão e a aquisição de linguagens rítmicas (PPP-E1, 2018), passando pelo domínio das tarefas cotidianas de aspectos domésticos (artesanato) até a inclusão no mundo digital e no contato com processos e metodologias de investigação científica (laboratórios de ciências).

Quando diagnosticada alguma dificuldade de aprendizagem, o estudante é encaminhado para aulas de reforço nas áreas de alfabetização, matemática e português. Esse acompanhamento é realizado com turmas menores e as famílias recebem uma atenção prioritária por meio da assistência social, que possui a capacidade de se deslocar até a residência familiar quando necessário. Se, porventura, a instituição necessita de reuniões, tais como assembleia de pais ou responsáveis, os ônibus escolares que percorrem os bairros de Criciúma/SC diuturnamente, levando os estudantes para casa, trazem nas viagens de retorno as

famílias para reuniões noturnas (PPP-E1, 2018, p. 54).

Em situações extremas, por exemplo, a violação de direito da criança e do adolescente, ou mesmo algum sofrimento emocional, o estudante tem direito ao atendimento psicológico dentro da escola e os professores de educação formal e informal são comunicados sobre a necessidade de atenção e procedimentos a serem tomados, prestando auxílio com o objetivo de assisti-lo em amplos espaços da unidade. No mesmo sentido, são acionados o Conselho Tutelar e o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS, bem como os demais fóruns para atuarem em conjunto (PPP-E1, 2018).

Isso aproxima melhor o conceito de “educação compensatória” que Saviani elaborou em seu texto *Escola e Democracia* (1999), segundo o qual esse seria um modelo com práticas educacionais destinadas a corrigir ou compensar desigualdades educacionais existentes. Dessa forma, a educação compensatória busca oferecer recursos adicionais e programas específicos para alunos considerados socialmente desfavorecidos, com o intuito de nivelar, ou mesmo minimizar os obstáculos sociais que impedem a ação da aprendizagem

Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas, etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais [...] (Saviani, 1984, p. 43-44).

Seria esse um aspecto que caracteriza a educação voltada às camadas empobrecidas? Saviani acredita que sim, contudo, defende não haver nesse tipo de educação uma autonomia educacional, mas antes, uma reprodução da “pedagogia nova” devido às práticas já amplamente utilizadas pela doutrina, como o reconhecimento da existência de necessidades de diferentes tipos de compensação, que, por sua vez, exigem uma diversificação metodológica, ou ainda, ações e tratamentos diferenciados em função de ritmos desiguais de aprendizagem (Saviani, 1984).

Ainda que sem se estender sobre o tema, Bourdieu parece ter ensaiado uma opinião sobre o tipo de educação que, ligada à crítica das práticas educacionais evidenciadas pelo seu trabalho, poderia desempenhar uma ação positiva na sociedade quando expõe que

Se se concorda que o ensino realmente democrático é aquele que se atribui fim incondicional permitir ao maior número possível de indivíduos apreender no menor tempo possível, o mais completamente e o mais perfeitamente possível, o maior número possível de aptidões que caracterizam a cultura escolar em um dado momento, vê-se que ele se opõe tanto ao ensino tradicional voltado à formação e à seleção de uma elite de pessoas bem-nascidas quanto ao ensino tecnocrático voltado à produção em série de especialistas sob medida (Bourdieu; Passeron, 2015, p. 101).

Bourdieu parece acreditar que uma educação que se entenda democrática deve se esforçar para ser consciente das suas próprias limitações e dos mecanismos de reprodução social que ela perpetua, buscando assim transformá-los para promover uma sociedade que caminhe para um modelo justo e equitativo. A lógica de pensamento expressa pelo sociólogo indica haver alguma perspectiva – ao menos em um certo momento de sua carreira – de que a educação poderia ser capaz de criar condições para a superação da lógica que converte privilégio herdado, isto é, capitais como econômico, cultural e social de suas famílias em mérito individual (Nogueira; Nogueira, 2009). Nesse sentido

[...] os estudantes originários das classes baixas, que são os primeiros a sofrer com todos os vestígios carismáticos e tradicionais e que estão mais que os outros inclinados a tudo esperar e a tudo exigir do ensino, seriam os primeiros a se beneficiar de um esforço para levar a todos esse conjunto de 'dons' sociais que constituem a realidade do privilégio cultural (Bourdieu; Passeron, 2015, p. 100-101).

Ao que parece, as escolas pesquisadas estão inseridas nesse contexto de minimizar as desvantagens de jovens em situação de pobreza, provocado pela ausência de dons sociais que seus estudantes possuem. A prática de ensino analisada está determinada a agir dentro de uma realidade conjuntural, tendo como horizonte possível o que Bourdieu chamou de “causalidade do provável”, interpretado aqui como o mais longe possível que um de seus formados pode chegar dentro da dinâmica social e conjuntural herdada. A diferença na prática de ensino se manifesta quando a E1 apresenta uma preocupação em formar estudantes capazes de desempenhar trabalhos manuais e habilidades como tarefas domésticas, ou mesmo quando estabelece etapas de transição entre seus ciclos, como ocorre quando os educandos chegam aos 14 anos de idade.

Já na etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais, ambas instituições a descrevem como a responsável pelo desenvolvimento dos campos psicossociais,

cognitivos e emocionais, mas carregam consigo variações que lhe dão forma e identidades. Enquanto a E1 agrega a importância de desenvolver habilidades para o trabalho, justificando a necessidade de se adaptar diante de um mundo de mudanças contínuas; a E2 traz consigo o campo espiritual, estético e ecológico como diferencial de sua educação integral (no sentido da formação humana). Contudo, ela possui como programa a construção de projetos de vida que incluem a orientação e o gerenciamento dos planos e ideias de seus estudantes na busca pela identificação de suas potencialidades. De acordo com o PPP da E2, o retrato socioeconômico do Brasil, e da juventude de modo geral, justificam o atendimento de uma dupla necessidade; combinando uma formação humanística com a transferência de saberes científicos determinados, incentivos à continuidade dos estudos e ingresso na vida produtiva (PPP-E2, 2023, p. 11).

A etapa de preparação para o trabalho da E1 se inicia com os jovens de 14 anos de idade, momento em que deixam as oficinas de esporte e cultura e passam a escolher um dos cursos profissionalizantes existentes. Lá eles frequentam cursos de formação profissional de um a dois anos de duração, junto de outros adolescentes do Ensino Fundamental e Médio que chegam de outras escolas da região. Os cursos ofertados são os de programador de computador, mecânico de automóveis, elétrica predial e industrial, torneiro mecânico, soldador, fresador/ajustador mecânico, cozinha industrial e padaria/confeitaria. Findado o dia, a Instituição ainda oferta a maioria deles em modalidade rápida (90 dias), como parte de seu programa de requalificação profissional para familiares e comunidade em geral, desde que sejam maiores de 18 anos.

A realidade social parece aqui determinar uma imposição aos jovens que aos 14 anos devem deixar as oficinas de esporte, arte e cultura para se dedicarem a um dos cursos profissionalizantes da Instituição. São cursos que dialogam com a economia regional, ligados à indústria de transformação metalúrgica, cerâmica, plásticos e descartáveis, bem como à dinâmica social da prestação de serviços e que, segundo consta, possuem uma alta empregabilidade e uma remuneração diferenciada em comparação a outros postos de trabalho devido à sua especialidade.

É verdade que também existe o contato com o mundo digital e, sobretudo, que entre as oficinas culturais oferecidas existam práticas de alto capital cultural, sem perder de vista a familiaridade com a música, com seus ritmos e a imaginação por meio da educação lúdica. Contudo, cabe refletir que as atividades complementares

acabam aos 14 anos para que os jovens possam se formar profissionalmente e ingressar no mercado de trabalho. Não foi identificado nenhum enunciado em seu documento sobre a continuidade de algumas dessas atividades culturais ou esportivas para aqueles que, de algum modo, possam desempenhar habilidades que os impulsionam para uma profissionalização ligada a esse campo. A realidade social exige, então, que esses estudantes se incorporem à vida do trabalho de modo a trilharem o caminho produtivo, sendo capazes de se sustentar ou de serem a soma da renda bruta de sua família. De acordo com o seu PPP:

Esta escola [profissionalizante] foi criada com o objetivo de formar cidadãos para o mundo do trabalho, atendendo as necessidades de profissionalização das populações mais excluídas. Diante deste contexto, a Instituição assumiu um compromisso educacional, aproximando o aluno a uma nova perspectiva profissional e social e também se comprometendo com a formação de cidadãos críticos, autônomos e transformadores da sua realidade social (PPP-E1, 2018, p. 36 [adendo nosso]).

Uma vez formado, ou mesmo nas fases finais, existe o serviço de encaminhamento ao mercado de trabalho por meio de estágios remunerados, projetos como o “Jovem Aprendiz”, ou mesmo para vagas formais de trabalho existentes na região. Esse encaminhamento parece também ocorrer na E2, muito embora ela não ofereça cursos profissionalizantes dentro do bairro Renascer, contudo afirma manter parcerias, possibilitando o acesso a cursos de qualificação ou mesmo o encaminhamento ao mercado de trabalho.

Conforme os documentos analisados, a chave para se compreender os modelos de educação das instituições está na combinação entre os serviços de assistência social, educação formal, ensino profissionalizante ou mesmo o encaminhamento para a vida produtiva, o que faz com que as escolas assumam para si determinadas tarefas com certas variações entre si que, de modo geral, são entendidas como de responsabilidades da família, como a atenção básica à saúde, os estímulos corretos para o pleno desenvolvimento da criança, a garantia da alimentação e higiene e a oferta de capitais culturais e qualificação profissional em áreas com demandas empregatícias de longo prazo. Essa percepção foi sentida especialmente quando analisada a E1, conforme se verifica a seguir:

O professor é um segundo pai, não do corpo, mas do espírito. É homem de Deus deve possuir grande amor pelos alunos. O educador deve evitar tudo aquilo que pode comprometer a integridade física e mental do educando e

levá-lo a conquistar a força e o vigor necessários (PPP-E1, 2018, p. 21).

O termo *pai*, aqui, destoa da realidade encontrada na literatura e faz refletir sobre a necessidade de suprir carências de ordem emocional dentro da concepção de educação compensatória de Saviani (1999). Por outro lado, é também um contraste se analisado o modelo familiar destacado por Lewis (1966; 1980), quando afirmava que os laços familiares (ao menos de sua época) eram marcados por famílias monoparentais, majoritariamente sem a presença da figura masculina. O fato parece se repetir nos dados censitários nacionais (IBGE, 2022) e em pesquisas acadêmicas como a de Escobar (2019), que em sua tese de doutoramento, identificou a mesma realidade, ao relatar a dificuldade em encaixar os modelos familiares em suas categorias de análise, uma vez que *pai* pode ser traduzido por responsáveis como mãe-solo, mães-avós ou demais membros da família extensa⁷⁸ como padrinhos e tios, não sendo rara a ausência masculina ou mesmo de famílias volantes em que a criança circula entre núcleos da família extensa a cada espaço de tempo.

Ademais, parece viável concordar com Saviani (1999, p. 43), quando o autor entende que

[...] para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. Vê-se, pois, que não se formula uma nova interpretação da ação pedagógica. Esta continua sendo entendida em termos da pedagogia tradicional, da pedagogia nova ou da pedagogia tecnicista encaradas de forma isolada ou de forma combinada.

As instituições analisadas parecem seguir esse caminho, caracterizando-se como um modelo compensatório de educação que agrega uma reunião de serviços em torno da escola, com objetivos de suprir necessidades não garantidas pelas famílias e, também, pelo poder de Estado, configurando não algo novo, mas uma prática já difundida no século XX. O que faz o modelo compensatório de educação é tratar esses segmentos de educação de forma isolada ou combinada, como parecem fazer as instituições. Ou seja, a ideia da escola como potência de mobilidade social permaneceu, mas, uma vez revelado o potencial reprodutor e legitimador das desigualdades pertencentes à escola, descortinado pelos trabalhos de Bourdieu e

⁷⁸ De acordo com o ECA, no seu Art. 25, a família extensa é toda aquela que se estende para além de seus irmãos e o casal (pai e mãe), sendo formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive.

Passeron , tratou-se então de compensar as carências afetivas, materiais e imateriais que neutralizam ou mesmo negam o trabalho pedagógico (Saviani, 1999).

Mas como age a E2 diante dessa realidade? Como trabalha esse *apartheid* social uma instituição que atende às duas pontas das tabelas de tipo censitárias? Savaris (2021), ao estudar a realidade de estudantes bolsistas numa de suas escolas privadas, dedicada a formar estudantes das classes média e média alta da cidade, identificou que esse contato expõe diferenças socioculturais que, via de regra, constroem os bolsistas presentes na escola; um exemplo de violência simbólica que se materializa desde a distinção dos materiais escolares até questões simples do cotidiano. Conforme salientou:

Os estudantes bolsistas, por possuírem um capital cultural herdado menor, sofrem com a violência simbólica, ao se sentirem muito distantes da realidade concreta dos demais estudantes que convivem neste ambiente escolar. Ou seja, são condicionados a se sujeitar a uma situação que não é comum ao ambiente natural deles, havendo muitas vezes, dificuldade de adaptação, como demonstrado nas expressões de estudantes bolsistas. Os estudantes bolsistas, conforme demonstrado na pesquisa, precisam fazer investimento muito alto, para se adaptarem à realidade do colégio, que atende a maioria dos estudantes oriundos da classe média, média alta e alta da cidade (Savaris, 2021, p. 24).

A violência simbólica se manifesta quando atividades curriculares exigem algum aporte financeiro dos estudantes ou quando os pais são chamados à instituição como pessoas de “notório saber” para se apresentar diante dos alunos, enquanto muitos são filhos e filhas dos funcionários da instituição. Ou mesmo, ainda, quando o professor questiona à turma sobre viagens realizadas em períodos de férias escolares, quando alguns estudantes narravam as suas experiências internacionais, enquanto bolsistas mal haviam saído da cidade (Savaris, 2021), reverberando elementos percorridos ao longo desta dissertação acerca da posse desigual de capitais e da artimanha sutil da violência simbólica, dando voz, aos “excluídos de dentro”.⁷⁹

Ao tratar das consequências das desigualdades relacionadas ao baixo desempenho escolar, sem abordar as causas sociais, a educação compensatória pode acabar por contribuir para a reprodução das desigualdades, sem no entanto modificá-la estruturalmente. Outra consequência é a segregação e a estigmatização

⁷⁹ Termo utilizado por Pierre Bourdieu que trata das desigualdades dentro do sistema educacional francês e, por extensão, em outros sistemas educacionais. Bourdieu aborda como as instituições educacionais, em vez de serem forças de equalização social, frequentemente atuam para reproduzir e até intensificar as desigualdades sociais existentes.

dos alunos atendidos, criando uma distinção entre os que recebem uma “educação normal” e aqueles que precisam de um tipo de “educação especial” ou “compensatória”, como apontado anteriormente, o que pode colaborar para elementos de violência simbólica, pelo choque entre culturas consideradas legítimas e as demais, prejudicando a autoestima de seus estudantes.

Durante a pesquisa, foi necessário realizar repetidas visitas à E2⁸⁰ para obter acesso ao documento de análise. Foi quando me deparei, muitas vezes, com os responsáveis como o coordenador pedagógico ou mesmo o diretor da instituição ausentes em razão de cursos de formação continuada realizados na escola central, a mesma estudada por Savaris (2021), destinada a atender estudantes de classes privilegiadas. Isso significava não apenas um tempo perdido para mim, sem conseguir ter acesso à leitura dos documentos, mas também reflexões sobre o trabalho de Savaris (2021) e suposições sobre possíveis distinções que isso poderia significar; primeiro, em razão da existência ou não de formações específicas, voltadas para o trabalho na comunidade Renascer; segundo, em respeito à paridade salarial, ou da existência ou não de diferenciações, ou mesmo da existência de violência simbólica entre os profissionais que desempenham a mesma função nas diferentes mesmas escolas.

De todo modo, é possível, após concluir a análise proposta por esta dissertação, que as escolas eleitas, ainda que de forma desigual, buscam como práxis uma composição de providências que partem do campo material ao afetivo de forma que a melhor denominação encontrada foi a de “educação compensatória”, que se evidencia na obra de Saviani (1999). Assim, as garantias de permanência escolar que as instituições ofertam se dão de forma distinta: a E1 possui um programa de alimentação em todos os seus ciclos e turnos, transporte escolar, atenção básica à saúde, aulas de esportes e cultura, sendo algumas entendidas como refinadas e reservada às elites, tais como o tênis de campo, natação e orquestras de cordas e metais; enquanto a E2 trabalha com foco comunitário, instalando-se em local estratégico – no centro do bairro Renascer – de modo a facilitar o acesso aos seus estudantes até a escola. Uma estrutura predial que se destaca no ambiente, com salas de aulas modernas, laboratórios e recursos tecnológicos que, de modo geral, não se fazem presentes de forma homogênea nas redes públicas de educação. Uma

⁸⁰ A análise do PPP da unidade escolar foi realizada mediante a leitura do documento físico nas dependências da escola, etapa cumprida entre agosto de 2023 e abril de 2024.

característica também presente na E1, desde o seu embrião de formação, foi a inauguração do primeiro cinema da cidade. Ambas parecem compartilhar uma especial importância ao acompanhamento individual de seus educandos, atuando na proteção e prevenção de ameaças à sua integridade física e emocional, de modo que, com o passar dos ciclos, sejam percebidas determinadas virtudes para uma vida produtiva, um *savoir-faire* ou “saber como”, como denominou Bourdieu (2007), naturalmente herdado do capital global de famílias abastadas, que em muito explica o êxito escolar de sua classe. No mesmo sentido, o seu contrário também é verdadeiro – dito de outra forma – a frustração escolar de famílias empobrecidas parece estar predestinada a ser herdada por seus filhos. Daí, talvez, a importância que as instituições podem representar, pois

Não se trata de negar a importância dos diferentes programas de ação compensatória. Considerá-los, porém, como programas educativos implica um afastamento ainda maior, em lugar da aproximação que se faz necessária em direção à compreensão da natureza específica do fenômeno educativo (Saviani, 1999, p. 45).

A garantia da mobilidade ou da transformação parece se reproduzir na última etapa de seus ciclos, quando ocorre a transição para a vida do trabalho. Nesse quesito, a E1 integra o aspecto de ensino tecnicista, com a oferta de cursos profissionalizantes, enquanto a E2 possui parcerias com instituições de formação profissional e empresas parceiras que empregam seus estudantes. Seu diferencial parece ser o valor que seu capital institucionalizado possui na forma de diploma, o que pode lhe garantir vantagens no mundo competitivo do trabalho pelo reconhecimento social que ele possui.

Porém, tornou-se uma tarefa complexa buscar aferições de seus resultados, tendo como fonte de análise os documentos citados na abertura deste capítulo. Para tanto, seria necessário agregar outros métodos de coleta de dados, o que não estava posto pela realidade. Contudo, existem sinais, o que possibilita ao menos apontar parcialmente, por meio do reconhecimento social que elas possuem, evidenciadas pela imprensa local ou mesmo em banners expostos nas dependências da E2 de seus primeiros ex-alunos, agora universitários. Foi encontrada outra evidência documentada em livro, um desabafo do ex-prefeito da cidade, Ruy Hülse, após a escola E1 atravessar uma de suas muitas crises passadas, que quase a fez fechar as portas, dizia ele: “*ai de Criciúma se não fosse [a escola E1]*” (Miranda; Selau, 2003, p.

76 [adendo nosso]), o que demonstra que a transformação desejada pode estar no caminho da prevenção de **jovens considerados problemáticos** e no respectivo sucesso profissional quando comparado ao de seus responsáveis.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com o tema sobre o qual discorreu esta dissertação foi doloroso, a reflexão que a pesquisa exigiu foi a responsável pela abertura de uma nova janela de realidade que antes parecia invisível ou não vista com o devido cuidado. É que a pobreza, às vezes, se confunde com o lixo, o que desagrada aos olhos e, em certo sentido, todos fingem não ver. Essa comparação foi, em parte, discutida no quarto capítulo, quando se observou que o bairro Renascer teve como embrião os trabalhadores de materiais recicláveis.

Foi também um tema pesado, visto que, durante toda a trajetória da pesquisa, notícias sobre o aumento da miséria, inflação, conflitos armados e instabilidades políticas pipocavam entre noticiários, alguns dos quais foram utilizados como fontes secundárias. A desconfiança que esta pesquisa produziu por uma parte dos trabalhadores das instituições analisadas também foi um elemento não menos importante. É justo, porém, destacar que elas foram pontuais, vindas de alguns de seus profissionais, e não representam a sua totalidade, muito menos a opinião das escolas estudadas. De modo geral, recebemos um tratamento predominantemente cordial e cooperativo. Talvez essas desconfianças tenham sido até mesmo justas, motivadas pelo pouco tempo que uma dissertação possui, fazendo com que tarefas de campo, como o deslocamento até as instituições, fossem restritas.

Outra reflexão possível está no valor que a pobreza representa. A pobreza é cara, ela mantém aparatos de repressão violentos, financia uma burocracia jurídica que movimenta quantias milionárias, custos em saúde e assistência social que mergulha nações no atraso sócio-econômico. Custos que pude sentir quando ainda respirava a paixão de frequentar um curso de nível de mestrado, sendo chamado ao desafio da adoção de uma bebê herdeira dessa problemática sobre a qual discorri nesta dissertação. Uma “gestação” que levou apenas 16 horas entre a notícia e a posse de sua guarda provisória, um presente gratificante que me ensina a duras penas o desafio de uma paternidade responsável. O impacto dessa nova vida resultou não somente num esforço sobre-humano para a conclusão desta dissertação, como também na mágica ou malabarismo com o tempo para conseguir equilibrar o salto orçamentário dessa nova realidade, acompanhar as terapias de fisioterapia, fonoaudiologia, pneumofisioterapia respiratória, psicóloga e consultas acima da média quando comparáveis a uma criança saudável. Sem contar a reflexão e a crise. Forte

crise, quando compartilhava-mos salas de espera de consultórios médicos com famílias em situação semelhante ou ainda mais complexas, sem as mesmas condições materiais de que pais professores poderiam dispor.

Um fato relevante está na importância que as instituições filantrópicas tiveram e ainda possuem nesse processo e que certamente tiveram algum impacto nesta pesquisa. Por exemplo, o hospital materno-infantil, no qual ela permaneceu por 230 dias em Unidade de Terapia Intensiva – UTI, é filantrópico, assim como boa parte das terapias oferecidas pela Unesc por meio de seu programa de extensão. Elementos que exerceram uma forte pressão no modo como este pesquisador percebeu a realidade e a importância das instituições do terceiro setor.

Porém, se tomarmos como verdade que a filantropia é malquista pela sociedade, como concluíram Gallo e Castro (2019), resultando na pouca participação social em campanhas doativas, é possível afirmar que pesquisas desta natureza também despertam resistências que surgem entre alguns de seus profissionais envolvidos, exigindo insistência, paciência e mesmo diferentes abordagens para que a pesquisa seguisse o caminho planejado.

Inicialmente, projetou-se combinar as análises documentais com entrevistas orais dos profissionais dessas instituições, buscando uma abordagem integrativa de investigação. Mas as dificuldades encontradas para o acesso aos documentos oficiais, por sua vez, sinalizavam para uma provável dificuldade com as entrevistas orais. Assim, a complexidade do tema pobreza, frente à complexidade de trabalhar com pessoas diretamente envolvidas nessas instituições, combinadas com o rigor do calendário disponível para a pesquisa, convenceram a reduzir as fontes e focar em documentos oficiais e portais disponíveis na internet. Por sua vez, a E2 possui como dinâmica de trabalho uma articulação em rede, o que a fez publicar vários documentos por meio de diferentes departamentos, dificultando uma interpretação mais precisa, pulverizando seus dados e sua produção científica. Em 2023, os diferentes departamentos se unificaram, indicando o que afirma-se inicialmente na abertura deste trabalho, que o projeto de suas escolas sociais se encontra em plena fase de desenvolvimento. Por exemplo, as fontes documentais adicionadas também revelaram que, em algumas de suas unidades, são ofertados cursos profissionalizantes e uma das metas do seu plano estratégico para 2023/2025 é justamente consolidar a sua rede de educação básica (Umbrasil, 2022).

Como se procurou demonstrar ao longo das reflexões, embora estejam

ausentes das preocupações de pesquisas acadêmicas (Gallo; Castro, 2019), as filantropias estiveram presentes no Brasil desde 1549, época marcada pela chegada dos jesuítas, ainda durante o Brasil colonial, sendo na maioria da nossa História, a única instituição de ajuda aos esquecidos, por vezes invisibilizados. A filantropia no Brasil permaneceu esquecida por parte do Estado, criando o seu próprio “jeitão” de ser e existir (Gallo; Castro, 2019), até ser finalmente regulamentada, combinando ideias de uma ineficiência e abstenção do Estado, terceirizando, assim, o serviço para entidades do terceiro setor.

Essa filantropia religiosa esteve presente nas formas de perceber o pobre ao longo da história, quando as boas ações estavam justificadas pela semelhança com a vida de Jesus Cristo. Contudo, essa visão não se manteve hegemônica, ganhando novos entendimentos ao ritmo das marchas dos acontecimentos, passando a ser vista como feia, ou na dificuldade da família em se adaptar aos novos tempos, na culpabilização pela realidade vivida, ou mesmo em aspectos entre potência revolucionária ou camada social escorregadia pela própria condição material.

Porém, as instituições filantrópicas de inspiração religiosa se mantiveram, alcançando o tempo que temos para viver. Elas se adaptaram ao tecido da sociedade, enfrentando diferentes formas de resistência de setores sociais, ou ainda, devido a conjunturas políticas existentes em sua época. Foi essa a caracterização que tivemos ao estudar a história que as instituições percorreram até o presente. Ainda que por caminhos específicos, elas combinam a oferta da educação formal com outros serviços, garantindo uma oferta superior à das escolas regulares, assim como possuem relativa autonomia, driblando a burocracia do Estado, como apontaram Neves e Oliveira (2019). As estruturas físicas que observamos foram outro diferencial, contando com laboratórios, áreas para lazer e esporte, alcançando uma semelhança como a que Agnès Van Zanten (2001) observou na França de 1960, quando escolas de periferias, mantidas por organizações comunistas, eram semelhantes aos melhores *lycée* franceses. As instituições alvo deste estudo contam com especialistas como assistentes sociais, psicólogos, enfermeiros ou mesmo figuras como o pastoralista que, embora estivesse encarregado da missão religiosa (E2), trabalhava aplicando um serviço de acompanhamento da vida escolar do estudante, assistindo-o, motivando-o e identificando virtudes para encaminhamento da vida profissional.

Pelo que se constatou, as instituições se distinguem das caracterizações de Gallo e Castro (2019) quanto ao seu aspecto físico e organizativo, visto que os autores

descrevem uma filantropia de estrutura física precária e com administrações espontâneas. As instituições avaliadas se afirmam justamente pelo seu oposto, pela excelência em estrutura física e amplo reconhecimento social pela qualidade do serviço que prestam. Ao se tratar de objetivo proclamado, elas reivindicam uma educação crítica, denunciando desigualdades e reivindicando uma sociedade menos injusta, buscando, assim, equalizar o acesso à instrução dos seus estudantes, ofertando educação formal, um determinado capital cultural e profissional. Mas pela sua própria dinâmica de existência, distanciam-se de pedagogias que visam ao rompimento com as estruturas sociais existentes que, por exemplo, pregam o fim do capitalismo tal como a Pedagogia Histórico-Crítica, ou mesmo outras que porventura ameacem a superestrutura existente, mantendo-se nos marcos da sociedade como entidades assistencialistas, prestando um serviço que, em essência, atende aos interesses hegemônicos. Elas estão situadas na última linha entre o potencial cidadão de bem e o seu contrário, com sua práxis voltada para o trabalho preventivo, tendo como elementos de permanência na instituição a garantia de acesso, alimentação e integridades físico-emocionais, dentro de um currículo que encaminha seus jovens até a vida produtiva.

Para tanto, o caminho teórico e metodológico que as propostas pedagógicas das escolas adotaram foi um diferencial a ser observado. Ambas somam diferentes escolas teóricas, cada uma a seu modo, com justificativas diversas, crendo ser a melhor maneira para se formular um currículo formal que vise à formação integral do ser humano. Os argumentos e o encaixe teórico que ambas atribuem variam e poderiam até mesmo indicar um caminho para uma educação para os pobres. Contudo, a fundamentação pedagógica da E2 atende a ambas as escolas destinadas a diferentes classes sociais. Isso não exclui a problemática, visto que metodologias pedagógicas migraram entre camadas sociais, em diferentes épocas da História.⁸¹ Para uma afirmação ou não dessa questão, seria necessário aprofundá-la, adicionando outras fontes na análise.

O recorte aqui permanece sendo a adição de serviços sociais, ou atenção específica ao indivíduo dentro das quatro linhas do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. É essa a metodologia que parece ser uma constante. Por exemplo, durante a análise da Categoria 2, vimos como as organizações filantrópicas

⁸¹ Foi dedicada certa atenção a esse tópico no segundo capítulo desta dissertação.

são caracterizadas pela combinação de diferentes serviços à escola, reunindo tarefas no campo da saúde, lazer e educação não formal, além dos serviços de assistência social como fatores para a compensação de carestias do recorte social de interesse desta pesquisa.

Isso significa que, se tomada como verdade a ideologia de que somente por meio da educação seria possível uma mudança significativa dessa realidade, ou seja, de que a educação poderia compensar um problema que não é em essência dela, então, devemos admitir que a educação precisaria ser compensada, como alertou Saviani (1999). O que se quer dizer é que o modelo de escola, hoje massificado no país, não é suficiente para a tarefa que o tema da pobreza impõe, se não para a reprodução e legitimação da coisa como está, dando razão aos conceitos expostos por Bourdieu e Passeron. Contudo, o que dizer das escolas de modelo compensatório, tais como as que foram analisadas nesta dissertação?

Seguindo a ideia de “compensação educacional”, isso exigiria um aparato que, para além de garantir um ensino de qualidade, oferecesse subsídios no campo da saúde, assistência social e formação cultural que transmitisse aos estudantes capitais necessários para compensar o meio que herdaram. Seria preciso qualificação profissional capaz de catapultar os jovens para uma vida melhor que as de seus responsáveis legais e atenção a esses familiares, seja no campo da requalificação profissional, seja na esfera da assistência social, o que esta dissertação não conseguiu contemplar.

A práxis das escolas permanece, pois, como afirmado anteriormente, na proclamação de uma pedagogia crítica mediante a adição de serviços sociais que objetivam minimizar os problemas que a questão social herdada dos estudantes possa causar. Isso, contudo, obedece a uma realidade econômica e social historicamente herdada das gerações responsáveis pelos estudantes. O que não significa uma novidade teórica; a pretensão é localizar essa problemática dentro da concepção que Bourdieu (2007) denominou de “causalidade do provável”, ideia já fundamentada no senso comum quando afirma que *“um fruto não cai muito longe do pé”*. Ou seja, uma realidade material socialmente imposta determina mais ou menos as melhores ou piores chances de sucesso de um indivíduo dadas as condições materiais e sociais em que vive. Em outras palavras, essa realidade determina o *habitus*, um produto da percepção humana moldado por experiências sociais e históricas que refletem as condições sociais e culturais a partir das quais os agentes foram constituídos. É uma

espécie de lente através da qual as pessoas interpretam a realidade e tomam decisões.

Exercício perigoso esse que Saviani provoca constantemente em seus textos, quando busca refletir sobre a relação entre a realidade social e a educação. Se exercitarmos algum olhar nesta direção, o que diríamos? Certamente que os tumultos políticos indicam uma ameaça maior aos direitos democráticos, não apenas pelo possível golpe de Estado sofrido em 8 de janeiro de 2023 no Brasil, mas pelo crescimento extremista na América do Norte e na Europa, pela recentemente fracassada tentativa de golpe militar na Bolívia e por Estados que parecem não mais existirem, como o Haiti, onde ao que parece, existe uma predominância de dezenas de grupos armados explorando massas empobrecidas demarcadas por diferentes territórios. No Brasil, grupos armados controlam áreas do Rio de Janeiro, explorando seus habitantes em regiões igualmente pobres onde o Estado não chega, ou não quer chegar. Aqui, os grupos se originaram a partir de membros dos aparatos do Estado, são reconhecidos como milícias e já ascendem à política, inclusive com inauguração de escolas.⁸²

As guerras voltaram ao velho mundo, sem que haja um fim à vista, no mesmo momento em que o último problema colonial⁸³ promove um genocídio em estilo de *heality show* no mesmo tempo presente em que dezenas de conflitos regionais, invisíveis, pipocam no continente mãe.⁸⁴ Estaríamos nós vivendo uma crise de estados nacionais? Enquanto situações de conjunturas melhores não chegam, evidencia-se como verdade o distanciamento de sonhos de uma equidade radical.

Seguindo o curso da História, a escola, sob a ótica crítica, vem se afirmando como um dos últimos bastiões na linha de defesa de uma educação universal de qualidade. Ela continua criando e se reinventando, incorporando em sua abordagem as concepções como as trazidas por Bourdieu e Passeron. Novas gerações de educadores estão surgindo ao mesmo tempo em que velhas afirmações se mantêm, como as recentes metas não batidas do PNE, quem sabe, um novo subcapítulo da história das ideias pedagógicas no Brasil, ainda não escrito.

⁸² Ver: UOL. Freixo sobre caso Marielle: Morte 'destampou bueiro' do crime; algozes achavam que não daria em nada. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Re_CWfCjNKE. Acesso em: 19 ago. 2024.

⁸³ A guerra entre Israel e Hamas é, muitas vezes, entendida como o último conflito colonial da história.

⁸⁴ É um termo conhecido para se referir ao continente africano, justamente por ser o continente onde nasceu o *Homo habilis*, o primeiro de nossa espécie.

Se, em verdade, Lewis (1966; 1980) alega que entre a sua concepção de “cultura da pobreza” prevalece o espontaneísmo e a falta de senso histórico das camadas menos favorecidas, a história dos habitantes do bairro Renascer indica um engajamento social que garantiu o seu reconhecimento enquanto comunidade, dando a ela direitos a serviços públicos e o fim do descarte de resíduos sólidos em seu território. Esse histórico de luta, melhor registrado por Millioli *et al.* (2008), consta também no Projeto Político Pedagógico da escola municipal Clotilde Lalau (2022), indicando que o movimento da comunidade oscila entre políticas de exigência e desconfiança em relação ao Estado. Um cenário semelhante ao analisado no trabalho de Contreras (2014), quando o autor identificou a produção de uma geração social capaz de perceber, caracterizar e questionar a realidade existente após determinados ciclos de escolarização. Seria esse um diferencial a ser considerado? Um sintoma social provocado pela universalização do ensino básico em sua primeira etapa, aquela que praticamente universalizou a alfabetização? Ou uma mudança provocada pela combinação de determinado nível de alfabetização com a disseminação/democratização da informação, pela facilidade do acesso a meios de comunicação. Se não, quais seriam os outros fatores responsáveis por terem libertado essas populações do espontaneísmo e do imediatismo identificados por Oscar Lewis?

A problemática percebida ao longo deste trabalho poderia ser um elemento a ser considerado em pesquisas futuras, assim como a questão levantada no terceiro capítulo desta dissertação, quando foi apresentada uma série de ações violentas contra educadores e modelos de escolas do campo crítico, sofridas ao longo do século XX. Uma realidade desnecessária caso essas instituições tivessem como predestinação a reprodução/legitimação das desigualdades sociais na linha que Bourdieu e Passeron expuseram. Os modelos sobre os quais nos debruçamos são, em essência, um celeiro, detentoras de um saber/fazer que pode servir como fonte de pesquisas, quando conjunturas mais favoráveis puderem indicar uma saída efetiva para a pobreza com políticas de Estado duradouras.

O aprofundamento dos aspectos administrativos, sobretudo no campo financeiro dessas instituições, também é outro elemento a ser considerado, elas estariam dentro das concepções levantadas por Gallo e Castro (2019)? Isso exigiria um trabalho sistemático, um vínculo somente possível com muita dedicação e tempo para a pesquisa, o que poderia tornar possível a possibilidade de aplicação de entrevista oral, ou mesmo grupo focal dentro de uma metodologia de estudo de caso,

somente possível pelo vínculo. Quem sabe ainda, mapear ex-alunos em fase de vida adulta de modo a aferir resultados de longo prazo. Outros elementos como o elevado número de filantropias em Criciúma/SC, as possíveis diferenças de currículo e ensino entre as escolas da E2, também são aspectos a serem considerados. Outra dimensão não menos importante se dá pela ausência de grupos de estudos que relacionem o problema entre a pobreza e a educação, indicados pelos levantamentos bibliográficos realizados logo no começo desta pesquisa. Ou se existem, estão desarticulados nacionalmente, atuando de forma isolada. De fato, foram encontrados grupos com pesquisas ligadas à UFRGS⁸⁵ e à UDESC⁸⁶ que tratam sobre o tema, a novidade seria o fenômeno do terceiro setor nessa conjuntura ou mesmo o seu alcance potencial. Por exemplo, a E2, por meio de seus documentos, afirma estar presente em mais de setenta países com a realização de congressos internacionais regulares. Que saberes guardam esse desafio internacional? No Brasil, a maioria de suas escolas sociais estão datadas a partir de 1990, época marcada pelo forte crescimento do terceiro setor, quando o Estado abre mão de impostos mediante o certificado CEBAS. Contudo, como observado, a regulamentação do Estado gerou preocupações, provocando um alto custo para a União, o que fomenta a necessidade de novas adequações. Ademais, não foi esse o projeto idealizado para o setor, mas sim o financiamento por meio da participação civil.

A dinâmica do trabalho envolvendo a pobreza é imprevisível, os documentos indicam que existe uma transferência de responsabilidades, sem se importar com a forma, ou mesmo com o seu registro documental. Por vezes, anos se passam e nada se fala ou faz a respeito, para logo depois voltar à tona trazendo projetos sem a devida análise que o tema exige. Por exemplo, quando fechamos o leque de possibilidades de estudos deste trabalho, a Prefeitura de Criciúma/SC divulgou informações⁸⁷ sobre a abertura de uma escola municipal cívico-militar na região do bairro Mina União, outro território empobrecido da cidade, o que desperta indagações sobre as respostas que o tema pobreza possui, sendo por vezes um caso de assistência social e por outro um caso de polícia.

⁸⁵ UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁸⁶ UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina.

⁸⁷ Ver: NSC. Denis Luciano: Criciúma estuda instalação de escola cívico-militar na rede municipal. *Jornal do Almoço*. Disponível em: <https://bit.ly/3WOBbcV>. Acesso em: 15 mar. 2024.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamira Ribeiro de. **O jogo da dissimulação**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALMEIDA JÚNIOR, José Carlos. **A refilantropização da solidariedade**: um estudo sobre as novas fórmulas de implementação das políticas sociais no neoliberalismo. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

ÁLVARES, Marcela Bruna Nappi. **Educação e pobreza**: análises a partir das Cartilhas, Guias e Manuais do Programa Bolsa Família (2006 – 2014). 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016.

ARCARY, Valério. **As esquinas perigosas da história**: situações revolucionárias em perspectiva marxista. São Paulo: Xama, 2004. 240 p.

ARCE, Alessandra. Infância, maternidade e família: integração das idéias de Pestalozzi e Froebel à ideologia burguesa de sua época. *In*: ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 77-137.

AURAS, Gladys Mary Teive. Pampedia (Euicación Universal). **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 265-268, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/4fP86qf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

BAKUNIN, Mikhail. **Estatismo e anarquia**. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2003.

BAKUNIN, Mikhail. **Obras completas**: Tomo V. Madrid, ES: La Piqueta, 1986. 180 p.

BANCO MUNDIAL. **Aprender**: para hacer realidad la promesa de la educación. Lima, Perú: Banco Mundial, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial 2018 – mensajes principales**: aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Washington, DC. 2017a. 4 p.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: a pobreza. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1990.

BANCO MUNDIAL. **Retomando o caminho para a inclusão, o crescimento e a sustentabilidade**: relatório Nº 101431-BR: Brasil - Diagnóstico sistemático de país. Washington, DC: Banco Mundial, 2016.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Síntese. v. 1. Washington, DC: Banco Mundial, 2017b.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. 154 p.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 297 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão e Daniel Danciger. São Paulo: Francisco Alves, 1975. 335 p.

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

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 280 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: UFSC, 2015. 171 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 113 p.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 24 mar. 1999.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 11.457, de 16 de março de 2007. Dispõe sobre a Administração Tributária Federal... **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 19 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Portaria nº 591, de 15 de janeiro de 2021. Prorroga a suspensão de procedimentos operacionais e de gestão do Programa Bolsa Família e do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, em decorrência da Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 11, p. 18, 18 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Economia. Lei nº 13.800, de 4 de janeiro de 2019. Autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público com organizações gestoras de fundos patrimoniais... **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, a. 157, n. 4, p. 1, 7 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas, SP: Unicamp, 2010. 183 p.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007. 288 p.

CARVALHO, Marta Maria. Reformas da instrução pública. *In*: VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (comps.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 205-224.

CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o estado**. São Paulo: Ubu, 2017.

CONTRERAS, Carlos. Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo xx. *In*: CONTRERAS, Carlos (org.). **Modernidad y educación en el Perú**. Ministerio de Cultura, 2014. p. 51.

COSTA, Robson Ari da. **Os valores na sala de aula**: um estudo da origem e agentes das forças sociais atuantes em uma classe escolar de periferia da cidade de Curitiba – Brasil. 2021. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad de Desarrollo Sustentable, Asunción, Paraguay, 2021.

CRESSONI, Eduardo Fábio. Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica nas obras de Jorge Benci e Antonil. *In*: LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro(a) no Brasil**. Niterói, RJ: EdUFF, 2016. p. 71-94.

CRICIÚMA. Prefeitura Municipal. Lei nº 4.307, de 2 de maio de 2002. Institui o sistema municipal de ensino de Criciúma e dá outras providências. **Diário Oficial**: seção 1, Criciúma, SC, 2 maio 2002.

DAMASCENO, Wagner Miquéias. **Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil**: uma abordagem marxista. São Paulo: Mireveja, 2022. 320 p.

DUARTE, Natalia de Souza. **Política social**: um estudo sobre educação e pobreza. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3YLcdgT>. Acesso em: 5 maio 2022.

DUTRA, Antônio Carlos Siqueira. **Senha do mundo**: narrativas de jovens em experiências de acesso à cultura. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

ESCOBAR, Tatiana Pires. **“Na escola não entra tiro”**: expectativas e estratégias

escolares de mulheres-mães empobrecidas de uma comunidade de Florianópolis/SC. 2019. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

FALKENBURG, Ana Lúcia Fernandes. **O contexto educativo e cultural da pobreza no ensino público municipal em São Bernardo do Campo**. 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/4dMYxqf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

FONIF. Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas. Observatório da Filantropia. **A contrapartida do setor filantrópico para o Brasil**: 2016. São Paulo: Fonif, 2016.

FONIF. Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas. Observatório da Filantropia. **A contrapartida do setor filantrópico para o Brasil**: 2018. São Paulo: Fonif, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/4cuuHFU>. Acesso em: 10 maio 2022.

FONIF. Fórum Nacional das Instituições Filantrópicas. Observatório da Filantropia. **A contrapartida do setor filantrópico para o Brasil**: 2022. São Paulo: Fonif, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3WQVO8d>. Acesso em: 10 maio 2022.

FONSECA, Marcus Vinícius. A população negra no ensino e na pesquisa em história da educação no Brasil. *In*: LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro(a) no Brasil**. Niterói, RJ: EdUFF, 2016. p. 23-50.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a. 110 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 148 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b. 256 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo; HORTON Myles. **O caminho se faz caminhando**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 179 p.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2000. 160 p.

GALLO, Amyntas Jacques de Moraes; CASTRO, Ana Célia. Da caridade aos fundos patrimoniais: evolução das atividades filantrópicas no país. **Revista BNDES**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 52, p. 153-222, dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3yuQrnf>. Acesso em: 10 maio 2022.

GALLO, Sílvio. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da Escola Moderna. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 241-251, maio/ago. 2013.

GATTI, Bernadete. Potenciais riscos aos participantes. *In*: ANPEd (org.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 35-41.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 587 p.

GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e231359, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/4duexgX>. Acesso em: 19 jun. 2022.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Tradução de Jorio Dauster. Porto Alegre. L&PM Pocket, 2020. 591 p.

HERNÁNDEZ, Martin. **O veredicto da história**. São Paulo: Sundermann, 2008.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 478 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2022**: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Fome no Brasil**: Análise e proposta de políticas públicas para o enfrentamento da insegurança alimentar. Brasília, DF: IPEA, 2020.

KENDZIERSKI, Mariana. **Friederich Froebel e os jardins-de-infância**. 2012, 14 f. Artigo de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Santa Cruz, 2012.

KRAMER, Sonia; PENA, Alexandra. Vulnerabilidade e ética na pesquisa em educação. *In*: ANPEd (org.). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 71-75.

LEWIS, Oscar. **Antropologia de la pobreza**: cinco famílias. México: FCE, 1961. 303 p.

LEWIS, Oscar. **Os filhos da violência**: um estudo da cultura das famílias pobres. Tradução de L. C. de Almeida. São Paulo: Moraes, 1980.

LEWIS, Oscar. **The children of Sanchez**: autobiography of a mexican family. New York: Random House, 1961.

LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro(a) no Brasil**. Niterói, RJ: EdUFF, 2016.

LACERDA, Karin Eliana Nicolau dos Santos. **Paulo Freire e Marcelino Champagnat**: possíveis aproximações conceituais, filosóficas e históricas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2019.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: séc. XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 192-209.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. 176 p.

MEGGERS, Betty J. **Amazônia**: a ilusão de um paraíso. Belo Horizonte: Itatiaia, 1976. 246 p.

MIRANDA, Antônio Luiz; SELAU, Mauricio da Silva. **Bairro da Juventude**: 50 anos de história e filantropia na poeira do carvão. Criciúma, SC: Unesc, 2003. 129 p.

MONTEIRO, José Marciano. **10 Lições sobre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. 132 p.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NEVES, Sueiny Larissa de Sousa; OLIVEIRA, Karla Vianna Azevedo de. A prática do/da assistente social no terceiro setor como luta e resistência. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. Anais... Vitória: ENPESS, 2019.

NODRID, Ricardo. **A Escola de Warisata**: uma experiência de educação popular na Bolívia. 2017.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128 p.

NOVACK, George. **Compreendendo a história**. Abercrombie, AUS: Resistance Books, 1968. Disponível em: <https://bit.ly/3M9URCY>. Acesso em: 7 mar. 2022.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista**. São Paulo: Sundermann, 2006. 115 p.

PAIVA, José Maria. A Educação Jesuítica no Brasil Colonial. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; MENDES, Luciano; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 43-60.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. 682 p.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imitação e simbolização. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes; Pedro Marcondes; Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

REZENDE FILHO, Cyro de Barros. Os pobres na Idade Média: de minoria funcional a excluídos do paraíso. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3SMarso>. Acesso em: 25 mar. 2023.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. 470 p.

ROCHA, João Augusto de Lima. **Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira**: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador. São Paulo: Edufra, 2019. 286 p.

ROSA, Júlio César da. **Sociabilidade e territorialidade**: a construção de sociedades de afrodescendentes no sul de Santa Catarina (1903/1950). Curitiba: CRV, 2020. 145 p.

RURY, John L. **Education and social change**: themes in the history of american schooling. London, UK: Perlego, 1991.

SANTOS, Milton. **Por outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008. 256 p.

SANTOS, Zélia Maria Melo de Lima. Escola como espaço de transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar. **Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales**, v. 13, n. 2, p. 239-252, dec. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/4e2OtJV>. Acesso em: 20 maio 2022.

SAVARIS, Ana Paula Elias. **Violência simbólica e capital cultural**: um estudo sobre os sentimentos e percepções d estudantes bolsistas em uma escola privada. 2021. 27 f. Artigo de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1985. 223 p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Campinas, SP: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. 99 p.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. 472 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. 137 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. São Paulo : Companhia das Letras, 2015, 808 p.

SILVA, Eliana Andrade da; VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. Representações sociais de pobreza construídas pelos cursistas da Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social realizada no Rio Grande do Norte: primeiros resultados. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, esp., p. 35-54, set. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3SUoPyB>. Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, Marta Maria Aguiar Sisnando. **Pobreza multidimensional: a educação como fator de superação da pobreza no semiárido brasileiro**. 2016. 242 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3yJMVoX>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SMALL, Mario Luis; HARDING, David J.; LAMONT, Michèle. Reavaliando a cultura da pobreza. **Sociologia & Antropologia**, v. 1, n. 2, p. 91-118, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3STXbSi>. Acesso em: 17 ago. 2024.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes; Pedro Marcondes; Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

SOUZA, Inês Ana *et al.* **Paulo Freire: vida e obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2001. 368 p.

STROPA, Danyelle Vallin. **Cartas de Marcelino Champagnat: a organização de escolas e o ensino de crianças e jovens (1823-1840)**. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Aspectos americanos de educação**. São Paulo: Cia. Nacional, 1956. 355 p.

TRÓTSKI, Leon [1930]. **A história da Revolução Russa**. Brasília, DF: Senado Federal, 2017. (Edições do Senado Federal, v. 240 A-C).

TRÓTSKY, Leon [1938]. **Programa de transição**. São Paulo: Informação, 1989.

UMBRASIL. União Marista do Brasil. **Projeto educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica**. Brasília, DF: UMBRASIL, 2010. 132 p.

UMBRASIL. União Marista do Brasil. **Relatório social 2019: Brasil Marista em dados**. Brasília, DF: UMBRASIL, 2019.

UMBRASIL. União Marista do Brasil. **Relatório social 2022: atentos aos sinais dos tempos, caminhamos como família global**. Brasília, DF: UMBRASIL, 2022.

VAN ZANTEN, Agnès. L'école de la périphérie. **Recherche & Formation**, n. 37, p. 165-167, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3WOjtpH>. Acesso em: 25 mar. 2023.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da praxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (comps.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3WNvc8a>. Acesso em: 20 jul. 2023.

WWP. **O que é pobreza?** World Without Poverty, Brasil, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3SUxmBM>. Acesso em: 17 ago. 2024.

YANNOULAS, Sílvia Cristina; MONTEIRO, Kaline Ferreira; ASSIS, Samuel Gabriel. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3X5HZE6>. Acesso em: 7 mar. 2022.

SITES E PORTAIS PESQUISADOS

COLÉGIO MARISTA. Marista Brasil, nova marca reúne escolas de 20 estados. **Gazeta do Povo**, 18 dez. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3SWTmMh>. Acesso em: 19 ago. 2024.

DEVEGILI, Luiz. A Comuna de Paris e a educação. **Organização Comunista Internacionalista**, 18 maio 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Ay7bKH>. Acesso em: 26 ago. 2024.

PULLELLA, Philip. Papa confronta Meloni e chama exclusão de imigrantes de “criminosa”. **CNN Brasil**, 9 out. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/46UCBqH>. Acesso em: 19 ago. 2024.

ANEXOS

ANEXO A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Título:	Os valores na sala de aula: um estudo da origem e agentes das forças sociais atuantes em uma classe escolar de periferia da cidade de Curitiba – Brasil
Formato:	Tese
Data:	2021
Autor(es):	COSTA, Robson Ari da
Orientador:	SALAZAR, Leopoldo Oscar Briones Salazar
Resumo:	A partir de um estudo de caso, o autor reflete sobre o impacto das ações locais da comunidade na escola e os compara com as políticas norteadoras dos agentes da educação (ESTADO). Entende que a política desempenhada pela secretaria de educação não atua na direção esperada, as ações superiores devem ser alteradas e positivamente existem movimentos nesta direção, como o pensamento da municipalização ou aproximação da administração escolar de suas bases locais e a BNCC, que o reforça. Salienta que a comunidade quando inserida desempenha um importante impacto, mas afirma que nem sempre é de forma positiva. Entre os autores citados estão Pedro Demo (2015), que foi escolhido como referência por conter posição já sedimentada, de ensino como pesquisa e desenvolvimento, seguindo as escolas críticas, mas incorporando práticas e conceitos de outras escolas clássicas que se mostraram efetivos para se chegar à boa aprendizagem. Bourdieu (2014), e Freire (2015) tmbm são citados.
Palavras-chave:	Periferia, valores, sala de aula, autonomia, educação
Referencial:	Bourdieu (2014); Freire (2015)
Endereço:	https://institutoiesa.com/publicacoes/2021/02/04/os-valores-na-sala-de-aula-um-estudo-da-origem-e-agentes-das-forcas-sociais-atuantes-em-uma-classe-escolar-de-periferia-da-cidade-de-curitiba-brasil/

Título:	Proposições do Banco Mundial para a política educacional brasileira (2016-2018)
Formato:	Artigo de Dissertação
Data:	28 jul. 2021
Autor(es):	GUERRA, Dhyovana; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago
Orientador:	--
Resumo:	Fundamenta-se em quatro documentos do banco mundial com o propósito de analisar as influências do banco mundial na educação pública nas Américas, em particular o Brasil, tanto nas reformas do Estado, quanto nas políticas educacionais, apontadas pelo órgão internacional como fundamentais para o controle da pobreza. A autora relata que o órgão internacional possui como forma de controle subsídios e financiamentos disponíveis, mas que em troca exigem reformas políticas e estruturais de Estado. Argumenta ainda que tais ações devem ser analisadas com cautela haja vista o interesse colonialista do banco mundial para as Américas.
Palavras-chave:	Política educacional brasileira; Banco Mundial; Neoliberalismo; Pobreza
Referencial:	Libâneo; Evangelista
Endereço:	https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/188931

Título:	A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios
Formato:	Resenha de Livro
Data:	--
Autor(es):	VASCONCELLOS, Maria Drosila
Orientador:	--
Resumo:	O objeto deste livro organizado em torno da noção de "escola da periferia" é fundamentalmente o de abordar as desigualdades escolares que se devem às diferenças espaciais, isto é, ao fato de o trabalho pedagógico, os conteúdos de ensino e as expectativas dos docentes para com as aquisições dos alunos diferirem de um estabelecimento a outro em função de sua localização geográfica. Esses estudos a levaram a apresentar vários trabalhos sobre a segregação social e suas relações com a segregação escolar.
Palavras-chave:	A escola da periferia: escolaridade e segregação nos subúrbios*
Referencial:	Indisponível
Endereço:	https://www.scielo.br/j/es/a/qicjLkQG6mbjs7Dj8t36MNY/

Título:	Escola como espaço de transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar
Formato:	Artigo
Data:	Recebido: 21 mar. 2017; Aceito: 28 set. 2017
Autor(es):	SANTOS, Zélia Maria Melo-de Lima
Orientador:	--
Resumo:	Problematiza a ideia que se tem dos pobres; são vistos como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores. Assim eles acabam sendo responsabilizados por sua própria condição. Dessa forma, são constantemente inferiorizados, reprovados e segregados, consequências da falta de atenção dada pela cultura política, pedagógica e docente às carências materiais, à fome e aos corpos tomados pela pobreza. Com base neste estudo de caso, busca caracterizar atitudes de desrespeito aos direitos humanos na comunidade discente, reavaliar o PPP, buscando uma mudança de postura dos docentes através da formação continuada.
Palavras-chave:	educação; pobreza; currículo escolar
Referencial:	Freitas (2009); Candau (2008); Declaração e Programa de Ação de Viena (1993); Marshall (1967); Veiga (2002)
Endereço:	http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002017000200239&lang=pt

Título:	Política social: um estudo sobre pobreza e educação
Formato:	Tese
Data:	2 abr. 2012
Autor(es):	DUARTE, Natalia de Souza
Orientador:	YANNOULAS, Silvia Cristina
Resumo:	A partir dos beneficiários do bolsa família ela investiga sobre uma ótica de investigação qualitativa e quantitativa qual é o impacto existente entre pobreza e IDEB, demonstrando que a pobreza possui grande impacto negativo no IDEB. Do mesmo modo relata que não existe qualquer plano de trabalho no PPP sobre a temática pobreza, mas que existem saídas que podem ser positivas como custo aluno e formação continuada voltada para a temática. O estudo quantitativo investigou o impacto que representa a população em situação de pobreza - identificada como a beneficiária do Programa Bolsa Família - no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB das escolas, dos sistemas de ensino municipais e estaduais. Esses cálculos foram realizados por meio de regressões lineares e estudos multiníveis. O estudo qualitativo ocorreu por meio de questionário expedido às escolas públicas do Distrito Federal para investigar como a escola incorpora a população em situação de pobreza na organização do seu trabalho pedagógico. Os resultados da etapa quantitativa demonstraram que a pobreza tem grande incidência negativa sobre o IDEB das escolas e dos sistemas de ensino municipais e estaduais. A pesquisa qualitativa identificou que há avanços na consideração da diversidade na organização do trabalho pedagógico da escola. Foram detectados nos projetos políticos pedagógicos das escolas e projetos na maioria das escolas sobre as temáticas de meio ambiente, direitos humanos, raça/etnia e orientação sexual. Entretanto, permanecem invisíveis a pobreza e as questões de gênero tendo em vista que esses temas não são considerados no projeto político-pedagógico da escola e nem conduzem a projetos específicos. A pesquisa qualitativa constatou que os professores vêm aceitando concretizar projetos locais e do governo federal, demonstrando ainda capacidade de engajamento.
Palavras-chave:	Pobreza, política social, diversidade, educação formal
Referencial:	Bourdieu; Gramsci; Hall S.; Hobsbawm
Endereço:	http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/10909

Título:	Reavaliando a cultura da pobreza
Formato:	Artigo
Data:	Nov. 2011
Autor(es):	SMALL, Mario Luis; HARDING, David J.; LAMONT, Michèle
Orientador:	--
Resumo:	Faz uma avaliação das publicações de antropologia e sociologia dos últimos 30 anos, analisando as mudanças conceituais e os julgamentos sociais que tais trabalhos tiveram, parte do conceito de cultura, e foca na pobreza buscando entender as relações existentes entre a pobreza e perguntas sobre casamento, educação, vizinhanças, participação em comunidades e outros tópicos centrais ao estudo da pobreza.
Palavras-chave:	Cultura; Pobreza; Relação cultura e pobreza; Desigualdade social; Sociologia cultural
Referencial:	Bourdieu; Pierre; Lewis; Oscar
Endereço:	https://www.scielo.br/j/sant/a/9bPVvQSW8ktvZgfdNDctRjg/?lang=pt

Título:	Representações sociais de pobreza construídas pelos cursistas da Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social realizada no Rio Grande do Norte: primeiros resultados
Formato:	Artigo
Data:	jul./set. 2017
Autor(es):	SILVA, Eliana Andrade da; VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de
Orientador:	--
Resumo:	Estudo com aproximadamente 30 universidades federais debruçadas sobre o problema da pobreza e pobreza extrema, analisando que essa realidade não deixa de existir quando crianças e jovens entram na escola; ao contrário, suas implicações manifestam-se de maneira decisiva nos espaços de educação. Assim o artigo comprime 358 trabalhos defendidos entre 2015 e 2017, oriundos de formação continuada entre docentes que à partir do senso comum “pobreza” discorreram sobre suas práxis educacionais.
Palavras-chave:	Pobreza; Representações sociais; Núcleo central.
Referencial:	Abric; Moscovici
Endereço:	https://www.scielo.br/j/er/a/9RCwwVHW8N3pmKpDfF5ggs/?lang=pt

Título:	Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição
Formato:	Artigo
Data:	jul./set. 2017
Autor(es):	YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro
Orientador:	--
Resumo:	Síntese de uma busca em três plataformas acadêmicas sobre as produções científicas que envolvem o problema da pobreza e da educação formal com o objetivo de sistematizá-las, estabelecer uma tipologia de comparações e diferenciações entre os trabalhos e estabelecer uma análise de gênero e raça/cor que estas produções estabelecem. Para os autores existe um interesse crescente sobre a relação de pobreza e educação formal, sendo que as relações mais citadas como elementos-chave são “Bolsa escola, Bolsa família ou outro programa de transferência de renda” e “exclusão social e desigualdade social”. Foram encontradas 13 maneiras diferentes de se relacionar a educação e a pobreza, sendo predominantemente a “escolaridade como condição da mudança na situação de pobreza”.
Palavras-chave:	educação formal; situação de pobreza; gênero; classe socioeconômico; raça/cor
Referencial:	Gadotti; Saviani; Algebaile; Campos; Connell
Endereço:	http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000200005

Título:	O contexto educativo e cultural da pobreza no ensino público municipal em São Bernardo do Campo
Formato:	Artigo
Data:	14 mar. 2012
Autor(es):	FALKENBURG, Ana Lúcia Fernandes
Orientador:	PALMA FILHO, João Cardoso
Resumo:	Aborda o conceito de cultura aplicado à educação em uma escola que vive uma realidade de periferia com oferta de ensino Infantil, Fundamental e EJA. Credita grande destaque para a cultura como meio educacional; trata das identidades locais como ponto de partida para uma superação da realidade social, analisando sobretudo o currículo escolar de artes como ferramenta. Busca caracterizar o surgimento das favelas e suas relações com a escola e como este processo se faz hoje com as migrações internas.
Palavras-chave:	arte e educação, pobreza e aspectos sociais
Referencial:	Freire; Barbosa; Perrenoud; Syniders; Bourdieu; Canclini
Endereço:	https://repositorio.unesp.br/items/9ab995b6-9d44-4bfd-939c-e228dd37b78c

Título:	Senha do mundo: narrativas de jovens em experiências de acesso à cultura
Formato:	Dissertação
Data:	30 set. 2010
Autor(es):	DUTRA, Antônio Carlos Siqueira
Orientador:	MIRANDA, Sonia Regina
Resumo:	Analisa a trajetória de sete jovens que participaram de um projeto de contraturno escolar entre 1995 a 2005. Ambos mergulhados no perfil socioeconômico que trabalhamos. O objetivo do pesquisador foi demonstrar que o acesso à cultura é uma ferramenta de superação social. Ou seja, pela relação com a cultura, encontraram uma possibilidade de redefinição dos rumos da própria vida e passaram a trilhar um caminho de sucesso escolar e profissional, rompendo um círculo vicioso de pobreza e exclusão que marcava suas vidas.
Palavras-chave:	Teatro; Cultura escolar; Memória e narrativa; Direito à cultura
Referencial:	Bosi; Chauí; Conelly; Clandinin; Certeau
Endereço:	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2690

Título:	Violência e cidadania a recepção do programa chumbo grosso junto ao jovem em conflito com a lei
Formato:	Dissertação
Data:	2012
Autor(es):	SIMÃO, Núbia da Cunha
Orientador:	SILVA, Magno Luiz Medeiros da
Resumo:	Faz uma análise do conceito de violência, e analisa um grupo de jovens criminosos e seu processo de recuperação social, bem como, o impacto e suas percepções de conflitos entre polícia e criminalidade; transmitidos pelas mídias televisivas que apelam para a violência como forma de apelo à audiência. Faz uma reflexão sobre mídia e globalização.
Palavras-chave:	pobreza, violência, mídia, juventude e cidadania
Referencial:	Arendt; Bourdieu; Chauí; Habermas; Levy; Santos
Endereço:	https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/6bf506c1-66fc-4e3d-a432-7f843294ee10

Título:	Pobreza multidimensional: a educação como fator de superação da pobreza no semiárido brasileiro
Formato:	Tese
Data:	2016
Autor(es):	SILVA, Marta Maria Aguiar Sisnando
Orientador:	LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales
Resumo:	Sobre a justificativa do Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM) a autora se debruçou nas análises e comparações entre pobreza e educação. Entende que o principal fator de pobreza no Semiárido são as condições precárias de emprego e renda. O objetivo desta pesquisa consiste em estudar o papel da educação como fator de superação da pobreza no semiárido brasileiro, por meio de técnicas de análise multivariada de dados, a exemplo da análise fatorial e análise de conglomerados para mensuração e análise da pobreza, calculando-se o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) e da situação educacional; além da utilização de medidas descritivas como média, mediana, máximo, mínimo, desvio padrão e coeficiente de variação, a fim de obter uma análise preliminar da relação entre pobreza e educação na região semiárida brasileira, que será confirmada estatisticamente por meio da estatística “F” do teste Análise de Variância (ANOVA) e da técnica de regressão quantílica. Foram utilizados dados secundários, em escala municipal, que tiveram como referência o ano de 2010, tendo sido extraídos do Censo Agropecuário (2006); da Pesquisa Perfil Básico dos Municípios Brasileiros (2011); do Censo Demográfico (2010, publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); do Atlas do Desenvolvimento Humano 2013, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Os resultados revelaram que de acordo com o IPM, o semiárido brasileiro apresenta 351 municípios classificados como mais pobres ($0,652 \leq \text{IPM} \leq 1$); 599 em nível intermediário de pobreza ($0,446 \leq \text{IPM} \leq 0,651$) e 183 municípios classificados como menos pobres ($0 \leq \text{IPM} \leq 0,444$). Os piores indicadores educacionais foram encontrados no grupo dos 351 municípios mais pobres. Além disso apenas 61,3% dos municípios do semiárido possuem plano municipal de educação, 84,1% destes possuem conselho municipal de educação e 56,8% têm fundo municipal de educação. O Índice de Gestão Municipal da Educação do semiárido, calculado por meio da agregação desses três mecanismos de gestão da educação é de 0,527. Uma comparação entre os resultados da regressão tradicional, estimada pelo Método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO) e da regressão quantílica mostrou que é inversa

	a relação entre o IDHM – Educação e o IPM em todos os quantis da distribuição. Concluindo-se que o principal fator de pobreza no Semiárido são as condições precárias de emprego e renda. A maior contribuição da pesquisa foi mostrar que a educação é, de fato, um componente de superação da pobreza, ressaltando a importância do poder municipal e de uma visão diferenciada para a região, que reconheça que existem espaços prioritários na superação desse problema e espaços que conseguiram se diferenciar dos demais ao alcançar padrões mais baixos de pobreza.
Palavras-chave:	Pobreza Educação - Aspectos econômicos Renda - Distribuição
Referencial:	Morin (2013); Morin (2000); Morin (2012); Furtado (1980); Schwartzman (2005)
Endereço:	https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/19239

Título:	Juventude, escola e pobreza: o caso do município de Abaetetuba, Pará
Formato:	Dissertação
Data:	23 fev. 2018
Autor(es):	GONÇALVES, Alessandra Sagica
Orientador:	SILVA, Marilena Loureiro da
Resumo:	A escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana das juventudes no Ensino Médio? Sobre esta perspectiva a autora analisa a realidade de uma escola e como ela trabalha ou não esta problemática. Por meio da abordagem da pesquisa qualitativa, com caráter de estudo de caso, subsidiado pela técnica da entrevista semiestruturada, ela busca a existência ou não da discussão da temática na escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), currículo escolar e prática educativa. Entende que a escola reconhece a existência da pobreza e vivências da pobreza, sobretudo, através do auxílio Bolsa família, mas que não trabalha ou trabalha de forma enviesada, analisada dentro de currículos das ciências humanas.
Palavras-chave:	Pobreza. Vivências da Pobreza. Juventude. Escola Pública. Educação Escolar.
Referencial:	Arroyo; Santos; Rosa
Endereço:	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6336325

Título:	Educação e pobreza: análises a partir das cartilhas, guias e manuais do Programa Bolsa Família (2006 – 2014)
Formato:	Dissertação
Data:	2016
Autor(es):	ALVARES, Marcela Bruna Nappi
Orientador:	PIRES, André
Resumo:	O interesse é dar relevo ao que as publicações dizem sobre a pobreza e educação; como esses materiais tratam da relação família-escola e se incentivam a responsabilização das famílias no processo de enfrentamento das condições de vulnerabilidade socioeconômica. As publicações demonstram não apenas o que a pobreza é, mas também como o pobre deve agir. Assim notamos um caráter multidimensional de vulnerabilidades que envolvem aspectos de nutrição; acesso a direitos sociais; renda e concepção de que é o destinatário deve ser honesto e pró-ativo em buscar melhores condições de vida. Há dois aspectos que dizem respeito à educação no âmbito do Programa, uma atrelada à condicionalidade de frequência escolar e outra que diz respeito ao educar as famílias sobre as melhores formas de agir quanto aos cuidados de saúde e educação de crianças e adolescentes, ambas são permeadas por uma concepção prescritiva e disciplinadora. Esse processo de educar os beneficiários passa por discursos que responsabilizam, em certa medida, as famílias e, em especial, as mulheres por buscarem a superação da pobreza.
Palavras-chave:	educação, pobreza e Programa Bolsa Família
Referencial:	Chauí; Hobsbawm; Bauman; Freire; Durkheim
Endereço:	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popUp=true&id_trabalho=4952692

Título:	“Na escola não entra tiro”: expectativas e estratégias escolares de mulheres-mães empobrecidas de uma comunidade de Florianópolis/SC
Formato:	Tese
Data:	11 mar. 2019
Autor(es):	ESCOBAR, Tatiana Pires
Orientador:	VALLE, Ione Ribeiro
Resumo:	Os dados estatísticos reafirmam das mais distintas formas que a escola nula ou escassa influência tem sobre as grandes chagas da sociedade brasileira, como as sequelas de um passado escravocrata e o alto índice de crimes violentos nos bairros mais empobrecidos. Também é possível assumir que a escola – sobretudo aquela desenhada para atender aos mais pobres do país – tem falhado em seu papel, no que compete à emancipação intelectual de seus estudantes; não têm contribuído para ampliar significativamente a mobilidade social dos mais desfavorecidos economicamente e, fato incansavelmente constatado pela Sociologia da Educação, tende a contribuir para a manutenção das desigualdades.
Palavras-chave:	Justiça Social e Escola; Mulheres-mães; Pobreza; Tráfico de drogas e raça; Fome
Referencial:	Arendt; Beauvoir; Bourdieu; Damatta; Dubet
Endereço:	https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214378?show=full