



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA SAGICA GONÇALVES

**JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA: O CASO DO MUNICÍPIO DE
ABAETETUBA, PARÁ**

**BELÉM
2018**

ALESSANDRA SAGICA GONÇALVES

**JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA: O CASO DO MUNICÍPIO DE
ABAETETUBA, PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva.

**BELÉM
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- G635j Gonçalves, Alessandra Sagica
Juventude, Escola e Pobreza : O Caso do Município de Abaetetuba, Pará / Alessandra Sagica Gonçalves.
— 2018
142 f. : il. color
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva
1. Pobreza. 2. Vivências da Pobreza. 3. Juventude. 4. Escola Pública. 5. Educação Escolar. I. Silva, Marilena Loureiro da, *orient.* II. Título
-

ALESSANDRA SAGICA GONÇALVES

**JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA: O CASO DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA,
PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais.

Belém, 23 de Fevereiro de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva – PPGED/UFPA – Orientadora

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – PPGED/UFPA – Examinador Interno

Prof. Dr. Mário Vasconcellos Sobrinho – PPGEDAM/NUMA/UFPA e UNAMA –
Examinador Externo

Dedico esta dissertação aos amores da minha vida: aos meus pais Maria Gonçalves e Avelino Gonçalves, que me deram o mundo de presente. Aos meus irmãos Arthur Gonçalves, Aline Gonçalves e Alexandre Gonçalves, que têm tornado este mundo mais alegre e mais humano.

Também dedico aos meninos e meninas absolutamente especiais da Associação de Educação Neurofuncional Milton Melo, por todos os dias serem exemplo de força e luta diária pela vida. Aos coletivos em vivências da pobreza na América Latina. Aos sujeitos do interior da Amazônia.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não vivemos e nem caminhamos sozinhos nesta travessia chamada vida, pois no processo de construção e constituição humana o outro tem importante papel quando se refere ao partilhar a caminhada. Deste modo, é chegada a fase de finalização de mais um ciclo que faz parte de minha jornada na viagem em busca do conhecimento científico, cujos desafios trilhados nessa jornada, permitiram um maior aprofundamento de minha formação acadêmica-profissional. Neste momento, é fundamental olhar para trás e agradecer a todos e todas que contribuíram para este momento, até mesmo aqueles que de modo adverso ao longo do meu Curso de Mestrado Acadêmico em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA), contribuíram para a realização deste estudo.

E aos seres humanos de luz e absolutamente empáticos, dirijo agradecimentos especial, uma vez que palavras certamente são insuficientes para expressar a intensidade de determinados sentimentos, em especial quando pretendem descrever sensações que nos incidiram ante a uma dura e sinuosa jornada. Tão dura e tão sinuosa, que não poderia ter sido cumprida sem a ajuda de muitas pessoas queridas e empáticas, a quem devo agradecimentos infintos e à quem destino os vocábulos que aqui seguem. Limitados, como sempre haverão de ser em momentos como estes, mas tão genuínos que já não comportam no meu coração.

Aos meus amados pais Avelino Gonçalves e Maria Gonçalves, por me incentivarem e acompanharem desde os primeiros passos mais chorosos e melindrosos no “jardim de infância” até as conquistas acadêmicas mais atuais. Neste momento de formação acadêmica foram os seres humanos que mais me incentivaram a concluir este Mestrado, pois diante das situações tão estressantes, problemáticas, conflituosas e muitas vezes aterrorizantes, que surgiram durante o curso de Mestrado em Educação no PPGED/UFPA, não mediram esforços para me dar apoio e o amor incondicional sempre, para eu terminar esta pesquisa. Esta conquista também é deles!

Aos meus amados irmãos Alexandre Gonçalves, Aline Gonçalves e Arthur Gonçalves, pelo amor incondicional.

Aos Meus Avós maternos: Benedito Sagica & Maria Maués e paternos: Ademar Gonçalves & Maria Santos pelos ensinamentos sobre a vida dos coletivos populares.

Aos queridos Harison Sagica, Hayane Sagica, Raissa Sagica, Raimunda Sagica e Edson Baía por serem o braço de minha amada família em Belém e por fazerem que eu me sentisse em casa mesmo longe.

Aos queridos Amaury Gonçalves, Liliane Gonçalves, Diva Gonçalves, Maury Amaral e Michelle Paes, por seu bem-querer genuíno.

Aos amigos Amanda Rodrigues, Adriana Cunha, Arquijane Abreu, Lucivander Queiroz, Roberta Carvalho, Eliana Lucas e Tayllen Silva, pela valiosa amizade construída.

À Associação de Educação Neurofuncional Milton Melo, pelos ensinamentos e exemplo de vida dos meninos e meninas especiais.

Ao *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO, Argentina), minha *alma mater*, por ser referência em estudos sobre pobreza e desigualdades sociais na América Latina, agradeço sobretudo pelos alicerces teóricos compartilhados no curso de *Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina*, tenho clareza de que esses alicerces foram essenciais para existência e materialização deste estudo. Sou muito grata pelas tantas oportunidades.

Ao Professor Dr. Miguel Arroyo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por trazer para à rede científica da Pós-Graduação em Educação a discussão sobre a pobreza e mais ainda sobre os coletivos em vivências da pobreza por meio da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, muito obrigada!

À equipe de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) por honrarem com o compromisso ético-político na formação científica na Pós-Graduação, pela responsabilidade em conduzir às aulas no Mestrado Acadêmico em Educação e pelo paciente compartilhamento de seus conhecimentos, de modo especial aos Professores Dr. Paulo Sérgio de Almeida Corrêa e Dra. Rosana Maria Gemaque Rolim.

À Professora Dra. Sônia Araújo, pela paciência, confiança e conselhos. Por estar sempre presente para resolver as pendências, muito obrigada!

À querida Professora Dra. Nazaré Imbiriba, pela partilha de conhecimentos e experiências latino-americana compartilhadas no curso Interinstitucional, Interdisciplinar e Internacional intitulado “Mundos Amazônicos – Biodiversidade, Desenvolvimento e Direitos Humanos” na Universidade Federal do Pará, muito obrigada!

Aos mestrandos, do curso do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da turma de Mestrado 2016, de modo especial à Marilene Feijão e Mateus Ferreira, pela agradável convivência acadêmica. Muito obrigada por partilhar de tantas experiências ao longo do caminho.

Aos técnicos administrativos e bolsistas da secretaria do PPGED/UFPA, especialmente à Pricianne Xisto, pela paciência no atendimento administrativo.

À escola pública, objeto desta pesquisa, que me acolheu de muitas e diferentes maneiras, abrindo-me as portas, os arquivos e as experiências profissionais.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela possibilidade de ter podido me dedicar à pesquisa com concessão de bolsa de estudos.

Ao povo brasileiro, que por meio da CAPES, financiou mais uma pesquisa de Mestrado Acadêmico em Educação, e a quem espero nos próximos anos, retribuir pelas oportunidades que me foram concedidas junto com a bolsa de estudos.

À professora Dra. Marilena Loureiro, pelas ausências e desencontros acadêmicos, muito obrigada!

Por fim, desta jornada sinuosa, levo não só uma lição de resiliência, ademais muitas lembranças felizes. Quanto aos desafetos, que por ventura tive a honra de prestigiar nesta caminhada, ainda tenho a esperança de que um dia eles possam ser perdoados e, quem sabe, superados.

Muito Obrigada, bom Deus pelo Dom da vida.

Os ninguéns

As pulgas sonham em comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico de sorte chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os dono de nada. Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos: Que não são embora sejam. Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições. Que não fazem arte, fazem artesanato. Que não são seres humanos, são recursos humanos. Que não têm cultura, têm folclore. Que não têm cara, têm braços. Que não têm nome, têm número. Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local. Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

(Eduardo Galeano, 2002).

RESUMO

Esta dissertação de mestrado aborda o tema educação e pobreza. Esta dissertação partiu da seguinte pergunta: a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana das juventudes no Ensino Médio? Apresenta como objetivo investigar se a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana das juventudes no Ensino Médio. Do ponto de vista metodológico, foi utilizado a abordagem da pesquisa qualitativa, com caráter de estudo de caso, subsidiado pela técnica da entrevista semiestruturada. Em relação aos participantes – 10 educandos do ensino diurno, 10 educadores, 1 diretor de escola, 1 vice-diretor de escola, 2 coordenadores pedagógicos – as análises foram configuradas pela técnica da análise de conteúdo. Os dados da pesquisa de campo, coletados em uma escola pública, estão analisados nas percepções da equipe gestora da escola, educadores e educandos a fim de verificar as possíveis implicações no trato com a questão da pobreza nas práticas educativas e no currículo escolar do ensino médio. O que exige primeiramente na identificação da concepção de pobreza entendida pela escola, levando em conta os seguintes indicadores: a existência ou não da discussão da temática na escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), currículo escolar e prática educativa. Com relação à hipótese levantada, os resultados apontaram, que o componente da pobreza e das vivências da pobreza não tem recebido a atenção devida na formação humana das juventudes do ensino médio, pois não há ainda na escola investigada a organização de um trabalho pedagógico para reconhecer e incorporar a pobreza na formação dos educandos. Esses resultados revelaram que a escola reconhece que a pobreza existe na sociedade e percebe que muitos de seus educandos estão em vivências da pobreza, pois muitos educandos participantes do Programa Bolsa Família estão acessando à escola, mas ainda não há a incorporação da pobreza no PPP, no currículo escolar e em algum projeto específico para trabalhar a produção da pobreza, as visões negativas e moralizantes sobre os pobres constantemente propaladas pela mídia com as juventudes educandas do Ensino Médio. Os resultados indicam que, as atividades educativas que acontecem na ação dos educadores para reconhecer e incorporar a pobreza ainda que de forma enviesada estão relacionadas à pobreza como motivação para a escolarização, o reconhecimento das dificuldades (capacidades básicas), mesmo quando há êxito nos estudos; uso da análise cartográfica na geografia, fotos e vídeos e a incorporação de narrativas que trazem os pobres como protagonistas. As disciplinas Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia, Física, Química e Matemática, não estão articuladas com questões que fazem parte do cotidiano destes educandos, da pobreza local e mais ainda das vivências da pobreza dos educandos do EM, pois não dialoga em termos de conteúdos de ensino.

Palavras-chave: Pobreza. Vivências da Pobreza. Juventude. Escola Pública. Educação Escolar.

ABSTRACT

This dissertation addresses the theme education and poverty. This dissertation departed the following question: the public school recognizes and incorporates the poverty dimension in the human formation of youth in high school? Features aimed to investigate if public school recognizes and incorporates the poverty dimension in the human formation of youth in high school. From the methodological point of view, we used the approach of qualitative research, case study, subsidized by the technique of semi-structured interview. In relation to the participants – 10 day school learners, educators, 10 1 school Director, 1 Deputy Director of school, pedagogical coordinators 2-analyses were configured by the technique of content analysis. The research data, collected in a public school, are analyzed in the perceptions of the school management team, educators and students to verify the possible implications in dealing with the issue of poverty in educational practices and curriculum teaching middle school. What requires first identifying the design of poverty understood by school, taking into account the following indicators: the existence or not of a thematic discussion at school, through the Political-pedagogic Project (PPP), school curriculum and practice educational. With respect to the hypothesis, the results showed that the component of the poverty and the experiences of poverty has not received due attention in the human formation of the high school youths, because there is still the school investigated the Organization of work teaching to recognize and incorporate poverty in the training of students. These results revealed that the school recognizes that poverty exists in society and realizes that many of his students are in experiences of poverty, because many students participating in the Family allowance program are accessing to school, but there's still the incorporation of poverty in the PPP, in the school curriculum and in some specific project to work the production of poverty, the negative views and moralizantes about the poor constantly spun by the media with educandas high school youths. The results indicate that the educational activities that take place in the action of educators to recognize and incorporate poverty albeit skewed are related to poverty as motivation for schooling, the recognition of the difficulties (basic skills), even when there is success in studies; Cartographic analysis on geography, photos and videos and the incorporation of narratives that bring the poor as protagonists. Portuguese Language disciplines, Art, History, Geography, Philosophy, Sociology, Biology, Physics, Chemistry and Mathematics, are not linked to issues that are part of the everyday life of these students, the local poverty and even more of the experiences of poverty of the learners in, is it compatible in terms of educational content.

Keywords: Poverty. Experiences of Poverty. Youth. Public School. School Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Área de Abaetetuba, Pará, Brasil. _____	88
Figura 2 – Mapa com localização do município de Abaetetuba. _____	89

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Ilustração 1 - Organização curricular do Ensino Médio. _____	119
---	-----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Brasil: Número de família beneficiárias do PBF no período de 2004 até 2013..	86
Gráfico 2 – Abaetetuba: Evolução da população vulnerável à pobreza (1991-2010).	93
Gráfico 3 – Abaetetuba: Percentual da população abaixo da linha de extrema pobreza (1991 a 2010).	94
Gráfico 4 – Abaetetuba: Percentual da população de 0 a 14 anos vulnerável a pobreza (1991-2010).	95
Gráfico 5 – Número de famílias beneficiadas pelo PBF no estado do Pará e Abaetetuba.	95
Gráfico 6 – Abaetetuba: Evolução de percentual em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário (1991 a 2010).	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Universo da Pesquisa em Abaetetuba, Pará, Brasil.	38
Quadro 2 – Categorias conceituais e categorias de análise.	43
Quadro 3 – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, ONU.	53
Quadro 4 – Marcos histórico e temáticas discutidas na trajetória do ECOSOC.	55
Quadro 5 – Abaetetuba: Proposta curricular do ensino médio diurno da Escola Graciliano Ramos.	120

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista para equipe gestora da escola a partir dos eixos e objetivos da sistematização. _____	138
Apêndice 2 – Roteiro de entrevista para equipe de professores da escola a partir dos eixos e objetivos da sistematização. _____	139
Apêndice 3 – Roteiro de entrevista para os estudantes do EM da escola a partir dos eixos e objetivos da sistematização. _____	140

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido _____	141
Anexo B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido _____	142

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Currículo Escolar

CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

EA – Educação Ambiental

EB – Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

EPDS – Educação, Pobreza e Desigualdade Social

GEAM – Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente

ICED – Instituto de Ciências da Educação

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social

MEC – Ministério da Educação

PBF – Programa Bolsa Família

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PMM – Programa Mulheres Mil

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

ONGs – Organizações Não Governamentais

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UFPA – Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Hipótese da investigação	34
1.2 Finalidades da pesquisa	34
1.3 Aspectos metodológicos	35
2 RELAÇÃO ENTRE POBREZA E EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	45
2.1 Pobreza: uma complexa definição.....	45
2.2 Marcos históricos da pobreza no cenário internacional.....	51
3.3 O direito à educação pública no Brasil.....	56
3 A RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA.....	62
3.1 Relações entre juventudes e pobreza.....	62
3.2 Situando a relação entre Juventudes e Escola	66
3.3 Projeto Político-Pedagógico e o Currículo Escolar como instrumento de reconhecimento da dimensão da Pobreza	74
3.4 Relações entre o Programa Bolsa Família e a educação escolar.....	81
4 JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA, PARÁ.....	84
4.1 Breve contexto sobre o estado do Pará: aspectos histórico-geográficos, socioeconômicos e educacionais.....	84
4.1.1 Abaetetuba, a capital mundial do brinquedo de miriti: aspectos históricos - geográficos, socioeconômicos e educacionais	87
4.1.1.2 Aspectos socioeconômicos	89
4.1.1.3 Aspectos educacionais	91
4.1.1.4 Pobreza e Bolsa Família	93
5.1.1.5 Saneamento básico	96
4.2 Concepções sobre a pobreza: uma análise a partir de uma escola pública no município de	

Abaetetuba	97
4.2.1 Pobreza de renda.....	97
4.2.2 Pobreza como privação de capacidades básicas	98
4.3 Juventudes e Escola Pública	99
4.3.1 Juventudes e trajetórias humanas que se tecem na escola pública	99
4.3.2 As relações entre educação escolar e pobreza na formação continuada de gestores e educadores	103
4.4 A escola pública dos coletivos em vivências da pobreza	107
4.4.1 O Projeto Político-Pedagógico como alicerce para incorporar a dimensão da pobreza na formação humana dos educandos do Ensino Médio	111
4.4.2 O currículo escolar do ensino médio e a dimensão da pobreza.....	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	138
ANEXOS	141

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de dissertação de mestrado acadêmico em educação busca investigar se a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana dos sujeitos educandos do ensino médio. Investigar essa temática é uma tarefa extremamente desafiante, considerando que os últimos anos no Brasil foram sinalizados pela universalização do direito à educação pública. Nesse contexto, os coletivos em vivências da pobreza, historicamente excluídos do acesso ao processo de escolarização, hoje chegam à escola básica de Ensino Médio (EM) no país. Dessa forma, analisar como a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana dos sujeitos educandos na escola pública de EM, traz em si uma gama de possibilidades para novos olhares e reflexões sobre o fenômeno educacional no Brasil, especialmente na Amazônia.

A questão da pobreza e educação tem sido tratada por diferentes campos do conhecimento tais como: Educação, Economia, Sociologia, Antropologia, Psicologia Social, Serviço Social, dentre outros, tendo maior ênfase de discussão no campo das Ciências Sociais. Embora, nossa ênfase seja no âmbito da Educação, é impossível eliminar a necessária relação que tal temática mantém com os demais campos do conhecimento. Ou seja, neste estudo de Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação não há razões de ordem epistemológicas para fixar fronteiras rígidas do conhecimento, uma vez que todos esses campos do conhecimento estão interligados, mesmo reconhecendo que as especificidades não podem ser negadas.

Este estudo tem como principal referência o avanço e o fortalecimento sobre as relações entre pobreza e educação e, de modo particular, tem como referência o enfoque de que a educação é um elemento indispensável ao desenvolvimento da sociedade em torno de políticas públicas que visam otimizar essa relação, a partir de interesses sociais específicos. Esse avanço nas últimas décadas adquiriu visibilidade e legitimidade pela sociedade política e sociedade civil, em meados dos anos de 1960, no momento de consolidação dos programas sociais de combate à pobreza.

Nesse sentido, o fenômeno da pobreza tem sido uma temática que tem deixado de ser inaudito, tem ido além das fronteiras no campo de discussão da urbanização; chegando às universidades, às políticas públicas sociais e educacionais, aos educandos, aos artistas, à literatura, aos meios de comunicação, ao campo de estudos e pesquisas na área da Educação e das Ciências Sociais. Nessa direção, à questão da pobreza, na sua relação com a educação tem

estado no centro das preocupações das Ciências Sociais latino-americanas desde os anos noventa, em decorrência dos efeitos das reformas e políticas públicas para o combate à pobreza e à desigualdade social.

Arroyo (2013a) considera que a pobreza cresceu e tem se tornado extrema e massificada, pois ela invade a economia e as sociedades que julgavam tê-la erradicado. Não é um problema das sociedades distantes e atrasadas. Afeta todas as instituições, inclusive o sistema público de educação, seu currículo, seus profissionais e as instituições de formação.

Dessa forma, no bojo da conjuntura em que a tese dominante tem sido as relações entre educação e desenvolvimento centrado em uma necessidade do investimento e na ampliação da escolarização dos sujeitos dos coletivos populares¹ a partir da criação de políticas educacionais que incentivem a escolarização básica. Essa é a lógica que passa a predominar no campo das políticas públicas.

Em razão da pertinência e instigante seara de estudo, a relevância acadêmica desta Dissertação está no sentido da temática proposta de estudar a juventude, à escola e à pobreza em uma conjuntura que ainda exige maior reflexão considerando como ponto de análise a escola pública e as juventudes do Ensino Médio. É necessário elucidar esse universo a ser estudado, mais precisamente sobre espectral a educação escolar na Amazônia, de um lugar que pouco se estudou sobre as relações entre pobreza e educação, que expressa o ambiente dos povos Amazônicos que nela habitam. Para mais, eis a necessidade de pensar a educação escolar pública em um município da Amazônia, quer dizer, em Abaetetuba que, tem uma dinâmica urbana e a sofre influência dos projetos de desenvolvimento econômico, mais especificamente os industriais e neste processo o município perfaz em sua composição a presença de atividades tradicionais na formação cultural de sua população, que inclui ribeirinhos, quilombolas e agricultores familiares, bem como nas atividades econômicas desenvolvidas pelo extrativismo, a pesca, o artesanato e a agricultura familiar, isto é, populações tradicionais. Em uma dinâmica caracteristicamente complexa que é destacada pela influência do papel do Estado² e do mercado³ nas cidades da Amazônia paraense (CASTRO, 2009).

Tendo por base esse contexto, proponho aqui investigar e refletir sobre as

¹ Sobre os coletivos populares ver Arroyo (2011).

² Para Marx (2012), não é o Estado que molda a sociedade, mas ao contrário, é a sociedade que molda o Estado, e essa por sua vez, é moldada pelo modo dominante de produção e das relações de produção. Pois, o Estado é a expressão política da classe dominante e, como produto das relações de produção, não representa o bem comum da coletividade social nem é o curador da sociedade.

³ Para Chesnais (2001), o entendimento de mercado ocorre na perspectiva de que a propriedade privada dos meios de produção possui a posse de ativos patrimoniais que comandam a apropriação sobre uma escala de riqueza criadas por outrem.

juventudes, à escola e à pobreza em contextos empobrecidos, sob o olhar Amazônico. De modo mais específico, busquei investigar como a escola de ensino público, vem articulando em suas ações políticas-pedagógicas às discussões relacionadas à dimensão da pobreza e às vivências da pobreza no contexto do Ensino Médio, com o enfoque às experiências dos jovens quanto à formação humana desenvolvida na escola pública, tendo em vista compreender como estas refletem nas expectativas das dinâmicas educacionais, o reconhecimento e a incorporação das relações entre pobreza e educação.

Em princípio, o entendimento neste estudo é que a pobreza é histórica, todavia centraliza-se à análise de tal fenômeno no interior do capitalismo, com ênfase na sociedade capitalista. Desse modo, para apresentar as razões que me levaram no Mestrado Acadêmico em Educação, a ter por objeto de pesquisa às juventudes, à escola e à pobreza, é necessário retomar a origem do interesse sobre essa temática, que é originária de minha trajetória de formação acadêmica-profissional.

Nessa direção, a proposta de estudar essa instigante temática surgiu devido à aproximação com o objeto de estudo, que teve por alicerce um conjunto de reflexões que surgiram tanto durante a trajetória de formação acadêmica quanto no exercício profissional em programas de educação profissional que atendiam jovens participantes de programas sociais do governo federal, a exemplo, o Programa Bolsa Família (PBF) e às juventudes provenientes do campo, ribeirinha e da cidade.

A juventude e a escola pública são elementos presentes durante toda a minha trajetória acadêmica-profissional. Meus encontros com esse universo ocorreram sob vários enfoques. Desse modo, o interesse em pesquisar o trabalho proposto se deve principalmente às experiências e vivências no universo acadêmico-profissional, que tiveram início com as atividades desenvolvidas no curso de Graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Pará⁴ (2010 a 2014).

A priori, meus encontros com a juventude e a escola pública, tiveram origem nos anos de 2012 em atividades desenvolvidas como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em uma escola de Ensino Médio (2º grau) com características agrárias, localizada no município de Abaetetuba, no estado do Pará e no Estágio Supervisionado na Educação Infantil, as quais me aproximaram ainda mais de experiências educativas com a educação escolar da infância e da juventude em conjunturas escolares situadas em contextos empobrecidos.

⁴ O ingresso no Ensino Superior ocorreu em 2010, em virtude da aprovação no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Pará, pelo sistema de não cotista.

Posteriormente, uma série de atividades profissionais possibilitaram o meu encontro com as juventudes. Essas atividades profissionais ocorreram na Educação Profissional em Abaetetuba, em meados de 2014, em uma instituição de ensino da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no estado do Pará, isto é, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA/Campus Abaetetuba) no âmbito da atuação profissional em programas educacionais de profissionalização que objetivam a diminuição de problemas sociais em comunidades de baixo índice de desenvolvimento humano, a exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Programa Mulheres Mil (PMM); e na função de Coordenadora de Estágio na educação profissional em uma instituição da rede particular de ensino.

Neste cenário, em meio à convivência com essas experiências profissionais, decidi concorrer, no ano de 2014, no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA) ao processo seletivo do Curso de Especialização em “Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos”, o qual apresentava como escopo formar recursos humanos no intuito de intervir na educação profissional integrada à educação básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Diante disso, no referido curso de Especialização, estudou-se diferentes abordagens teóricas, possibilitando construir múltiplos olhares sobre a formação educacional e profissional dos jovens dos coletivos populares. Na Especialização aguçou-me mais ainda discorrer sobre a discussão da Educação Ambiental desenvolvida em escolas com características agrárias, situadas na dinâmica de contextos empobrecidos.

Deste modo, destaco a pesquisa de minha monografia intitulada “A Educação Ambiental no Contexto da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio: um estudo de caso em Abaetetuba, PA”. Cujas análises centraram-se na Educação Ambiental (EA), na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Médio (EM). Nessa monografia investigamos as concepções teóricas e políticas que legitimam à EA no espaço escolar e a concepção de EA que é desenvolvida na escola pública situada em contextos empobrecidos com características agrárias.

O ingresso em 2016 no Mestrado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA me oportunizou ser integrante da equipe de pesquisa na Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), no projeto de pesquisa intitulado “**Relações entre Educação, Pobreza e Desigualdades Sociais na Amazônia Paraense**”. O referido projeto de pesquisa, sob coordenação da Profa. Dra. Marilena Loureiro da Silva, financiado pelo Ministério da

Educação (MEC), tem por finalidade aprofundar o estudo, sobre as relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais, estudo este que proporcione análises científicas que promovam reflexões e discussões sobre as vivências dos sujeitos em circunstâncias de pobreza e extrema pobreza, em relações sociais e políticas injustas. Tal projeto, objetiva a confrontar essas vivências com as visões predominantes nas políticas educacionais, na gestão da educação e no contexto escolar da educação básica.

Além disso, outro aspecto que motivou a realização deste estudo foi o apoio a formação acadêmica em 2017, sendo uma das 7 estudantes brasileiras contempladas com *Becas de apoio a la Formación Académica de Mujeres Latinoamericanas* promovido pelo *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* (CLACSO) para cursar na sala de aula global a *Especialización en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina y Curso Internacional América Latina: Ciudadanía, Derechos e Igualdad*⁵, foram primordiais, para consolidar a realização deste estudo, pois o interesse em estudar o referido objeto de estudo aumentou, devido a atenção dada à temática da pobreza e desigualdades sociais no cenário Latino-americano. Essa atenção traduz os esforços para a necessidade e a compreensão da necessária e importante tarefa de conhecer a realidade das relações entre educação escolar e pobreza na Amazônia paraense, especificamente em Abaetetuba. Esses foram os elementos primordiais para tecer o objeto-problema desta dissertação. Dessa forma, associando as motivações acadêmicas e profissionais, surgiu o interesse em desenvolver este estudo sobre “Juventude, Escola e Pobreza: o caso do município de Abaetetuba, Pará”.

A trajetória descrita acima demarca minha inserção e incursão no campo investigativo das relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais, com ênfase na juventude e na escola, especialmente os educandos do Ensino Médio (EM), pois essa etapa da educação básica é considerada importante elemento nas agendas governamentais.

É importante frisar que este trabalho contempla uma parte das atividades da Iniciativa Nacional, em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS)⁶ promovidas pelo

⁵ A Especialização e o Curso Internacional visam proporcionar ferramentas para à análise, investigação e intervenção institucional em várias áreas de políticas públicas, contribuindo para a promoção de estratégias de inclusão, a afirmação dos direitos humanos e o fortalecimento da cidadania. Eles abordam os desafios da atual situação política de promoção da igualdade e justiça social na América Latina da área de análise de políticas sociais, econômicas, educacionais e culturais. De modo, a propor abordagens baseadas sobre as perspectivas de gênero, discriminação racial, violência e segurança dos cidadãos, dos processos de integração regional, a situação das crianças e jovens, bem como a justiça e a promoção de uma ética pública, de modo a abordar a complexidade dos processos de produção das desigualdades. Sendo organizado por CLASCO, FLACSO Brasil e UMET, sob a Coordenação geral do Professor Pablo Gentili e Nicolas Trota. (GENTILI, 2017, tradução nossa).

⁶ A Iniciativa Nacional da EPDS reuni esforços de 15 instituições de ensino superior, a saber: Universidades federais do Rio Grande do Norte (UFRN), da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), do Maranhão (UFMA), do Ceará (UFC), do Amazonas (UFAM), do Espírito Santo (UFES), de Mato Grosso do Sul (UFMS), de Santa Catarina

Ministério da Educação (MEC), vinculado ao projeto de pesquisa **“Relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais na Amazônia Paraense”**, financiado com bolsa de estudos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) e vinculado ao Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM), da Universidade Federal do Pará (UFPA), que é coordenada nacionalmente pelo Professor Miguel Arroyo da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Atinente a isso, esta Dissertação de Mestrado, além de cumprir parte dos objetivos do referido projeto de pesquisa mencionado é um dos pré-requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação junto ao PPGED/ICED/UFPA, que representa o encerramento de um ciclo importante de aprendizados e reflexões oriundos de inúmeras atividades para cumprir os requisitos do programa, e outras atividades que surgiram como oportunidades durante a trajetória de formação acadêmica na pós-graduação em educação a nível *strictu sensu*.

Diante do exposto, a referida investigação, se constitui em uma oportunidade de contribuir com estudos e pesquisas científicas no cenário nacional, vinculados à Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social, pois permitirá o aprofundamento do reconhecimento da realidade educacional paraense e, por conseguinte, da educação na Amazônia. A pesquisa é também relevante para a rede científica no país e na região Norte do Brasil, em particular do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA, pois pretende trazer para a rede elementos de um panorama pedagógico referentes às relações entre escola pública e coletivos em vivências da pobreza⁷, mostrando-se relevante para o avanço no conhecimento a respeito dessa temática na região Norte do país. Para mais, essa investigação contribuirá ainda para fomentar e consolidar estudos e pesquisas sobre as relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais na Amazônia paraense no Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM), ao qual está vinculado, assim como para a Linha de Pesquisa em Educação: Políticas Públicas Educacionais e para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

Dessa forma, a presente investigação, não podendo ficar de fora do debate científico considerando a realidade atual da educação brasileira, se apresenta relevante e necessária pela contribuição no avanço na produção teórica na área que a mesma irá fornecer para o campo epistemológico da educação. Além disso, o presente estudo será um elemento que poderá

(UFSC), do Piauí (UFPI), de Tocantins (UFTO) e de Pernambuco (UFPE); as federais de Minas Gerais (UFMG) e de Roraima (UFRR) e a do Paraná (UFPR).

⁷ Sobre coletivos em vivências da pobreza ver Arroyo (2013a).

servir ainda, de espelhos⁸ para os profissionais da educação básica, e outros envolvidos com políticas públicas, sociais e educacionais, que estabelecem relações com a educação escolar dos coletivos em vivências da pobreza e do Programa Bolsa Família.

O estudo subsidiará ainda os profissionais da educação básica na instrumentalização teórica para que possam refletir sobre a educação escolar destinada aos coletivos em vivências da pobreza; para que possam se reconhecer nela e ressignificarem suas lutas por uma nova sociedade, mais justa e fraterna, para que pense uma educação pública para transformação social. Corolário a esses propósitos, portanto, tal investigação apresenta o objetivo de somar forças para o desenvolvimento dessa área de pesquisa no país.

Em razão disto, consideramos que esta dissertação de mestrado acadêmico em educação, pode ensejar contribuições significativas para o campo da pesquisa em educação na Pós-Graduação brasileira, investigando uma vertente até então pouco pesquisada. Dessa forma, esta dissertação, conforme preconiza Volpato (2017), manifesta os resultados e as reflexões do estudo de modo a contribuir para o avanço científico e social na área da educação no país.

No que tange a Amazônia paraense, esta continua sendo cenário de inúmeras políticas públicas educacionais e sociais, que estão relacionadas à educação para o desenvolvimento do Brasil, e para superação da pobreza, políticas estas que visam incentivar à escolarização de sujeitos em vivências da pobreza. Em virtude disso, o estado do Pará apresenta formidável relevância sobre a educação, pois à Amazônia é caracterizada por uma extensa diversidade, composta por populações que vivem no espaço do campo, da cidade e das ilhas, que habitam um considerável número de povoados, pequenas e médias cidades e algumas metrópoles que, em sua maioria, possuem poucas condições para atender às necessidades dessas populações, por apresentarem infraestrutura precária e por não disporem de serviços essenciais, sobretudo, no meio do campo. E isso resulta em distintas formas de desigualdades sociais e na ausência de políticas educacionais que promovam o reconhecimento e assegurem a universalização do direito à educação básica das populações do campo, quilombola e indígena (HAGE e CARDOSO, 2013).

Em razão disso, no estado do Pará, merece destaque o município de Abaetetuba, criado mediante a Lei Estadual de nº 334, de 6 de julho de 1895, como exemplo do contexto

⁸ Os espelhos são uma metáfora do projeto Alice de Boaventura de Souza Santos, que convida a ver o mundo a partir de perspectivas diferentes. Os espelhos servem como metáfora no sentido de os espelhos distorcerem a imagem. Ao espelho, nunca vê a tua imagem, é uma imagem invertida. E também há espelhos que distorcem a realidade. Inventando novos espelhos, novas maneiras de distorcer a realidade, que nos irão proporcionar uma forma diferente de nos olharmos e olharmos os outros. (ver alice.ces.uc.pt).

de pobreza, pelos altos índices de pobreza⁹, e baixo desempenho escolar e também por ser um espaço onde vem se materializando ação de programas de acesso à profissionalização para à superação da pobreza na implementação das políticas públicas e projetos de desenvolvimento.

Para mais, a escolha desse município se deve à importância que este ocupa na Amazônia Paraense e no próprio cenário nacional e internacional. Aliás, o referido município é um dos integrantes do Movimento Científico do Norte e Nordeste (MOCINN), que reúne há oito anos à Mostra de Ciência e Tecnologia da Escola Açai (MCTEA), que conta aproximadamente com a participação de 200 municípios, 22 estados brasileiros e além de países como Argentina, Colômbia, Espanha, Equador, México, Peru, e Turquia. Esta última visa desenvolver a troca de experiências da realização de pesquisas científico-tecnológica da juventude estudante das escolas públicas e particulares do Brasil (MCTEA, 2017).

Além disso, o referido município valoriza sua história e cultura. E, a cada ano organiza eventos culturais para mostrar a cultura local a quem por ela se interessar. Podemos mencionar, por exemplo, o evento em comemoração à Semana de Arte e Folclore de Abaetetuba, o Festival do Miriti, a Tiração de Reis, o Festival dos Cordões de Pássaros Juninos, entre outros, voltados à valorização do artesanato e da cultura local.

O Município de Abaetetuba possui uma população estimada de 151.934 habitantes; desse total, 27.528 representam o número de alunos e alunas matriculados na rede pública de ensino, distribuídos nos 371 estabelecimentos escolares (IBGE, 2016).

A cidade de Abaetetuba está localizada na microrregião do Baixo-Tocantins na confluência de dois rios: Tocantins e Pará, no Estuário Tocantino, a uma distância de aproximadamente 80 km a oeste da capital do Pará, totalizando uma área de 1.090 km².

Em face disto, é necessário dizer que o Município de Abaetetuba tem particularidades interessantes em seu processo histórico e cultural, e obviamente, o seu processo educacional não poderia ser distinto. Pois, o Município, como lugar de encontro da diversidade, dos sujeitos, de política e de formação de cidadania representa à expressão de sujeitos sociais dos ribeirinhos, da cidade e do campo, de homens e mulheres que estabelecem sua existência e perfazem o processo de vida e política. Dessa maneira, este *locus*, possibilita compreender as especificidades do diálogo da juventude, escola e pobreza, na dinâmica social da Amazônia paraense.

⁹ Segundo dados do Datapedia 60% da população está vulnerável à pobreza.

Tal Município apresenta um percentual significativo de pessoas em vivências da pobreza¹⁰, e que são participantes do PBF. De acordo com o Boletim de Informações do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), este indicava que o município contava com 22.820 famílias participantes do PBF (51,36 % da população do município), em 2016 (BRASIL, 2016).

Outro aspecto considerado primordial na escolha do objeto desta pesquisa se refere à participação desse município na amostra da pesquisa¹¹ realizada pelo GEAM, e das ações da Iniciativa da EPDS, iniciativa do MEC que foi viabilizada por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), iniciada no ano de 2014.

No que tange ao estado do Pará, na dimensão do apoio à pesquisa acadêmica, a UFPA, por meio do GEAM, desenvolve atividades de ensino e pesquisa sobre esta temática. Esta Iniciativa direciona ações de ensino, pesquisa e extensão, a saber: a) Curso de Especialização *Latu sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social que se constitui em uma ação voltada à formação continuada de profissionais que atuam na educação básica e/ou em políticas sociais que estabelecem relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais; b) Pesquisa Acadêmica nacional, atendendo a essa demanda no âmbito regional temos a pesquisa intitulada “**Relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais na Amazônia Paraense**”, que apresenta como objetivo central analisar como os profissionais da educação básica e outros envolvidos com políticas sociais que estabelecem conexões com a educação em contextos empobrecidos se relacionam com o desenvolvimento de práticas político-pedagógicas que possibilitem a transformação das condições de vivências da pobreza de crianças, adolescentes e jovens, e, conseqüentemente, promovam condições objetivas que viabilizem um justo e digno viver definido socialmente; e c) extensão com a realização de cursos sobre o tema citado¹².

Nesse sentido, motivada pelo desenvolvimento de estudos referentes ao processo educacional deste município, decidi estudar se escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza e das vivências da pobreza dos educandos nas ações político-pedagógicas desenvolvidas na formação humana no Ensino Médio, em escolas situadas em

¹⁰ Isto levando em consideração que o Ministério do Desenvolvimento Social considera extrema pobreza àqueles indivíduos com renda familiar mensal inferior a R\$ 77 por pessoa (BRASIL, 2016).

¹¹ Importa ressaltar que os Municípios Paraenses envolvidos na amostra do projeto de pesquisa são: Abaetetuba, Altamira, Belém, Castanhal, Melgaço, Itaituba, Marabá e Santarém.

¹² Extraído do Resumo executivo do Projeto de pesquisa: Relações entre educação, pobreza e desigualdades sociais na Amazônia Paraense da Universidade Federal do Pará (UFPA), do Instituto de Ciências da Educação (ICED), vinculado ao Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM).

contextos empobrecidos, de modo a adentrar nas experiências dos educadores e educandos, nas suas práticas, no seu processo de ensino, que ora o estudo está focalizado.

A motivação de estudar as relações entre educação escolar e pobreza, advém da extrema importância que essa questão ocupa no campo das Ciências Humanas e Sociais e, em especial, na área da Educação. De fato, a pobreza como fenômeno social, por muitos anos foi e, tem sido objeto de estudo e preocupação das políticas públicas e sociais, dos economistas, dentre tantos outros.

Diante disso, é na última década que notamos que a pobreza passou a ser pauta central dos governos a nível internacional e nacional como demanda urgente e necessária de ser resolvida na sociedade capitalista. Trata-se, portanto, de fomentar contribuições científicas para se pensar a relação entre educação e pobreza nas escolas públicas situadas em contextos empobrecidos.

Outro aspecto de relevância que justifica a escolha pelas juventudes do EM, é que o EM é uma etapa da educação básica, que historicamente consistiu em um lugar dos mais difíceis acessos na escola pública brasileira, todavia os jovens hoje têm maior acesso à escola, permanecendo nela por mais tempo, sendo a escola um dos espaços de socialização dessas juventudes.

De fato, a opção pela escolha da referida Escola Pública em questão, decorreu também desta estar localizada na conjuntura de um município, que faz parte dos contextos Amazônicos, e os educandos que estudam nesta escola são filhos de trabalhadores dos coletivos populares, muitos são moradores do campo, da cidade, e outros são ribeirinhos e quilombolas, outros são participantes do PBF. Essas minudências exigem pensar a educação pública em contextos empobrecidos, embora a escola esteja localizada no centro da cidade de Abaetetuba, uma vez que esta educação contribui para a formação humana de sujeitos para um universo composto de diversidade, que fazem o chão da referida escola pública.

Por tudo isso, importa dizer que a escolha pela escola pública da rede estadual básica de educação de Abaetetuba, como foco de estudo, decorre de um compromisso ético-político com a escola pública. Pois, a escola pública é a proporcionadora maior do direito à educação, destinada aos sujeitos dos coletivos em vivências da pobreza, que compõem sua base estudantil no Brasil. Essas particularidades exigem pensar a educação pública dos coletivos em vivências da pobreza na Amazônia, pois essa educação contribui para a formação humana de sujeitos para um universo composto de diversidade.

Por conta disso, assumi o compromisso e a responsabilidade em desenvolver este estudo da dissertação para que possa contribuir com a escola pública brasileira (em

Abaetetuba, Pará) que faz a educação escolar pública em contexto empobrecido¹³. Uma vez, que foi nas experiências de atuação profissional nas instituições públicas de ensino localizadas em um município do interior do estado do Pará, isto é, em Abaetetuba, que surgiram as primeiras indagações sobre as relações entre pobreza e educação.

Trazemos à baila, pelo menos três fatores que justificam os esforços desta pesquisa: 1) a necessidade de subsidiar as discussões sobre que resposta a escola tem dado aos corpos empobrecidos que adentram o seu espaço; 2) a necessidade de caracterizar a educação e a escola pública situada em contexto empobrecido; e 3) a necessidade de fornecer diretrizes para que a escola pública que acolhe educandos dessa dinâmica das vivências da pobreza reconheça e incorpore essa dimensão de discussão no Projeto Político-Pedagógico, no currículo escolar e nas práticas educativas para o reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza na formação humana dos sujeitos educandos.

Quanto a esses aspectos, é necessário lembrar, que durante o contexto da realização desta pesquisa nos anos de 2016 e 2017, na América Latina, os projetos de transformação política e social estavam sendo ameaçados na região. Por exemplo, a derrota eleitoral na Argentina, o *impeachment* de Dilma Rousseff no Brasil e as profundas crises políticas enfrentadas pela Venezuela, evidenciaram os desafios democráticos que a América Latina vive atualmente com o surgimento de um ciclo de governos neoliberais, que assumem uma nova fisionomia que possivelmente fará retroceder boa parte das conquistas sociais, políticas e econômicas da última década.

Nesse contexto, parte da sociedade brasileira estava mobilizada e a juventude e a escola pública estiveram por diversas vezes na pauta dos debates políticos e nas mobilizações por meio dos movimentos sociais da educação, a saber: a) movimento de ocupações nas escolas dos estudantes secundaristas, b) movimento de ocupações nas universidades dos universitários e pós-graduandos, organizações sindicais, dentre outros que protestavam nas cinco regiões do Brasil contra a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição – PEC 241 ou PEC 55, que objetiva congelar os gastos públicos pelos próximos 20 anos, principalmente na saúde, educação. Tal mecanismo legislativo é uma tentativa de contornar a crise financeira

¹³ É pertinente dizer que, o objeto de estudo da presente dissertação, não foi o mesmo do projeto de dissertação apresentado por mim quando ocorreu a inscrição no processo seletivo ao Mestrado em Educação do PPGED, e este mudou de temática no 9º mês do curso do mestrado, isto é, em novembro de 2016 a pedido da orientadora, e acredito que nesta alusão não há ineditismo quanto ao referido fato, pois vários mestrandos (as) passam pela mesma experiência, mas apesar disso, julgo pertinente esclarecer como foi distinto o rumo seguido por mim ao ser colacionada com a ideia que tinha no momento da inscrição, que perdurou até o 9º mês do curso do Mestrado Acadêmico em Educação, quando optei em debucar meus estudos sobre a Educação Ambiental na Educação de Jovens e Adultos.

a partir de 2017 até 2036; contra a Medida Provisória de nº 746/2016, que introduz mudanças profundas na estrutura do EM por meio de medida provisória, estabelecendo assim, a Reforma do Ensino Médio; contra o projeto da Escola Sem Partido¹⁴, medidas estas de contrarreforma que vão à contramão dos direitos sociais e de democratização, tendo como centralidade a educação básica e à juventude brasileira.

Importante realçar que a pertinência desta pesquisa se deve à necessidade de realizar análises científicas sobre se a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza e das vivências da pobreza no cenário brasileiro, no âmbito local, Amazônia paraense, especificamente em Abaetetuba. Deste modo, a questão da pobreza e da educação ganham centralidade no cenário das políticas públicas educacionais, que estabelecem relações com os contextos empobrecidos. Conforme corrobora Campos (2003), que no Brasil, a questão das desigualdades sociais e da pobreza retorna periodicamente ao debate político e nas políticas educacionais e sociais de combate à pobreza.

Dessa forma, partimos do pressuposto de que é preciso que a escola pública brasileira, reconheça e incorpore a dimensão da pobreza na educação escolar como condição indispensável, embora não suficiente para a consecução dos objetivos educacionais que possibilite a estes sujeitos terem (re) conhecimento de sua condição de pobreza que faz parte de uma totalidade na sociedade capitalista.

De maneira geral, uma evidência se destaca de que a superação da pobreza se revela como referência nas relações com as políticas públicas educacionais e políticas sociais. E, nas escolas em contextos empobrecidos, este aspecto certamente, deve ser desencadeado com frequência, visto que as relações são acentuadas.

Uma vez que o currículo escolar e as práticas educativas são elementos em que o professor direciona a ação formativa e pedagógica para contribuir na formação humana dos educandos. E, historicamente, o termo currículo esteve relacionado à listagem de conteúdos que deveriam ser ensinados pela escola. Conquanto, o currículo é mais do que isso. O currículo consiste em ser o componente essencial do projeto político-pedagógico, pois é ele que prospera o processo de ensino-aprendizagem. Sacristán (2000, p. 200) aborda, magistralmente, com as seguintes palavras:

14 A “Escola Sem Partido” é um movimento que teve origem em 2014, este projeto conforme aponta Frigotto (2016) liquidam a função docente no que é mais profundo – além do ato de ensinar, a tarefa de educar. Na expressão de Paulo Freire, não por acaso execrado pelos autores e seguidores da “Escola Sem partido” – educar é ajudar aos jovens e aos adultos a “lerem o mundo”. Um dos argumentos basilares da “Escola Sem Partido” é a tese da “Liberdade de Ensinar”. O que se elimina e combate é justamente a liberdade de educar. O que era implícito desde a revolução burguesa, instruir sim, ainda que de forma diferenciada, mas educar não, agora é proclamado como programa de ação.

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (SACRISTÁN, 2000, p. 200).

Contribuindo com esta reflexão, Silva (2011, p. 53) disserta que:

O currículo é lugar, espaço, território. [...] é relação de poder. [...] é trajetória, viagem, percurso. [...] é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. [...]. [...] é texto, discursos, documento. [...] é documento de identidade. (SILVA, 2011, p. 53).

Dessa forma, o currículo escolar é essencial nas instituições de ensino e se desenvolve de múltiplas maneiras, uma vez que essas instituições trabalham e defendem uma cultura, uma ideologia, uma concepção de ensino que se expressa por meio dele. Nesse sentido, compreendemos que o currículo é o elo entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e a cultura herdadas e a aprendizagem do educando; entre teoria e a prática educativa.

Diante disso, refletir acerca da prática educativa requer olhar para dentro da escola, para os espaços pedagógicos escolares e sujeitos que a compõem. E o professor é o elemento primordial nesse processo, pois é este que vai conduzir as práticas educativas na escola, que será influenciado, suas concepções pedagógicas, concepções de currículos. Nesse sentido, Arroyo (2013b) pontua que:

Ser professor é muito mais que ser profissional de prática do que de discursos, apesar de darmos tanta importância à fala na sala de aula. A escola não se define basicamente como um lugar de falas, mas de práticas, de afazeres. E os mestres, apesar de se identificarem como docentes proferem práticas mais do que falas. Se afirmam e são reconhecidos socialmente por seus afazeres tão iguais. (ARROYO, 2013b, p. 152).

Nesta direção, a prática educativa segundo Vidal (2005) influencia e é influenciada pela cultura escolar, pelas vivências, pelos métodos, pelo currículo escolar utilizados no processo de desenvolvimento do fazer pedagógico e educativo.

E nas práticas educativas a questão da pobreza e das vivências da pobreza deve ser abordada com a intencionalidade de desenvolver a reflexão sobre o aspecto econômico, social, cultural e político, conforme preconiza Araújo (2012, p. 161):

Consideramos que toda prática formativa é uma prática social que se constitui num processo intermediário do qual os sujeitos vão produzindo as condições materiais, espirituais, as relações sociais que garantem a sua existência; consiste num fenômeno social integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais

de uma determinada sociedade, cujas finalidades e meios do processo formativo se subordinam à estrutura e à dinâmica das relações entre as classes sociais, sendo, pois socialmente determinado.

Sendo assim, o interesse em investigar a conexão entre, juventude, escola e pobreza (em contextos empobrecidos) advém de um interesse científico em conhecer como são relacionados os conhecimentos científicos sobre a pobreza durante o processo de formação humana dos educandos do ensino médio.

Historicamente, a pobreza faz parte da humanidade, no cenário internacional e nacional, sendo alvo de constantes discussões, os quais ganham destaque nos noticiários televisivos, na pauta dos debates políticos, nas agendas governamentais, nas empresas, nos movimentos populares, nos objetos de diversos estudos sociais, nas políticas públicas educacionais e sociais que visam promover à superação da pobreza. Dentro do contexto educacional, está presente nas escolas públicas por meio da chegada dos coletivos em vivências da pobreza à escola pública brasileira.

Alves (2006) disserta que com a Revolução Francesa, no final do século XVIII, emerge a proposta para o desenvolvimento da instrução pública, de todos os cidadãos e de uma escola pública para todos em virtude de uma necessidade social. Diante disso, as instruções públicas em países da Europa, se ampliaram durante o século XIX, pois o avanço da industrialização e a necessidade de uma mão de obra cada vez mais qualificada geraram a necessidade de escolas. Por conta disso, o debate acerca do ensino público ganhou maior veemência necessitando assim de um sistema educacional que atendesse aos interesses sociais vigentes do período. Com isso, a escola até então existente em meados do século XIX já não era mais um produto feudal típico, pois a sua clientela já não era exclusivamente composta pelos filhos da nobreza nem por futuros quadros da igreja católica.

No Brasil, Souza (2006) destaca que à educação dos coletivos populares promoveu um amplo e prolongado debate sobre como organizar o sistema nacional de ensino. Esse sistema tinha por finalidade organizar o ensino elementar de forma mais racionalizada e padronizada com intuito de atender um grande número de crianças, já que o momento pedia uma escola adequada à escolarização em massa. Neste momento, a escola era um emblema da instauração de uma nova ordem.

Por conseguinte, se a educação é atrelada ao desenvolvimento econômico e social de um país em desenvolvimento, esta é o foco de políticas públicas de escolarização. Nesse horizonte, os coletivos em vivências da pobreza começam a ter acesso à educação básica e superior por meio de políticas públicas educacionais que promovem o acesso dos mesmos à

escolarização. Deste modo, cabe neste estudo de Dissertação de Mestrado delimitar como objeto de pesquisa, o Ensino Médio (EM) que é um nível de ensino que acolhe as juventudes dos coletivos em vivências da pobreza.

Historicamente, o EM tem sido alvo de constantes mudanças no cenário da educação brasileira. Esse nível de ensino passou por várias modificações até chegar ao contexto atual. Institucionalmente, desde a reforma educacional do Ministro Francisco Campos (Decreto nº 18.890/31) até recentemente com a Lei nº 13.415¹⁵, de 2017 que aprova a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja finalidade é nortear e definir os conteúdos que os estudantes devem aprender em cada etapa de ensino, e pela Medida Provisória (MP) nº 746¹⁶, de 2016, que deliberou a proposta de Reforma do Ensino Médio¹⁷, promovendo desse modo mudanças¹⁸ na última etapa da educação básica.

Nesse contexto, o EM, ocupa muitas discussões no âmbito da educação brasileira, pois muitas são as distinções, principalmente, sobre a sua função social que com a LDBEN (Lei nº 9.394/96) e suas modificações perpetuam no seguinte pressuposto:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2013, p. 145).

É sabido que a escola foi por muito tempo direcionada para a educação dos filhos da elite, ou seja, a escola era o espaço principal para manter o *status quo* das elites dominantes, enquanto que as classes dominadas, os trabalhadores, aprendiam por meio do trabalho e pelo trabalho (PAZ, 2012).

¹⁵ Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

¹⁶ De acordo com Frigotto (2016) a reforma de ensino médio proposta pelo bloco de poder que tomou o Estado brasileiro por um processo golpista, jurídico, parlamentar e midiático, liquida a dura conquista do EM como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à CF de 1988 e a LDBEN que garantem a universalidade do EM como etapa final da educação básica.

¹⁷ Frigotto (2016) considera que essa Reforma do Ensino Médio é para os pobres e contra os pobres. Além de que esta vai dificultar a ida do jovem pobre para a universidade, pois ela minimiza a formação daqueles sujeitos, que frequentam a escola pública.

¹⁸ De acordo com o texto da MP nº 746, de 2016, essas mudanças serão implementadas a partir de 2018, no segundo ano letivo subsequente à data de aprovação da BNCC (FRIGOTTO, 2016).

No cerne da educação no EM, a relação do trabalho é constante, uma vez que estes jovens educandos, muitas vezes, precisam garantir o sustento financeiro da família e, por isso, poucos conseguem dedicar-se aos estudos. Em conformidade com isto, Arroyo (2014, p. 158-159) destaca que:

[...] jovens-adultos populares que chegam ao Ensino Médio. Chegam às escolas, insistem em continuar na educação média à procura do conhecimento [...]. Esses jovens-adultos trazem experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho e de sobrevivência dramáticas, de percursos escolares tensos. Trazem às escolas histórias de lutas por direitos ao trabalho, à moradia, a um viver digno e justo. A sua persistência em seguir o percurso escolar articulando tempos de trabalho e de estudo pode ser vista como uma vontade de conhecer essas experiências com maior profundidade. Levam a consciência do direito, a saber, mais de si mesmos, de sua história, de seu ser no mundo, nas relações sociais, raciais, de gênero, saber mais de si nas relações de trabalho, de poder, nas cidades e nos campos.

Dessa forma, muitos são os motivos que fazem com que estes sujeitos dos coletivos populares persistam em sua trajetória escolar, persistência referente à necessidade de ampliar sua escolarização e ao atendimento das exigências capitalistas e do mercado de trabalho, que exige um sujeito com uma formação mais qualificada.

Dentro desse contexto de reconhecimento desses sujeitos, provenientes dos coletivos populares como jovens populares, trabalhadores, filhos de trabalhadores das periferias ou dos campos presentes nas escolas pública do Brasil, que carregam experiências de lutas pela escola, pelo conhecimento, experiências de tensas relações entre trabalho-sobrevivência-estudo. A formação humana escolar no EM deve ser pensada de modo a promover uma proposta pedagógica que reconheça e incorpore no currículo escolar e nas práticas educativas os saberes, as vivências da pobreza, as culturas, os modos de pensar desses sujeitos que chegam às escolas públicas na formação humana dos jovens educandos (ARROYO, 2014).

Assim, o papel da escola nesse *loci* como artifício fomentador tanto de possibilidade de ascensão social, deve responder tanto ao anseio individual por elevação de conhecimento e de perspectiva profissional dos jovens educandos, como também abranger uma mentalidade que incorpore em seu conteúdo de formação a dinâmica das sobrevivências por um digno viver de sujeitos em vivências da pobreza.

Desse modo, o presente estudo parte do pressuposto de que as vivências da pobreza chegam às escolas públicas brasileiras e que a educação dispõe de “novos” olhares para essas dinâmicas, isto é, no âmbito das massas populares retoma o ensejo de novas discussões, principalmente sobre a educação escolar que é desenvolvida nas escolas públicas de EM situadas em contextos empobrecidos.

Chizzotti e Casali (2008) afirmam que a pesquisa científica tem início no momento do delineamento do problema a ser estudado, por esta apresentar os alicerces de uma dada concepção de realidade assumida ou justificada pelo pesquisador. “O problema é expressão sintética de uma concepção” (Ibidem, p. 25).

Desse modo, o problema central deste estudo se fundamenta na seguinte pergunta: a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana das juventudes no Ensino Médio? Buscando responder a essa questão e considerando o percurso metodológico, o estudo é orientado pelas seguintes problematizações, a saber: 1) Como se configura a relação entre pobreza e educação escolar? 2) Como se configura a relação entre juventude, escola e pobreza? 3) Como a experiência escolar reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana dos educandos na escola pública de ensino médio?

1.1 Hipótese da investigação

A hipótese que subjaz este estudo é a percepção de que, a pobreza existe e chega às escolas públicas brasileira, por meio das vivências da pobreza dos corpos precarizados e famintos, que lutam por um digno viver, representado pelos educandos, filhos de trabalhadores dos coletivos em vivências da pobreza. E, a escola pública por meio de suas ações político-pedagógicas, trata muito pouco sobre a pobreza e, quando trata, o faz de forma enviesada a dimensão da pobreza na formação humana dos sujeitos educandos. Deste modo, a escola pública não compreende a pobreza, as vivências da pobreza e/ou o ambiente empobrecido. Uma vez que esta se relaciona com os educandos como se fossem sujeitos “ideais” e não reconhece e incorpora essa vulnerabilidade social na formação dos mesmos por meio de suas ações políticos-pedagógicas.

1.2 Finalidades da pesquisa

Objetivo Geral: Investigar se a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana das juventudes no Ensino Médio.

Os objetivos específicos são:

- ✓ Analisar a relação entre pobreza e educação escolar.
- ✓ Analisar a relação entre juventude, escola e pobreza.
- ✓ Avaliar se a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana das juventudes no Ensino Médio.

1.3 Aspectos metodológicos

Do ponto de vista metodológico, este estudo foi construído a partir de fontes bibliográficas, documentais e orais, utilizando documentos primários e secundários, os quais focalizaram o período de 2004 a 2014. Com caráter de Estudo de caso¹⁹ de natureza qualitativa que se baseia na pesquisa empírica, isto é, pesquisa de campo com coleta de dados, em uma escola da rede estadual de educação, localizada no município de Abaetetuba, Pará. Com a finalidade de explorar as contradições, os interesses e as visões de mundo que envolve a investigação desta Dissertação em relação ao referido objeto de estudo quanto à educação e à pobreza.

As bases centrais do objeto da pesquisa estão analisadas no contexto educacional do Município de Abaetetuba, Pará, com o propósito de dar-lhes uma importância especial aos aspectos qualitativos, mas sem deixar de levar em consideração os seus aspectos quantitativos.

É pertinente dizer que, o recorte temporal de nossa pesquisa, para efeitos de análises, compreende os anos situados entre 2004 a 2014, período que marca os 10 anos do PBF, haja vista que no mesmo período no Brasil houve uma implementação maciça de programas sociais de combate à pobreza, a exemplo, o PBF.

A primeira etapa da pesquisa é de caráter bibliográfico e teve como escopo o aprofundamento teórico acerca do tema educação e pobreza no Brasil. A segunda fase configura-se mediante uma pesquisa empírica, isto é, de campo²⁰, *in loco*, no Município de Abaetetuba, situado no Nordeste do Pará. A coleta de dados foi realizada no período de junho a outubro de 2017; nessa coleta foram realizadas entrevistas com os sujeitos sociais envolvidos com a questão, visitas e observação *in loco*. Inicialmente, foi efetuada uma

¹⁹ Segundo Chizzotti (2009), o estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisa que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-los analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

²⁰ Esta etapa da investigação atendeu aos princípios de liberdade, privacidade e confidencialidade dos sujeitos da pesquisa previstos na Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que dispõe sobre a Ética na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. Segundo essa Resolução, deve haver um termo de consentimento dos sujeitos participantes ou de seus responsáveis. Esse termo deverá conter a apresentação do pesquisador explicitando os objetivos da pesquisa e contendo uma garantia de que o nome dos sujeitos participantes (entrevistados e/ou filmados) ou qualquer outro material que revele a sua identidade não será divulgada sem a sua permissão, além de um termo de consentimento livre e esclarecido. Essas duas formalidades foram atendidas. O anonimato foi mantido, tanto da escola como dos respondentes, e o termo de livre consentimento foi atendido.

primeira aproximação com a direção da escola participante desta pesquisa, no sentido de apresentar-lhes o conteúdo e a proposta desta pesquisa.

A observação consistiu em uma forma de aproximação com as atividades das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores em sala de aula. Para Tura (2003), na observação o pesquisador estabelece uma relação de conhecimento com o seu objeto de investigação, pois este é um fenômeno concreto da vida social, que está imbricado em relações sociais e de uma rede de significado que socialmente são compartilhados. De fato, a observação tem características peculiares e específicas de sistematização de dados, pois a focalização de olhares em torno de um determinado objeto de investigação constitui um procedimento básico da investigação científica, da experimentação.

Além disso, analisamos os dados pesquisados nas percepções da equipe gestora da escola, educadores e educandos a fim de verificar as possíveis implicações no reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza nas práticas educativas e no currículo escolar do ensino médio. O que implica primeiramente na identificação da concepção de pobreza entendida pela escola, levando em conta os seguintes indicadores: a existência ou não da discussão da temática na escola, por meio do Projeto Político-Pedagógico (PPP), currículo escolar e prática educativa.

Em consonância com as orientações relacionadas às especificidades da pesquisa qualitativa, elegemos como técnica de pesquisa, a entrevista semiestruturada com roteiro semiestruturado. Esse instrumento de coleta de dados, de acordo com Triviños (1987), favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, pois parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Concernente ao tipo de pesquisa que adotamos, e pela natureza do objeto de estudo, foi utilizada a técnica da entrevista com roteiro semiestruturado, pois se considera que esse instrumento possibilita aprofundar as questões e as contradições a partir da fala dos sujeitos sociais, sem deixar de levar em consideração que a entrevista pressupõe a relação dialógica e contextualizada entre pesquisador-pesquisado, “uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisam com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente.” (FREITAS, 2003, p. 36).

Em relação à seleção dos participantes, foram selecionados aqueles que obrigatoriamente têm relação com o objeto estudado, isto é, membros da equipe gestora e

educadores que atuam no ensino médio diurno, e educandos dessa etapa da educação básica, abrangendo de modo os educandos, que são participantes do PBF. Para seleção desses educandos foram utilizados como parâmetros: a) educandos participantes do PBF; b) com renda per capita inferior ou até um salário mínimo; c) dependência de serviços assistenciais públicos; d) reside em zonas periféricas da cidade ou residam no campo²¹ ou na ilha²². Para a seleção dos educadores que pudessem fornecer dados significativos para o estudo, privilegiaram-se participantes com vinculação institucional de no mínimo três anos de atuação na escola investigada. Escolhemos esses sujeitos, pois a escola pública é primordial na vida dos educandos dos coletivos em vivências da pobreza, e os gestores, coordenadores pedagógicos, educadores e os educandos estão inseridos neste palco de reflexão.

Diante disso, após a seleção dos participantes dessa pesquisa, os mesmos foram convidados com antecedência e devidamente esclarecidos sobre o tema abordado e os objetivos da pesquisa; sobre os critérios empregados na seleção dos componentes vinculados aos objetivos e aos resultados que a pesquisa deseja alcançar (GATTI, 2007). Dessa forma, o desejo de participação nessa pesquisa foi formalizado por meio de um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”²³ apresentado no Anexo A e B.

Com a finalidade de promover uma leitura mais abrangente, foi selecionada uma escola pública localizada na cidade, com características agrárias. Essa decisão se deu por conta do contexto territorial investigado, pois por se tratar de um município que apresenta um número significativo de 4 escolas localizadas nas áreas urbanas com características agrárias e, que educam educandos da ilha, do campo e da cidade, o estudo centraliza sua análise em apenas uma escola que possui um significativo número de alunos matriculados com base no censo 2015.

Desta maneira, o contexto da pesquisa é constituído por uma escola pública Estadual de Ensino Fundamental e Médio, que atende as juventudes dos coletivos populares da cidade, do campo e da ilha, que são filhos de agricultores familiares, e atende coletivos da conjuntura de populações tradicionais da Amazônia paraense, a saber: quilombolas e ribeirinhos. Esta não é uma instituição considerada escola modelo de ensino em Abaetetuba e muito menos do estado do Pará, do Brasil e da América Latina, tampouco é àquela escola, que tem os piores índices nas avaliações da educação básica e precárias condições estruturais de funcionamento.

²¹ O termo campo se refere aos sujeitos que residem nas estradas, vilas ou ramais em Abaetetuba.

²² O termo ilha se refere aos sujeitos que residem nas proximidades dos rios em Abaetetuba.

²³ É necessário dizer que os pais ou responsáveis dos educandos menores de idade, selecionados para participar desta pesquisa concedendo entrevistas, foram informados sobre a natureza da pesquisa. Tal autorização foi formalizada por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Convém dizer que o campo de pesquisa foi escolhido a partir de visita às quatro escolas, que se enquadravam nos critérios estabelecidos de escolas com características agrárias. Após conversa informal com a diretora, e alguns educadores, foi possível perceber que havia uma manifestação de grande interesse na realização desta pesquisa na referida escola. Atinente a isso, consideramos adequada essa deliberação.

Para o trabalho das entrevistas foram utilizadas como fonte de informações entrevistas realizada junto a um universo de 24 sujeitos que atuam e/ou estudam na escola; seja como educador ou educando do EM, equipe gestora da escola, totalizando 24 entrevistas que foram devidamente gravadas em aparelho MP3 e posteriormente transcritas. A identidade da escola e dos participantes desta pesquisa é ocultada, e, portanto, preservada. O Quadro 1 registra como ficou distribuído o cenário da pesquisa de campo no município de Abaetetuba, Pará.

Quadro 1 – Universo da Pesquisa em Abaetetuba, Pará, Brasil.

Quantidade de sujeitos	Sujeitos entrevistados	Tipo de entrevista	Instituição/Localidade	Nº de entrevistas
10	Educandos do ensino médio	Individual	Escola Estadual/Zona Urbana	1
10	Educadores	Individual	Escola Estadual/Zona Urbana	1
2	Coordenadora Pedagógica	Individual	Escola Estadual/Zona Urbana	1
1	Diretora	Individual	Escola Estadual/Zona Urbana	1
1	Vice-diretora	Individual	Escola Estadual/Zona Urbana	1
24	Total de participantes			

Fonte: a autora.

Assim, seguindo o roteiro do Quadro 1 referente ao universo da pesquisa, reunimos em três grupos os sujeitos da pesquisa, a saber: a equipe gestora da escola composta pela coordenação pedagógica, direção e vice-direção com os quais o instrumento metodológico utilizado foi a entrevista semiestruturada, chegando a 4 participantes entrevistados. Em seguida, os educadores da escola, cujo instrumento metodológico utilizado foi à entrevista semiestruturada, com 10 educadores. Em seguida, os educandos do 3º ano do EM dos turnos matutino e vespertino em exercício na escola, com os quais o instrumento metodológico utilizado também foi à entrevista semiestruturada com 10 participantes.

No que concerne à escolha da técnica da entrevista esta foi escolhida por dois

motivos: 1) possibilita uma maior compreensão da realidade pesquisada, 2) possibilita examinar indagações e contradições a partir da fala dos sujeitos investigados, por meio de uma relação contextualizada e dialógica, entre o objeto de estudo e os sujeitos: pesquisador-pesquisados, pois conforme preconiza Bogdan & Biklen (1994), a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo, propiciando a apreensão de elementos significativos para a leitura/interpretação dos depoimentos/relatos, bem como para a compreensão do universo investigado.

Nessa direção, partindo-se do pressuposto de que as entrevistas precisam estar relacionadas ao objeto de estudo e representar um instrumento flexível para orientar a condução da entrevista em consonância com os objetivos definidos para esta investigação, adotamos os seguintes eixos temáticos: a) Percepções sobre a pobreza; b) Percepções e posicionamentos sobre as relações entre educação e pobreza e sua influência e repercussões em relação à organização curricular e o fazer pedagógico na escola; c) Percepções e posicionamentos acerca das práticas educativas e suas relações com a pobreza e as vivências da pobreza dos educandos; d) Percepções e posicionamentos sobre as juventudes e a Escola.

Neste sentido, as entrevistas dos sujeitos participantes desta investigação são utilizadas como principais fontes de informação e posicionamentos sobre as questões investigadas. Todas as entrevistas foram gravadas com mídias de áudio, sendo estas obtidas mediante a assinatura do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (Anexo A e B).

Desta forma, diante da metodologia estabelecida, centrada na concepção histórico-dialética, essa escolha permitiu entender as distintas faces do fenômeno investigado e os elementos que conflitam e se reorganizam no dinamismo histórico. Nesse sentido, Trivínos (1987) aponta que:

[...] Para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e, acrescentamos nós, para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza. Por outro lado, o método de análise de conteúdo, em alguns casos, pode servir de auxiliar para instrumentos de pesquisa de maior profundidade e complexidade, como é, por exemplo, o método dialético. Neste caso, à análise de conteúdo forma parte uma visão mais ampla e funde-se nas características do enfoque dialético. (TRIVINÓS, 1987, p. 160).

Deste modo, por entendermos que às vozes dos sujeitos sociais envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem na escola de crianças, adolescentes, jovens e adultos são inerentes a uma dinâmica social, que é organizada por elementos de contradição e,

obviamente, influenciam na realidade dos processos educativos e na formação humana dos sujeitos sociais inseridos em contextos empobrecidos, contribuindo desta forma, para extrair ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento da prática educativa na escola pública.

O estudo foi realizado no estado do Pará, com foco principal no município de Abaetetuba. Foi escolhida uma escola pública da rede estadual de educação de Ensino Fundamental e Médio, instalada no bairro Alegre²⁴ que não é considerado de periferia urbana, em um dos pontos centrais da cidade. A topografia do bairro é regular, com terra plana, sendo recortada pela avenida principal da cidade, da qual saem inúmeras ruas que conduzem às diversas vilas e passagem que compõem o bairro. É percorrendo uma dessas ruas, de pavimentação asfáltica e iluminação não muito precária, que se atinge à Rua Dora, onde fica localizada a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos.

Nesse bairro está localizado o “grande” comércio de Abaetetuba, a configuração física das moradias acaba, em certo sentido, identificando os segmentos sociais que habitam o bairro. O bairro onde a Escola está localizada é urbanizado, e conta com o sistema de água tratada, rede de esgoto, coleta de lixo, energia elétrica, rede telefônica e de internet.

O contexto da pesquisa é constituído por uma escola pública da rede estadual de educação de Ensino Fundamental e Médio, com características agrárias, situada no município de Abaetetuba, que atende as juventudes provenientes dos coletivos populares da cidade, do campo e das ilhas, que são filhos de agricultores familiares e das realidades tradicionais da Amazônia paraense: quilombolas e ribeirinhos; muitos desses jovens são participantes do PBF e de outros programas sociais do governo federal. Portanto, esses sujeitos que frequentam à escola pública pesquisada carregam e exemplificam cada qual a sua maneira, uma realidade coletiva que os transcende, tais como marcas de classe, marcas de raça, marcas de idade, vivências da pobreza, marcas de cultura²⁵.

No que tange às juventudes da Amazônia paraense, especificamente de Abaetetuba, é pertinente dizer que esta é constituída por juventudes diversas, que apresentam particularidades étnicas, biológicas, econômicas, culturais e sociais de viver, além da condição de classe em uma cidade que é regida sob a lógica do modo de produção capitalista (MPC), com características agrárias e que é situada em contextos empobrecidos. Essas

²⁴ Para garantir o sigilo das fontes de informações, o nome do bairro e das localidades, tal como da escola e de todas as pessoas envolvidas na pesquisa são fictícios, pois não estamos habilitadas para mencioná-las nominalmente, porque assim comprometeríamos o sigilo e anonimato garantido à escola, que gentilmente abriu suas portas e participou desta pesquisa.

²⁵ Sobre a produção das subjetividades do aluno ver Neves (1992).

juventudes que contribuem com este estudo representam uma fração da classe trabalhadora, são filhos de trabalhadores, dos coletivos em vivências da pobreza, participantes do PBF e educandos do EM diurno, que têm em suas trajetórias de vida, experiências e vivências da pobreza.

A escolha das turmas para atender aos objetivos estabelecidos nessa investigação de Dissertação, se deu pela opção por aquelas turmas do 3º ano do Ensino Médio, com alunos de idades diferenciadas e de turnos diferentes. Importa ressaltar que, tal deliberação, decorre do fato de ensinar a percepção acerca do universo juvenil, que adentram o espaço escolar. Assim, uma diversidade de faixa etária foi envolvida e ouvida na organização da formação humana e da prática educativa nessa escola.

A escola foi inaugurada em 18 do mês de março do ano de 1962. Segundo dados da pesquisa foi uma escola pensada para ser referência de educação básica em Abaetetuba, Pará. No que tange ao contexto de sua criação é de ser uma escola pública de atendimento, principalmente aos educandos provenientes das camadas pobres de Abaetetuba, filhos de agricultores e de trabalhadores dos coletivos populares, e participantes do PBF.

Importa dizer que a escola é considerada um espaço primordial para o desenvolvimento e aprendizagem, pois ela representa um dos lugares da sociedade capitalista que deve promover uma educação para transformação social. Considerando desse modo, que à infraestrutura é um importante aspecto a ser levando em consideração quando se adentra o campo de discussão da questão da qualidade social da educação, pois a escola é necessária, e precisa atender as necessidades de aprendizagem e propiciar condições adequadas às atividades de ensino e trabalho docente, conforme ressalta Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Nesse sentido, trazemos algumas características da escola envolvida na nossa pesquisa, ressaltando que as mesmas não se configuram como objeto de análise, haja vista que não é pretensão deste estudo, mas é considerada como estratégia para entendermos como se caracteriza uma das escolas, localizadas na Amazônia paraense, que acolhe aos educandos dos coletivos em vivências da pobreza.

A escola, segundo dados da pesquisa, funciona no horário de 07h00minh as 23h00minh de segunda a sábado, atendendo estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, e do 1º ano ao 3º ano do EM, Educação de Jovens e adultos (EJA) e o Sistema Modular de Ensino (SOME) nas ilhas e estradas de Abaetetuba.

De um modo geral, a infraestrutura física da escola pode ser considerada adequada, mas estas não são suficientes para garantir maior comodidade aos estudantes, pois suas salas são quentes, com pouca iluminação e ventilação. A escola não possui projeto de arborização,

o que poderia melhorar a temperatura. É uma escola em condição precária de manutenção do seu prédio, com graves deficiências de conservação, sobretudo nos banheiros, o edifício, as dependências da escola, como a biblioteca, os laboratórios, as salas de aulas.

No que tange à sala de aula da Escola Graciliano Ramos, estas são claras e pouco arejadas, possuem extenso quadro magnético, cadeira com mesa para os educandos, bem como mesa e cadeira para os educadores, e alguns cartazes resultados de exposição de trabalhos dos educandos, que estão fixados na parede da sala de aula. As paredes são pintadas de branco, o piso é alajotado, também de cor clara. As mesas e cadeiras estão organizadas em fila com pouco espaço para movimentação dos estudantes para fazerem um círculo, pois no pequeno espaço da sala de aula existem aproximadamente 45 cadeiras e mesas. E nesse espaço que acontecem as aulas de umas das turmas do 3º ano do Ensino Médio diurno.

No que se refere à Gestão da escola, esta é composta por 05 membros, sendo 01 direção, 01 vice-diretora e três coordenadoras pedagógicas. Todos possuem escolaridade em nível superior completo, acrescido de especialização.

Segundo dados da pesquisa, dos 80 professores, que atuam nesta escola, 20 atuam no ensino médio. Para a 5ª a 8ª série, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, lecionam outros professores em distintas disciplinas. Além de Professores que, são Servidores Públicos, há quatro estagiários; dois de Língua Portuguesa e dois de Matemática que atuam fornecendo oficinas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes do 1º e 3º ano do EM no Projeto “Aprender Mais”²⁶. Segundo dados da pesquisa, os educandos ali participam de atividades de bandas de música, concursos e campeonatos de esportes, por exemplo.

O percurso metodológico consistiu de pesquisa empírica, isto é, pesquisa de campo. A pesquisa de campo, com coleta de dados, iniciou em 01/06/2017 e finalizou no dia 30/10/2017. Durante esse período, foram realizadas entrevistas e observações, bem como coleta de informações e documentos junto à Direção da Escola. As atividades de campo foram organizadas em dois eixos, a saber: 1) sistemáticas e 2) assistemáticas. Dessa forma, as primeiras atividades foram aquelas cuja realização estava prevista no planejamento do trabalho de campo e cuja realização da mesma se deu com auxílio de roteiros previamente elaborados, a exemplo, as entrevistas. Já as segundas atividades se referiam, as observações e

²⁶ De acordo com o site da SEDUC, Pará (2017), é um projeto que organiza ações de reforço escolar para o EM voltadas para a Língua Portuguesa e Matemática. O trabalho é desenvolvido por professores da rede e também por graduandos da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A mudança, concretizada por intermédio do Projeto Aprender Mais, com acompanhamento direto da SEDUC, e parceria do Instituto Unibanco. O projeto utiliza o material didático e a metodologia Entre Jovens, desenvolvidos pelo Instituto Unibanco no antigo Projeto Jovem de Futuro.

eram provenientes por fatos ou relações que, não haviam sido previstas no planejamento do plano de trabalho de campo e chamavam a nossa atenção.

As atividades de observação foram mais veementes no âmbito da escola, entretanto estiveram presentes também na comunidade local. Nesta restringiam-se à observação do bairro e às condições da escola. Na instituição educativa, as observações se restringiram às aulas e às condições físicas da escola.

Importa ressaltar que após a coleta de dados teve início à análise dos dados. Os quais estão organizados e sistematizados em categorias. Tendo como alicerce a produção de argumentos que justificassem os achados durante a pesquisa e demonstrassem conexão com a temática investigada, buscando apreender os sentidos embutidos nos discursos dos sujeitos sob a perspectiva da Análise de Conteúdo (AC) para interpretar as entrevistas com os participantes. Essa técnica é assinalada por um conjunto de “ferramentas metodológicas que se aplicam aos discursos (conteúdo) extremamente diversificados, bem como possibilita que a interpretação não tome como referência os seus próprios valores e representações” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992, p. 224) e, além disso, possibilita uma leitura a partir dos próprios sujeitos envolvidos no processo vivido.

É pertinente dizer que a constituição e a organização dos dados coletados nesta dissertação derivaram da ordenação dos dados situados pela AC, haja vista que as basilares categorias conceituais, que configuram o alicerce interpretativo surgiram, *a priori*, da intencionalidade do tema, após, confirmadas nas vozes dos sujeitos sociais pesquisados. Dessa forma, são essas as categorias conceituais: Pobreza, Juventude e Escola.

No sentido da continuidade da reflexão e organização dos dados pesquisados, foi determinado o agrupamento dos elementos de análise, associados pelas temáticas e pela aproximação de sentidos, os dados coletados na entrevista foram organizados em planilhas no *software* Microsoft® Excel e, transformados em gráficos, e em categorias conceituais e de análise. A organização está no Quadro 2 seguinte.

Quadro 2 – Categorias conceituais e categorias de análise.

Categorias conceituais	Categorias de análise
1 Concepções sobre pobreza	1.1 Pobreza de renda
	1.2 Pobreza como privação de capacidades básicas
2 Juventudes e Escola Pública	2.1 Juventudes e trajetórias humanas que se tecem na escola pública
	2.2 Relações entre educação escolar e pobreza na

	formação continuada de educadores
3 A escola pública dos coletivos em vivências da pobreza	3.1 O Projeto Político-Pedagógico como alicerce para pensar a dimensão da pobreza na formação humana dos educandos do ensino médio
	3.2 O currículo escolar do ensino médio e a dimensão da pobreza

Fonte: A autora.

Nesse sentido, em razão do objeto de estudo e da racionalização dos dados coletados, com a finalidade de atender aos objetivos traçados, constituímos, as categorias conceituais e de análise, que possibilitaram suporte à análise dos dados coletados na pesquisa de campo desta dissertação. Com três categorias conceituais: 1 Concepções sobre pobreza, duas categorias de análise; 2 Juventudes e Escola Pública, duas categorias de análise; 3 A escola dos coletivos em vivências da pobreza, duas categorias de análise.

A presente dissertação está organizada em cinco seções, partindo desta introdução que apresenta a discussão de como surgiu o envolvimento com o objeto de estudo, as justificativas, as questões norteadoras, a hipótese da investigação, as finalidades da pesquisa e os aspectos metodológicos para construção desta pesquisa.

A Seção II intitulada “Relação entre pobreza e educação escolar” traz uma revisão bibliográfica focada em literaturas sobre educação e pobreza, abordando a relação entre pobreza e educação escolar, bem como o direito à educação pública com ênfase no Brasil.

A Seção III intitulada “Relação entre juventude, escola e pobreza” traz discussões referente à relação entre juventude, escola e pobreza no Brasil.

Em relação a Seção IV, intitulada “Juventude, escola e pobreza: um estudo de caso no município de Abaetetuba, Pará” trazemos os aspectos históricos, políticos e educacionais do município de Abaetetuba, expondo à análise dos dados coletados na pesquisa de campo em uma escola pública de ensino fundamental e médio localizada em Abaetetuba, Pará.

Na seção V são apresentadas as considerações finais desta dissertação, a fim de evidenciar as principais respostas apontadas ao longo da interpretação dos dados analisados.

2 RELAÇÃO ENTRE POBREZA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Esta segunda seção da pesquisa surgiu a partir da indagação: como se configura a relação entre pobreza e educação escolar?

Dessa forma, esta seção analisa a relação entre pobreza e educação escolar, sistematizando alguns aspectos e conceitos da literatura contribuindo assim, para a ampliação conceitual de pobreza. Inicialmente, se faz uma incursão sobre a complexa definição de pobreza. Em seguida, abordamos os marcos históricos da pobreza no cenário internacional. Por fim, discutimos sobre o direito à educação no Brasil e a chegada dos coletivos em vivências da pobreza à escola pública com a condicionalidade de frequência exigida pelo Programa Bolsa Família.

2.1 Pobreza: uma complexa definição

A pobreza é uma temática bastante complexa, assim como as suas concepções, causas e soluções para combater esse fenômeno na sociedade capitalista. De fato, a pobreza é multidimensional, e esta não está apartada da sociedade e da escola, pois atinge as populações.

Nesse contexto, por ser a pobreza um fenômeno tão persistente na sociedade, se faz necessário dizer que o seu conceito ao longo do tempo vem se transformando, passando da abordagem unidimensional, segundo a qual a pobreza é analisada somente como precariedade de renda, a abordagens multidimensionais, que dizem que a pobreza é analisada na dimensão econômica, social, cultural e política.

Diante disso, a pobreza é um fenômeno social complexo que não pode ser definido apenas por medição da insuficiência de renda. Em face desse aspecto, definir a pobreza como sendo a vida dos sujeitos, que dispõem no Planeta Terra, menos de 2 dólares por dia para viver (segundo a classificação da ONU). No Brasil, aproximadamente 77 reais por mês é uma tentativa de alterar a realidade vivida pelos coletivos que se encontram em vivências da pobreza, pois a questão da pobreza tem uma abordagem multidimensional.

Para Streeten (1995), além da renda, há dois fatores para definir a pobreza que estão associados aos fatores objetivos e fatores urbanos. O primeiro se refere à posição dos indivíduos pobres no mundo, que é estabelecido por meio da classe social e econômica do indivíduo: podem ser lavradores, sem-terra, operários, camponeses, etc. O segundo está

associado ao lugar da residência: o pobre urbano se depara com problemas diferentes dos que o pobre rural encontra, pois diversas regiões geográficas apresentam variadas situações de carências.

Segundo Dieterlen (2003), os elementos sobre a pobreza, quando esta é considerada apenas do ponto de vista econômico, desconsideram aspectos éticos, nesse sentido, a distinção entre pobreza moderada e pobreza extrema é necessária, pois:

Os pobres extremos são as pessoas que não possuem um nível de nutrição suficiente, o qual incide em um desempenho físico e mental deficiente, que não lhes permite participar do mundo do trabalho, nem em atitudes intelectuais. Além do mais, a condição de pobreza extrema praticamente impede qualquer mobilidade social: os pobres extremos nascem e morrem, em geral, na mesma situação. Por outro lado, os pobres moderados são os que, devido ao grau de desenvolvimento de um país em um momento dado, não satisfazem as que se considerem como as necessidades básicas. Diferenciam-se dos pobres extremos por terem a capacidade, porém não à oportunidade, de participar de atividades econômicas intelectuais [...]. Os habitantes em situações de extrema pobreza requerem medidas imediatas para sair da marginalização e para reduzir sua fraqueza e sua vulnerabilidade. (DIETERLEN, 2003, p. 27, tradução nossa).

Para Sen (2010), a pobreza tem características além de econômicas, porque são experiências humanas reais vividas, experienciadas por pessoas em vivências da pobreza na sociedade, que impreterivelmente não estão dissociadas da fome, que revelam a falta de alimentação, nutrição, de falta de espaço saudável e adequado à vida, de falta de moradia que agasalhe do sol e das intempéries, da falta de apoio e atenção à saúde.

De acordo com Sen (2010), a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas²⁷ em vez de apenas como baixo nível de renda, que é o critério tradicional (perspectiva pela clássica avaliação da pobreza com base na renda) de identificação da pobreza. Para o autor:

A perspectiva da pobreza como privação de capacidades não envolve nenhuma negação da ideia sensata de que a renda baixa é claramente uma das causas principais da pobreza, pois a falta de renda pode ser uma razão primordial da privação de capacidades de uma pessoa.

Uma renda inadequada é, com efeito, uma forte condição predisponente de uma vida pobre. (SEN, 2010, p. 120).

Dessa forma, a abordagem da pobreza como privação de capacidades não desconhece a ideia de que a renda baixa é uma das causas principais da pobreza. Nesse sentido, o autor destaca:

²⁷ É esta concepção de pobreza que é adotada neste estudo.

- 1) A pobreza pode sensatamente ser identificada em termos de privação de capacidades; a abordagem concentra-se em privações que são *intrinsecamente* importantes (em contraste com a renda baixa, que é importante apenas *instrumental*).
- 2) Existem outras influências sobre a privação de capacidades e, portanto, sobre a pobreza, além do baixo nível de renda (a renda não é o único instrumento de geração de capacidades).
- 3) A relação instrumental entre baixa renda e baixa capacidade é variável entre comunidades e até mesmo entre famílias e indivíduos. (SEN, 2010, p. 120-121).

Dessa maneira, para o autor, a pobreza como privação de capacidades básicas, acompanha a vulnerabilidade, a exclusão, a carência de poder, a de participação e voz na sociedade, exposição ao medo, à violência, à fome, ou seja, à exclusão de direitos sociais. Essa privação decorre devido à ausência de liberdade, que está vinculada à precariedade ou ausências dos serviços públicos e à negação dos direitos sociais. Esses aspectos para Sen suprimem as capacidades substantivas e acentuam a pobreza. Diante disso, são considerados pobres aqueles que demandam de capacidades básicas para atuarem no meio social, isto é, não tem oportunidades para atingir níveis mínimos de realizações, o que pode não estar relacionado à precariedade da renda dos indivíduos.

Sen (1999) considera que desenvolver as capacidades básicas dos indivíduos para terem um justo e digno viver, é indispensável para superar as privações impostas aos sujeitos em vivências da pobreza por sua condição econômica e social; é primordial ampliar as oportunidades por meio das capacidades, porque a supressão de privações é um meio de fornecer oportunidades para que os coletivos em vivências da pobreza desenvolvam o seu papel como agentes livres e sustentáveis.

Desse modo, para Sen a capacidade é o conjunto de elementos (capacidades básicas), que são as possibilidades de funcionamentos de possível realização, que inclui a capacidade de ter (consumir), capacidade de ser (fazer escolhas, tomar decisão) e capacidade de poder (cidadania), pois a capacidade é um tipo de liberdade²⁸. Para o autor, a expansão das ‘capacidades’ (*capabilities*) podem ser viabilizadas pelas políticas públicas, que podem influenciar o uso efetivo das capacidades participativas do sujeito na sociedade.

Desta maneira, Sen (1999), aborda que as capacidades humanas e seu desenvolvimento permitem a liberdade total dos sujeitos, uma vez que esses elementos não devem ser negligenciados quando se refere a pobreza. Ele considera a liberdade enquanto poder que os sujeitos têm de transformar a sua realidade. Nesse sentido, a liberdade é o poder que tem um sujeito de expressar suas liberdades instrumentais, que abrange as liberdades

²⁸ Para Sen (2010), a noção de liberdade incorpora dimensões que se interrelacionam, a exemplo a liberdade política, social, econômica, transparência e a segurança, quer dizer, são aquilo que os indivíduos desfrutam. Essas liberdades dependem de outros determinantes como serviços de educação, saúde, e os direitos sociais com a finalidade de garantir a cidadania.

políticas, facilidades econômicas, oportunidades sociais, garantia de transparência e segurança protetora. No que tange as liberdades políticas, essas são as oportunidades que os sujeitos têm para designar quem deve governar e inclui a possibilidade de fiscalizar e criticar as autoridades.

Sen (1999) considera as facilidades econômicas como as oportunidades que os sujeitos têm de mudar sua realidade econômica: por meio da utilização de recursos econômicos com a finalidade de consumo, produção ou troca; acesso aos recursos pertencentes à sociedade, acesso ao emprego, entre outros. No que concerne às oportunidades sociais, essas são entendidas como acesso da população, aos serviços da educação, saúde, saneamento básico, habitação, entre outros.

Para Rego e Pinzani (2013) é um deslize identificar a pobreza com um baixo nível de renda ou riqueza, pois o problema de avaliar a pobreza só por meio do critério da renda não diz tudo sobre o nível de bem-estar dos indivíduos. Porque, um ponto de referência para esta definição é o mercado capitalista, que estabelece as divisões de classes, a capacidade de consumo das mercadorias que este produz. É pertinente dizer que os acometidos pela pobreza, são pessoas humanas que vivem em contextos empobrecidos, de marginalização e exclusão social, pois não têm oportunidade de viver em condições de dignidade humana na sociedade capitalista.

Ainda para os autores, o problema de definir a pobreza apenas como baixo nível de renda ou riqueza perpassa duas perspectivas, a saber: a primeira se refere que em um Estado de bem-estar social, que oferece gratuitamente aos sujeitos os serviços básicos, como educação, assistência à saúde, seguro desemprego etc, uma baixa renda não implica em uma vida sem conforto. A segunda faz alusão a um Estado que não garante educação, assistência à saúde, etc, até uma renda relativamente elevada pode não ser suficiente para proteger os sujeitos de riscos relacionados à pobreza.

No que tange ao Brasil, Rego e Pinzani (2013) ainda elencam que, distintas regiões geográficas apresentam diferentes situações de carência, as mais carentes são àquelas que, durante séculos, foram controladas politicamente por oligarquias locais poderosas e imersas na cultura da violência, do arbítrio e do privilégio, a exemplo, o coronelismo.

Os autores ainda consideram que ao definir pobreza se deve considerar o fato de a moradia está localizada em áreas isoladas e tradicionalmente abandonadas pelo Estado central. Nessa condição, os povos ribeirinhos da Amazônia, as populações do sertão e de outras regiões se tornam “povos sem Estado”, significando com isso, a ausência de acesso a serviços básicos e a falta de infraestrutura adequada. Os autores destacam que uma das

consequências mais brutais desse processo amplo de abandono por parte do Estado e de expropriação e exploração por parte das elites locais é a falta de capital social e cultural: pobres são geralmente indivíduos sem educação formal e sem formação profissional, obrigados, por isso, a exercerem atividades pesadas, mal remuneradas e não qualificadas.

Além disso, para Rego e Pinzani (2013) outros critérios que deveriam ser levados em conta para entender a pobreza no Brasil são a etnia ou a cor da pele; índios e negros são geralmente mais vulneráveis nesse sentido por razões históricas; o gênero, particularmente no caso de mães solteiras ou viúva; crianças e idosos são mais vulneráveis, a composição e a estrutura da família.

Os autores elencam que no Brasil as características da extrema pobreza se caracterizam por distintos elementos que podem ser caracterizados, a saber:

1) Falta de condições para uma vida saudável, que abrange desde a má nutrição, moradia precária, ausência de assistência médica, falta de acesso a remédios etc.;

2) Acesso nulo ou irregular à renda derivante de um trabalho regular, que abrange os sujeitos que estão em situação de desemprego;

3) Trabalho infantil e abandono escolar, de fato, os coletivos em vivências da pobreza têm uma participação precoce no mercado de trabalho para ajudar nas despesas financeiras de sua família ou até mesmo crianças ajudando nos afazeres de casa;

4) Alta natalidade, que está relacionada à questão da alta taxa de natalidade entre as famílias em situação de pobreza;

5) Acidentes está associada ao fato de que os sujeitos pobres estão mais propícios a acidentes por causa da precariedade das moradias e das instalações elétricas, bem como a baixa qualidade dos materiais de construção e localização perigosas dos terrenos. Além disso, há os caminhos e as estradas nas regiões empobrecidas que não são cuidados devidamente, tornando às vezes inacessíveis os sítios e as casas de muitas famílias, aumentando o risco de acidentes ligados ao transporte de pessoas, animais domésticos e assim por diante;

6) Falta de crédito, se referem aos coletivos que não obtêm crédito, pois não tem nada a oferecer e não encontram fiadores, em virtude de não possuírem renda;

7) Invisibilidade e mudez, se refere a ocultação dos sujeitos pobres nas cidades, muitos vivem geralmente segregados em bairros distantes e em vilas, morros e favelas convivendo com precárias condições de saneamento básico;

8) Vergonha, que está relacionado ao fato de que, a pobreza gera sentimentos de vergonha e baixo autorespeito. Além disso, os coletivos pobres se sentem culpados pela situação de pobreza que vivenciam;

9) Cultura e resignação que está associada a literatura que, envolve os personagens oriundos do mundo da pobreza, que expressavam suas emoções e sentimentos pela cultura profunda da resignação com sua situação;

10) Exclusão e cidadania, que estão associado ao fato de que, os pobres permanecem excluídos da cidadania em virtude da ausência de trabalho e renda fixa, e por não possuírem documentos atualizados, muitas vezes não possuem nem mesmo carteira de identidade. Aliás, a existência civil da pessoa perante o Estado é importante fator de constituição de cidadãos, que então passam a poder demandar serviços dele, até porque passam a existir diante dele.

De fato, essas características da extrema pobreza contribuem para o entendimento de que esse fenômeno social não pode ser entendido apenas na perspectiva da precariedade de renda, pois é nessa complexa trama de relações, na sociedade capitalista, que a infância, a adolescência e as juventudes estão em vivências da pobreza. Porque o direito a uma vivência digna do tempo da infância, da adolescência, e da juventude é difícil, quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradias, espaços, vilas, favelas, ruas, comidas, descanso, etc.

Contribuindo com esta reflexão, Arroyo (2013a), ao discutir a relação entre pobreza e educação, aponta em seus estudos, cinco visões sobre a pobreza, a saber: 1) a pobreza como carências; 2) a pobreza como desqualificação para o mercado de trabalho; 3) a pobreza, uma questão social; 4) a pobreza, uma questão política; 5) a pobreza, uma questão moral.

Para o autor, uma visão da pobreza tradicional persistente na sociedade capitalista é a pobreza como carência, em ver os pobres como carentes. E essa visão tem feito parte da história da pedagogia, no sentido de que fornecer o acesso às escolas para indigentes, necessitados, órfãos, pobres, de modo a suprir suas carências materiais, as carências de conhecimentos, valores, etc. A partir dessas carências, a pobreza, as sociedades e as comunidades pobres são analisadas e interpretadas como carentes intelectuais e morais.

Ainda para Arroyo (2013a) no que tange a visão da pobreza como desqualificação para o mercado de trabalho, essa estaria relacionada a junção da carência de materiais, competências e conhecimentos para que os coletivos em vivências da pobreza possam se incorporar ao mercado de trabalho, em virtude disso são acometidos ao desemprego, ao emprego informal, a viverem em condições mínimas de sobrevivência e à pobreza.

Outra visão é a pobreza como uma questão social, pois Arroyo (2013a) considera que, a pobreza não é meramente uma questão econômica e nem de crescimento econômico, pois o reconhecimento de que a pobreza é uma questão social exige o comprometimento do Estado em assumir o seu dever de enfrentar esta questão como social, não apenas assistencial.

O autor destaca que reconhecer a pobreza como uma questão social, possibilita levar ao reconhecimento dos grupos empobrecidos como sujeitos dos direitos sociais e ao questionamento sobre o dever do Estado, de suas políticas e das instituições públicas como garantidoras destes direitos.

No que concerne à pobreza como uma questão política, Arroyo entende que para vê-la como questão social é obrigatório encará-la como questão política: como um problema do Estado, em que estão associadas ao padrão de poder-dominância-subalternização existente na sociedade. Dessa forma, nesta ótica é fundamental superar as visões tradicionais sobre os pobres como carentes, atrasados, irracionais, preguiçosos, incompetentes e desqualificados para o trabalho. Arroyo nos chama atenção ao dizer que, os pobres questionam essas visões tão enraizadas na cultura escolar e pedagógica e nos reeducam para pensar a pobreza como uma produção política, das injustas relações de poder.

Por fim, Arroyo discute a visão da pobreza segundo uma questão moral, que é quando a mídia associa a pobreza à violência e a crimes como consumo e venda de drogas, furtos e roubos. E também, quando é vista apenas pelo viés educacional, em que mascara a sua complexidade como questão social, política e econômica. Para Arroyo, essas representações são uma forma irresponsável de jogar para as escolas e seus (suas) mestres (as) a solução de um problema produzido nesses contextos sociais, políticos e econômicos, ou seja, muito além do ambiente escolar.

Nesse interim, é fundamental entendermos os marcos históricos, que legitimaram as discussões que envolvem a pobreza no cenário mundial, aspectos que passaremos a discutir no tópico a seguir.

2.2 Marcos históricos da pobreza no cenário internacional

Para enfrentar as necessidades de erradicação da pobreza muitos organismos internacionais e governos vêm reafirmando a importância da educação para o processo de desenvolvimento econômico e social, e a superação da pobreza e extrema pobreza de uma nação, passando à educação, em especial, a educação básica, e particularmente o Ensino Médio a ser o foco da centralidade das ações do Estado e do terceiro setor na sociedade capitalista. Nesse sentido, é fundamental revisitar os marcos históricos e políticos que legitimam a discussão da pobreza nos debates políticos.

De acordo com Leguizamón (2007), na América Latina, o surgimento da pobreza como fenômeno coletivo apresenta o seu primeiro momento, quando as formas de domínio e

exploração coloniais romperam com os anteriores sistemas de reciprocidade e de inscrição das comunidades e famílias.

Desta maneira, em nível mundial, conforme afirmam Werthein e Noletto (2003), a questão da pobreza ganhou grande repercussão com a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social, realizada em Copenhague, na Dinamarca em 1995, que inaugurava o Relógio da Pobreza. Esse relógio foi uma tentativa de mostrar, de forma dramática, a rapidez do crescimento da pobreza no mundo. Para os autores, nesse relógio, a cada minuto, 47 pessoas se somavam ao já enorme contingente de pobres, o que representava por ano, à época, nada menos que 25 milhões de pessoas.

O ano de 1996 foi denominado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como o Ano Internacional para a Erradicação da Pobreza, o qual designou esforços concentrados dos países em programas comuns de debate e busca de soluções planetárias sobre este problema específico (WERTHEIN e NOLETO, 2003).

Em meados de 1998 surgem dois pensadores que influenciaram as recomendações dos organismos internacionais, que se dedicaram à promoção e ao estudo do desenvolvimento socioeconômico entre as diversas populações. São eles: John Rawls²⁹ e Amartya Sen³⁰, ambos desenvolveram uma abordagem mais multidimensional da pobreza sob influência da perspectiva da justiça social e da equidade (SANTOS, 2013).




Em setembro de 2015 foi realizado a Cúpula das Nações Unidas sobre “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” em Nova Iorque, momento em que os Líderes da Organização das Nações Unidas (ONU) assinaram os “17 objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável (ODS)”. Essa agenda alcança os países – do Sul e Norte global – como países-alvo. Todos os países signatários da Agenda 2030 tem a incumbência de alinhar esforços de desenvolvimento, com objetivo de promover a prosperidade e, ao mesmo tempo, proteger o planeta, a fim de alcançar o desenvolvimento sustentável. Entre estes 17 objetivos merecem destaque o “Objetivo 1” que trata sobre a “Erradicação da pobreza”, e o “Objetivo 4” que versa sobre a “Educação de qualidade” conforme mostra o Quadro 3. Esses objetivos buscam incentivar ações para acabar com a pobreza em todas as suas dimensões, em todos os lugares. E a educação está associada a essa necessidade (ONU, 2016).

²⁹ Filósofo norte-americano de Filosofia políticas na Universidade de Harvard, sendo autor de *A Theory of Justice* (1971); *Political Liberalism* (1993) e *The Law of Peoples* (1999).

³⁰ Economista indiano que recebeu o Prêmio Nobel em 1998. Seus estudos teóricos contribuíram com uma nova compreensão dos conceitos sobre miséria, fome, pobreza e bem-estar social.

Quadro 3 – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, ONU.

Número do ODS	ODS		Finalidade
1	Erradicação da pobreza		Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
2	Fome Zero e Agricultura Sustentável		Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
3	Saúde e bem-estar		Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
4	Educação de qualidade		Assegurar educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
5	Igualdade de gênero		Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
6	Água potável e saneamento		Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos.
7	Energia limpa e acessível		Assegurar o acesso confiável, sustentável da água e saneamento para todos.
8	Trabalho decente e crescimento econômico		Promover o crescimento econômico sustentável inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.
9	Indústria inovação e infraestrutura		Construir infraestrutura resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
10	Redução das desigualdades		Reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles.
11	Cidades e comunidades sustentáveis		Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
12	Consumo e produção responsáveis		Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
13	Ação contra mudança global do clima		Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos.

14	Vida na água		Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
15	Vida terrestres		Proteger recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas para combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra, e deter a perda de biodiversidade.
16	Paz, justiça e instituições eficazes		Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
17	Parcerias e meios de implementação		Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: ONU (2016).

Em 2016, aconteceu em Pequim e Xangai na China, a Cúpula Youth20. O Youth20 é o grupo oficial de compromisso da juventude do G20, que possibilita discutir questões globais e propor soluções a líderes mundiais para levantar propostas de um mundo melhor. Dentre os temas da Cúpula estava presente a questão da erradicação pobreza no cenário mundial (INSTITUTO GLOBAL ATTITUDE, 2016).

Dessa forma, é pertinente dizer que o fenômeno social da pobreza e das desigualdades sociais tem retomado como pauta relevante no contexto regional e global. Os últimos dados publicados em um estudo lançado em 16 de janeiro de 2017, prévio ao Fórum Econômico Mundial, em Davos, publicados pela OXFAM, indicaram que desde 2015, 1% da população mundial concentra metade de toda riqueza do planeta e que apenas 8 bilionários concentram a mesma riqueza que as 3,6 bilhões de pessoas mais pobres do mundo. No que tange ao Brasil, a realidade não é diferente, pois os 6 maiores bilionários concentram a mesma riqueza que mais de 50% da população que equivale um total de mais de 100 milhões de pessoas. E nesse contexto, de concentração extrema, as desigualdades tornam-se cada vez mais próximas e visíveis, a exemplo dessa disparidade está o acesso à educação (OXFAM, 2017).

Ainda no ano de 2017, aconteceu o Fórum da Juventude: o *Ecosoc³¹ Youth Forum³²* na sede da Organização das Nações Unidas, também em Nova Iorque, um evento que reuniu a

³¹ Conselho Econômico das Nações Unidas, *United Nations Economic and Social*.

³² O Fórum da juventude é realizado anualmente pela Ecosoc desde 2012, que traz os jovens para discussões sobre os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio e a agenda de desenvolvimento pós-2015.

juventude para propor alternativas para os problemas globais, uma vez que a temática do Fórum era referente à *The role of youth in poverty eradication and promoting prosperity in a changing world*, ecoando o tema principal do Plano de Alto Nível do ECOSOC, Fórum Político realizado em julho de 2017. Uma vez que a situação dos jovens em condições de pobreza e desigualdades sociais tem aumentado nos últimos anos, pois os jovens são os mais afetados pela crise econômica. A situação dos jovens na Europa, na América do Norte, na União Europeia, dentre outros continentes do planeta configura o grupo de maior risco de pobreza e de exclusão. Por isso, é importante dizer que nos países membros da Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE)³³, as crianças e os jovens são 25% mais susceptíveis de serem pobres (ECOSOC, 2016).

É válido dizer que o ECOSOC é um Fórum importante para discussão no cenário global que possibilita aos jovens discutir sobre as questões sociais, a exemplo, a pobreza. O Quadro 4 a seguir destaca as principais temáticas do Fórum nos anos de 2012 a 2017.

Quadro 4 – Marcos histórico e temáticas discutidas na trajetória do ECOSOC.

Ano	Temática	Objetivo
2012	Criando um futuro sustentável: capacitando jovens com melhores oportunidades de trabalho.	Possibilitou aos jovens que exprimissem as suas necessidades e preocupações, quanto ao desenvolvimento sustentável, à questão do emprego, a visibilidade a voz dos jovens na tomada de decisões.
2013	Moldar os inovadores de amanhã: aproveitando a ciência, tecnologia, inovação e cultura para os jovens de hoje.	Discutir a agenda de desenvolvimento para além de 2015. Abordando as barreiras enfrentadas pela juventude.
2014	Percebendo o futuro que eles querem.	Discutir com os jovens como enfrentar os desafios para o cumprimento dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio e moldar a futura agenda de desenvolvimento.
2015	Transição do ODM para SDGs: envolver a juventude.	Discutir as formas de garantir que as necessidades e prioridade de todos os jovens estão no centro da futura agenda de desenvolvimento e da sua implementação.
2016	Juventude a tomar medidas para implementar a Agenda de 2030.	Discutir como os jovens podem desempenhar um papel ativo na implementação da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável de 2030.
2017	O papel da juventude na erradicação da pobreza e promoção da prosperidade em um mundo em mudança.	Discutir com os jovens e com os Estados-Membros ideais sobre inovação, ação coletiva e soluções para problemas globais, bem como a erradicação da pobreza.

Fonte: A autora. (elaborado com base nas informações coletadas no site da ECOSOC, tradução nossa).

³³ A OCDE, com sede em Paris, França, é um organismo composto por 34 membros. A Organização foi fundada em 14 de dezembro de 1961, sucedendo a Organização para a Cooperação Econômica Europeia, criada em 16 de abril de 1948.

Também em 2017, a UNESCO, agência especializada das Nações Unidas para a Educação, responsável por coordenar a Nova Agenda da Educação 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, que faz parte do movimento global para erradicar a pobreza até 2030 por meio dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), lançou o manual de orientação intitulado de “Educação para o Desenvolvimento Sustentável”, que é um guia para os profissionais da educação sobre a incorporação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), de modo a contribuir para a realização do ODS na educação escolar no cenário mundial.

Em face disto, esses marcos históricos e a realização dessas Conferências podem demonstrar esforços dos governos mundiais para a revisão das políticas públicas de tratamento dos problemas relativos à pobreza e às desigualdades sociais em contextos regional e global. Deste modo, estas considerações levam a compreensão de que o debate acerca da problemática da pobreza ganhou uma significativa atenção no cenário internacional, especialmente no âmbito das políticas públicas. Pois diante das inúmeras adversidades criadas pelo modelo de desenvolvimento econômico, muitos governantes e legisladores se sentiram pressionados a desenvolver propostas e ações adequadas aos apelos em prol da erradicação da pobreza.

Para Jacovkis e Tarabini (2012), a luta contra a pobreza é hoje o tema central da agenda global, pois desde os anos 2000 vêm sendo produzidos documentos cujos objetivos versam sobre a erradicação da pobreza. Essa efervescência de experiências e ações acaba por gerar um campo múltiplo que permite situar esse setor como institucionalidade polivalente e híbrida, capaz de agregar novas modalidades de organizações e diferentes conceituações, com interesses e projetos assentados em uma dinâmica associativa no campo das relações entre pobreza e educação, aspectos que passaremos a discutir no tópico seguinte, por meio do direito à educação pública no Brasil.

3.3 O direito à educação pública no Brasil

A partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN/Lei 9.394/1996) e pela Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), a sociedade brasileira apresenta mais consciência sobre o direito à educação pública de qualidade para todos os sujeitos, com uma escola pública republicana, laica, obrigatória, gratuita e integral. Dessa maneira, o Governo Federal

inspirado pelos ideais de Darcy Ribeiro e Paulo Freire, implantou o Plano de Desenvolvimento de Educação em 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (2007), entre tantos outros, que tinham por escopo assegurar o direito à educação.

No Brasil, os direitos sociais foram declarados na carta constitucional brasileira, com a promulgação da Constituição de 1988, que iniciou uma nova trajetória do planejamento governamental brasileiro, em especial, para as políticas públicas educacionais. Nesse sentido, é na Constituição de 1998 que a educação é entendida como direito de todos e dever do Estado e da família no artigo 205. Além disso, o artigo 206 estabelece como um dos princípios do ensino a “gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998), isto é, a gratuidade do ensino é um princípio constitucional, que amplia para todos os estabelecimentos públicos a gratuidade do ensino.

Desse modo, o direito à educação é especificado *ex vi* do Art. 208, o qual destaca de que forma o Estado deverá garantir o cumprimento de seu dever para com a educação. *Ipsis litteris*, é possível notar que o inciso I define a obrigação da oferta da educação básica dos 4 aos 17 anos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Ampliando deste modo, a democratização da educação básica em virtude da ampliação do tempo de usufruto desse direito.

Além disso, é pertinente dizer que o inciso II estabelece a progressiva universalização do ensino médio e gratuito, de modo a assegurar a sua democratização. O inciso III estabelece a inclusão dos estudantes portadores de deficiências, ao assegurar que estes devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino. O inciso IV possibilita o entendimento de que a Educação Infantil é parte da educação básica na LDBEN, destituindo-se do caráter especificamente assistencial. O inciso V estabelece o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada estudante.

Ainda é necessário dizer que no inciso VI é prevista a oferta do ensino noturno regular, destinado à clientela potencial de trabalhadores que se encontram marginalizados da educação. O inciso VII trata sobre o atendimento ao educando da educação básica por meio de programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Para corroborar a importância do direito à educação, o artigo 208 da referida Constituição traz três parágrafos, dando ênfase a isso:

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola. (BRASIL, LDBEN, 1996).

Nessa direção, a CF aponta que o ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, isto é, equivale a dizer que:

Trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializam no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Em outras palavras, o direito público subjetivo confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como próprio. A maneira de fazê-lo é acionando as normas jurídicas (direito objetivo) e transformando em seu direito (direito subjetivo). (DUARTE, 2004, p. 113).

Nesse sentido, o direito público subjetivo é o dever do Estado em proporcionar a educação básica, o que força as instâncias do poder público para que procedam à chamada escolar no início de cada ano e zelem por este direito junto às famílias de modo que os sujeitos frequentem às aulas. Dessa forma, o cumprimento do direito do acesso à Educação é um dos mecanismos para possibilitar a democratização da educação no Brasil, permitindo que todos os sujeitos de diferentes classes sociais, raça, cor, etnia, tenham acesso à educação básica obrigatória e gratuita.

Em face desse aspecto, nas últimas décadas, a consciência social do direito à educação e à escola entre os coletivos populares e em vivências da pobreza, aumentou. E nesse sentido, foram criadas políticas públicas para garantia do acesso à escola e permanência dos estudantes nas escolas públicas brasileiras, possibilitando aos estudantes em vivências da pobreza auxílios financeiros para à aquisição do material escolar, transporte, vestuário, alimentação, dentre outras formas de assistências estudantis. A exemplo, podemos citar, o PRONATEC, o bolsa trabalho, e o PBF, este último, com o sistema de condicionalidades à educação, à saúde e à assistência social.

Para Arroyo (2013a), a escola pública é um dos *loci* em que os sujeitos em vivências da pobreza se fazem presentes, pois esta acolhe em seu espaço educandos que estão em busca de escolarização e conhecimentos científicos, que têm em seu movimento de vida uma trajetória de pobreza. Diante disso, a pobreza e as desigualdades sociais existem e fazem parte do cotidiano das crianças, das juventudes, dos adultos, enfim, dos sujeitos sociais. E, cada vez mais está próxima às escolas e se aproxima delas, entra nas aulas. E se aproxima por meio de corpos famintos, desprotegidos sem horizontes que lutam pela sobrevivência em vários milhões de meninos e meninas e de adolescentes e da juventude popular que tiveram/têm

vivências e experiências marcadas pela pobreza e que frequentam as escolas públicas nas cidades e nos campos no Brasil, pois a pobreza nunca deixa de estar evidente nas formas de viver de tantas crianças e jovens que vão às escolas.

Nesse contexto, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2013, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia naquele ano 41.935.061 estudantes matriculados em instituições públicas da educação básica no Brasil. Dessa forma, é pertinente destacar que o número de crianças e jovens (6 a 17 anos) acompanhados (as) pelo Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar de famílias participantes do Programa Bolsa Família (Sistema Presença) chegou à marca, no mesmo ano, de 16.085.1603 estudantes. Isso resulta em um percentual aproximado de 38, 3% de estudantes de escolas públicas brasileiras que, segundo os cadastros sociais, são filhos e filhas de famílias cuja renda mensal per capita é menor que R\$140,00 (MEDEIROS, 2017).

Em tal contexto, o cumprimento do direito de acesso à educação no processo de universalização da educação possibilitou o acesso e a frequência escolar de parcela da população em vivências da pobreza nas escolas públicas brasileira, porém esse direito não alcança meramente a matrícula do estudante em uma escola pública, não obstante a permanência e a apropriação do conhecimento trabalhado na escola.

Em face desse aspecto, Gentili (2012) nos diz que a ampliação das escolas públicas não significou o desaparecimento da pobreza e muito menos das desigualdades existentes na sociedade. Para o autor:

A possibilidade de diminuição destes índices, apesar da positividade que trazem, não necessariamente significa o fim destas políticas de segregação, mas sim o esforço de dinâmicas diferenciadas que intensificam processos de **exclusão incluyente: os pobres podem ter acesso ao sistema escolar, desde que não se questione a existência de redes educacionais estruturalmente diferenciadas e segmentadas, nas quais a qualidade do direito à educação está determinada pela quantidade de recursos que cada um tem para pagar por ela. Em outras palavras, ao ampliar o acesso e a permanência em um sistema educacional cuja própria estrutura é segmentada, as possibilidades de ingresso e egresso do aparelho escolar acabam sendo também inevitavelmente diferenciadas.** Que todos tenham acesso ao mesmo tipo de escolarização. (GENTILI, 2012, p. 37, grifo nosso).

Nesse sentido, as políticas públicas para promover o acesso do direito à educação não garantiram a qualidade do ensino na escola pública de modo democrático para todos os sujeitos educandos, inclusive aqueles que são sujeitos participantes do PBF, especialmente os sujeitos em vivências da pobreza. Dessa forma:

[...] parece que o grande desafio do atual momento histórico, no que diz respeito ao direito à educação, é fazer com que ele seja além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social, e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social. Portanto, que o direito à educação tenha como pressuposto um ensino básico de qualidade para todos e que não (re) produza mecanismos de diferenciação e de exclusão social. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 16).

Em razão disso, é possível entender que a escola precisa cumprir sua função social, pois o direito à educação vai além das possibilidades do aluno ter matrícula na rede escolar. Nesse sentido, para os autores o grande desafio do atual momento histórico é fazer da educação, em especial a educação pública, que possibilite uma experiência formativa mais humana, político-social, que vá além do mercado de trabalho, que prepare o educando para o mundo do trabalho comprometido com a emancipação social, dos sujeitos dos coletivos em vivências da pobreza.

Em razão disso, se faz necessário que os profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam na escola pública situada em contexto empobrecido, desenvolvam um trabalho pedagógico, construindo práticas político-pedagógicas que viabilizem a democratização do processo educativo, contribuindo, dessa forma, para a justiça social, pois “é na escola democrática que se constrói a pedagogia da esperança [...]” (GENTILI, 2012, p. 43).

Para que essa pedagogia da esperança se efetive no chão da escola pública é fundamental que o professor desenvolva uma pedagogia da pobreza comprometida com a transformação da sociedade. A esse respeito McLaren (1997, p. 266-267) pontua que:

A tarefa do professor deve tomar a forma da pedagogia crítica, isto é, o professor deve fazer mais do que simplesmente legitimar pressuposições partilhadas, conveniências de consenso ou convenções estabelecidas. **Deve fazer das salas de aula espaços críticos que realmente ameacem a obriedade da cultura – isto é, a maneira como a realidade é usualmente construída – como uma coleção de verdades inalteradas e relações sociais imutáveis. Dentro de tais espaços críticos deve escavar os ‘conhecimentos subjugados’ daqueles que foram marginalizados e abandonados, cujas histórias de sofrimentos e esperança raramente são tornadas públicas. [...]. O discurso crítico deve propor uma nova narrativa através da qual se possa imaginar e lutar por um mundo qualitativamente melhor. Devemos estar unidos em face às desigualdades esmagadoras, e a pedagogia que usamos deve ser capaz de inflacionar a capacidade humana de lutar contra as forças dominantes, ao mesmo tempo rejeitando o desespero e a capitulação do *status quo*.** O ensino é antecipatório, enraizado numa lógica dialética que faz da crítica e da transformação seu desafio central. (McLAREN, 1997, p. 266-267, grifo nosso).

Diante disso, se compreende que o professor deve fazer da sala de aula o espaço crítico com a finalidade de formar sujeitos educandos com conhecimentos que são

subalternizados do espaço escolar, reconhecendo a existência desses conhecimentos, e obviamente incorporando os mesmos na formação humana dos educandos, a exemplo disso, a pobreza e as vivências da pobreza que assolam muitos sujeitos educandos da escola pública brasileira.

Nesse contexto, para que a escola pública possa efetivar um ensino nessa perspectiva é fundamental que os educadores sejam providos de uma formação inicial ou continuada para a justiça social³⁴, para que tenham visibilidade dos processos de produção da pobreza, e das vivências da pobreza, porque “denunciar essa sociedade é também tarefa nossa. Tentar recuperar a humanidade e dignidade que lhe é roubada é do ofício de tantos profissionais dedicados aos cuidados e formação da infância e adolescência.” (ARROYO, 2011, p. 46).

Com isso, concordamos com Guimarães-Iossif (2009, p. 206), ao dizer que:

O sonho de uma escola pública ética, que nos inspire e que nos emancipe, é um sonho urgente e viável. Para existir, essa escola precisa de nossa defesa, da nossa participação, da nossa luta. Defender a escola pública de qualidade para as minorias sociais, étnicas e raciais é a defesa contra a pobreza, contra a desigualdade e contra a negação da cultura e dos direitos dos povos marginalizados no Brasil e no mundo.

Dessa forma, precisamos de uma escola pública ética que seja inspiração e tenha uma formação humana para à emancipação humana, que priorize os conhecimentos dos povos subalternizados, das desigualdades sociais, da pobreza, das vivências da pobreza, principalmente para os sujeitos dos coletivos em vivências da pobreza, que têm na escola pública brasileira a esperança de uma formação humana para o mundo do trabalho.

Por fim, nesta segunda seção, fizemos uma discussão sobre as relações entre pobreza e educação escolar na sociedade capitalista. Na terceira seção, realizamos uma discussão sobre a relação entre juventude, escola e pobreza.

³⁴ Para Zeichner (2008), a formação para a justiça social coloca no centro da atenção o recrutamento de uma força de trabalho para o ensino mais diversificada e a formação de todos os professores para ensinarem todos os alunos. Vai além de uma celebração da diversidade, procurando formar professores que são determinados e capazes de trabalhar dentro e fora de suas salas de aula a fim de mudar as desigualdades que existem tanto no ensino quanto na sociedade como um todo.

3 A RELAÇÃO ENTRE JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA

Esta terceira seção surgiu a partir da seguinte problematização: como se configura a relação entre juventude, escola e pobreza?

Nessa direção, esta terceira seção tem como escopo refletir sobre a relação entre juventude, escola e pobreza, de forma a entender as características e tensões que a circunscrevem. Inicialmente traçamos algumas reflexões sobre as relações entre juventudes e pobreza, bem como as relações entre juventudes e escola pública. Em seguida, abordamos aspectos sobre o Projeto Político-Pedagógico e currículo escolar como instrumentos de reconhecimento e incorporação da pobreza. Finalmente, apresenta-se a discussão que envolve as relações entre o Programa Bolsa Família e a educação escolar.

3.1 Relações entre juventudes e pobreza

Para o autor Ariés (1978), a juventude é uma noção da era moderna, pois esta, segundo o autor, não existia nas sociedades medievais, porque as crianças e os jovens eram socializados entre os adultos e na realidade do trabalho e do casamento.

Para Bourdieu (1983), o tema da juventude deve ser entendida dentro da ótica da reprodução de classes na sociedade capitalista. Segundo o autor “[...] a juventude e a velhice não são dados, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos.” (p. 113).

Abramo (2005) pontua que ao falar da ideia de condição juvenil, esta remete *a priori* a uma etapa do ciclo de vida que abrange a fase de transição do ciclo vital entre a infância e a vida adulta, pois esta é uma determinação das distintas fases da vida. Dessa maneira, a noção de juventude é parte da modernidade ocidental, porque esta ganhou diversas facetas em cada etapa desta era. Para a autora, a juventude teria nascido da urgência de um tempo de preparação dos sujeitos para a realização das complexas tarefas que caracterizam a modernidade. Essa preparação seria de responsabilidade de uma instituição específica, isto é, a escola, na qual os sujeitos na fase de sua vida escolar estariam livres das obrigações de trabalhar. A esse respeito a autora, aponta que:

Produziu-se uma extensão da juventude, em vários sentidos: na duração da etapa deste ciclo de vida (no início da industrialização, referida há alguns poucos anos, chegando depois a intervalos que podem durar de dez a quinze anos); na abrangência do fenômeno para vários setores sociais, não mais só para os rapazes da burguesia, como no início (operada principalmente pela inclusão no sistema escolar e no

universo simbólico); nos elementos constitutivos da experiência juvenil e nos conteúdos da noção socialmente estabelecida. Entre estes últimos, ressaltam a vigência de uma multiplicidade de instâncias de socialização, não mais só a família e a escola; e importância dos campos do lazer e da cultura, principalmente na constituição da sociabilidade, das identidades e da formação de valores. [...] A vivência da experiência juvenil passa a adquirir sentido em si mesma e não mais somente como preparação para a vida adulta. (ABRAMO, 2005, p. 43).

Em face desse aspecto, para a autora se a noção de juventude tem advento da instituição escolar, hoje esta noção se encontra ampliada pela constituição de distintos contextos nos quais as juventudes se constroem, sendo dessa forma não apenas a escola. No caso, especialmente o brasileiro, muitos jovens estão na escola, principalmente as juventudes dos coletivos em vivências da pobreza, em virtude da expansão e quase universalização do sistema público de educação, já que a escola é um *loci* importante para muitos desses jovens. Porque é na escola que ocorrerá a ‘socialização juvenil’, isso significa dizer, que é a constituição de um grupo de sujeitos com uma cultura e valores próprios (DAYRELL, 2007).

Nesse cenário, a democratização do sistema escolar teve um papel importante na produção da ideia da juventude. A esse respeito:

Um dos fatores desta confusão das oposições entre as juventudes de diferentes classes é o fato de diferentes classes sociais terem tido acesso de forma proporcionalmente maior ao ensino secundário e de, ao mesmo tempo, uma parte dos jovens (biologicamente) que até então não tinham acesso à adolescência, terem descoberto este status temporário, “meio-criança, meio-adulto”; “nem criança, nem adulto”. (...) Parece que um dos efeitos mais poderosos da situação de adolescentes decorre dessa espécie de existência separada que os coloca socialmente fora do jogo. (BOURDIEU, 1983, p. 114, tradução nossa).

Nessa direção, deve-se falar em juventudes, em virtude das diferenças socioeconômicas percebida entre os jovens. Os autores Margulis e Urresti (1996) por meio do livro intitulado *La juventud és más que una palabra*, dissertam que a juventude é um período que envolve maturação biológica e imaturidade social.

Ainda de acordo com Margulis e Urresti (1996), nessa lógica, pode-se entender este período por dois sentidos, a saber: 1) o da maturação biológica que envolve a descrição biológica que possibilita as transformações e capacidade do corpo e a idade; 2) o entendimento sociológico que leva em conta os aspectos biológicos, sem deixar de levar em conta os aspectos culturais, sociais e de classe. Nesse sentido, considerando esses aspectos, neste estudo de dissertação o percurso escolhido será o da discussão sociológica, que é ampla e dividida em duas tendências, a saber: 1) Tendência que entende a juventude como um conjunto social constituído, por indivíduos pertencentes a uma dada fase da vida; 2)

Tendência que entende a juventude como conjunto diversificado, heterogêneo, com distintas culturas juvenis (PAIS, 1993).

Para Greeia e Blgwm (1998), essas culturas juvenis são um desafio para as políticas educacionais, no sentido de reconhecê-las e incorporá-las ao pensamento educacional. Desse modo:

A construção social e discursiva da juventude envolve um complexo de forças que inclui a experiência da escolarização, mas que, de forma alguma, está limitada a ela. Entre essas forças e fatores estão os meios de comunicação de massa, o rock e a cultura da droga, assim como várias outras formações subculturais. Até o momento, entretanto, educadores/as e professores/as, pesquisadores/as e elaboradores/as de políticas públicas não tem considerado essas perspectivas e questões como sendo dignas de atenção. (GREEIA & BLGWM, 1998, p. 210).

Nesse sentido, a escola é um dos *loci* centrais para a constituição da cultura juvenil, no qual as juventudes por meio de sua identidade própria que se distingue do padrão “adulto” de comportamento manifestam suas redes de trocas de saberes, bem como de sua sociabilidade, especialmente no Ensino Médio, que é a etapa da educação básica, que acolhe as juventudes.

Para Frigotto (2011), não é possível pensar em juventude, mas sim em juventudes. A esse respeito o autor afirma que:

Tomar-se a juventude não como uma abstração, mas como sujeitos sociais concretos teremos como resultado empírico a existência de várias juventudes, ainda que demarcada pela cisão de classe e frações de classe. Juventude no singular apenas existe enquanto definição geracional para caracterizar a população entre 16 e 29 anos de um país ou determinada região. (FRIGOTTO, 2011, p. 99).

O que significa dizer que as juventudes de hoje, sendo estas a juventude da classe burguesa e a juventude da classe trabalhadora; a juventude dos coletivos em vivências da pobreza, a juventude do campo, da cidade e a juventude ribeirinha; estão inseridas nesta sociedade do modo de produção capitalista (MPC), os quais evidentemente sofrem influências e com os problemas sociais deste tipo de sociedade, que é permeado por pobreza, extrema pobreza, miséria e desigualdades sociais, uma vez que vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais. Nessa direção, esta investigação, entende as juventudes nesse contexto das relações sob a influência do capital.

Dayrell (1999) considera que a juventude é influenciada pelo meio social concreto. Deste modo, a juventude pesquisada nesse estudo apresenta determinados modos de especificidades, o que implica entender que o jovem está inserido no meio social, como

constrói determinados modos de ser jovem, e de que forma exprime suas especificidades, uma vez que isso não significa dizer que em toda vida não haja um único modo de ser jovem dos coletivos em vivências da pobreza.

De fato, há juventudes que têm uma diversidade de realidades vividas em virtude das diferenças, da pobreza e das desigualdades sociais que perpassam às suas condições de vida. Em razão disso, às juventudes constituem um grupo social diverso, em que estão presentes distintas condições tais como: de classe, de etnia, de gênero, o que exige uma compreensão nas suas diferenças e modos de aprendê-los como sujeitos de história, que vivenciam diferentes experiências, que são de diferentes origens sociais, com desejos e comportamentos diversos.

Rego e Pinzani (2013) assinalam que quando se fala de crianças e jovens em vivências da pobreza, muitas imagens quebradas (representações) são associadas às crianças e às juventudes pobres. Esta associação é referente a esses sujeitos que necessitam do assistencialismo para que possam ser cuidados, educadas (os), pois muitas vezes suas famílias são desestruturadas.

Dessa forma, para esses autores, a concepção do cuidado com a infância e a juventude pobre eclode impregnada de um olhar negativo; e, por esse motivo, durante muito tempo, as creches foram vistas como instituições de caridade, mantidas muitas vezes por igrejas ou por famílias abastadas que se sentiam na obrigação religiosa de salvar as “pobres crianças de seu destino”. Os autores apontam que em relação às juventudes pobres, as imagens quebradas, que instrui as representações sobre estes é outra, porém não menos autoritária: a punitiva. Porque muitos são taxados de violentos, baderneiros, muitas vezes até de criminosos, e a solução encontrada pela sociedade para lidar com jovens pobres é a correção, através de punição, inclusive a penal.

Ainda para os autores, os problemas sociais vividos pelas juventudes consideradas em vivências da pobreza, no Brasil, se converteram em caso de polícia. E, obviamente, para solucionar esses problemas, vários órgãos foram criados para solucioná-los, a exemplo, o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), que esteve em funcionamento entre 1940 e 1964, e a Fundação do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1964, que se assemelham a uma prisão, com um caráter marcadamente repressivo. Aliás, os autores são explícitos no reconhecimento do uso do termo “menor” que era o epíteto utilizado estritamente para filhos e filhas das famílias consideradas pobres, pois os economicamente favorecidos eram chamados de crianças e adolescentes. É apenas com a Constituição de 1988 e com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é que se legitimaram direitos específicos da criança e do

(a) adolescente, os quais passaram a ser considerados sujeitos de direitos.

Nessa direção, são essas juventudes brasileira, que vão chegando às escolas públicas com imagens e representações sociais negativas. É com esse propósito, que se faz necessário entender a chegada das juventudes à escola pública brasileira, visto no próximo tópico.

3.2 Situando a relação entre Juventudes e Escola

Às lutas sociais no cenário econômico-político como os movimentos sociais, que reivindicam a escola pública, e o Estado por meio das políticas públicas que materializam o processo de democratização e universalização do ensino, de tal modo que esses se articulam em torno do reconhecimento da importância da escola para todos.

Na conjuntura dos avanços na última década do reconhecimento da infância, adolescência, juventude e adultos como sujeitos de direitos, têm levado a uma luta pela entrada desses sujeitos no setor educacional brasileiro. De fato, a partir dos anos 2000 as políticas públicas desenvolvidas no governo Lula da Silva (2004) e Dilma Rousseff (2011) direcionaram ações em favor da escola pública para às juventudes dos coletivos em vivências da pobreza. E com isso, chegam à escola pública brasileira jovens dos coletivos em vivências da pobreza para os quais as experiências escolar é necessária, e fundamental. São juventudes, que vem de contextos sociais configurados por pobreza, desigualdades, diversidades que chegam à Escola Pública de Ensino Médio.

Neste contexto, com os programas de incentivo e acesso à escolarização e com a introdução dos novos sistemas tecnológicos e dos padrões de organização do trabalho tem elevado substancialmente a produtividade do trabalho, provocando o desemprego estrutural, que atinge os trabalhadores manuais de baixa qualificação. É nessa conjuntura, precisamente, que uma das etapas da educação básica, o EM, receberá a maior atenção às novas condições produtivas, tanto em âmbito internacional entre os organismos multilaterais, como na ordem interna do Brasil, a ser tido como parâmetro nos discursos oficiais sobre o investimento em educação básica, uma vez que é nessa etapa que o trabalho aparece como fundamento para a educação escolar. Assim, nas últimas décadas, o EM é a etapa que mais chama atenção dos governantes, principalmente por ser uma fase em que às juventudes se fazem presente nesse nível de ensino.

De acordo com Carneiro (2012), a escola pública brasileira que em tempos longos foi laboratório da educação escolar das elites nacionais, perdeu esta função com o processo de

massificação da educação básica, ao mesmo tempo em que a reforçou na educação superior. Sendo vetor de reconhecimento econômico e social das elites nacionais e regionais, o Ensino Médio foi se transformando em uma espécie de concessão aos coletivos em vivências da pobreza e aos habitantes das periferias dos centros urbanos. É bem verdade que o processo acelerado de globalização da economia determinava mais do que a necessidade, a urgência de trabalhadores com níveis de educação mais avançados.

Riscal (2006) aponta que é cada vez maior a exigência do cumprimento do nível de EM para o acesso ao mercado de trabalho, fato que tem levado os dirigentes do sistema público de educação brasileira a pensar em formas de absorver essa demanda, por meio, essencialmente, da reestruturação do EM para os jovens adultos. A partir de 2001, o MEC apresentou um conjunto de políticas públicas que objetivavam implementar uma reforma global do ensino médio, no sentido de universalizar essa etapa da educação básica e captar recursos e demanda por meio de uma formação flexível voltada para as novas exigências do mercado de trabalho.

Para essa autora, com essa exigência, além dos jovens em fase regular de estudos, jovens provenientes de grupos sociais antes excluídos da continuidade de estudos chegam à escola, chegam ao ensino médio, caracterizando uma grande diferenciação da clientela educada nas escolas. E com a chegada desses coletivos que antes não chegavam a concluir os estudos da educação básica, chegam às escolas, às salas de aulas crianças, adolescentes, jovens e adultos que enfrentam diariamente às lutas mais básicas pela sobrevivência, a exemplo, a pobreza, a fome, a miséria, o desemprego, enfim, sujeitos em vivências da pobreza no cenário brasileiro, e que tem o direito ao acesso à educação pública no Brasil.

Em relação ao Ensino Médio, esse é o nível de ensino que mais tem chamado atenção no cenário brasileiro, pois esta é uma etapa da educação básica, que no Brasil acolhe educandos com o tempo de juventude, sendo alvo de inúmeras políticas públicas de escolarização. Tal etapa da educação básica está no centro dos debates da agenda governamental nacional e local no estado do Pará, sendo assumido como referência nos discursos governamentais. Além disso, essa etapa convive com algumas problemáticas, tais como: universalização, obrigatoriedade, identidade e currículo.

Krawczyk (2014) coloca em discussão que o Brasil trouxe para si a responsabilidade pelo processo de universalização e obrigatoriedade incluindo a gratuidade da educação básica. Entretanto com os desafios de uma realidade educacional que é marcada pela segregação escolar e desigualdades de oportunidades, há um incentivo de políticas públicas, impulsionadas pela demanda do aumento da juventude, que objetivam propiciar a

escolarização desses sujeitos. Para a autora:

Iniciou-se um conjunto de políticas nacionais e estaduais que procuram o aumento da matrícula, permanência e êxitos dos estudantes, afetando as relações de poder na organização e gestão do sistema educacional e no trabalho pedagógico nas escolas. Afetam também as trajetórias escolares dos estudantes e as condições de trabalho docente e o comportamento das famílias. (KRAWCZYK, 2014, p. 14).

Importa ressaltar que com a expansão do Ensino Fundamental (EF) e o crescimento do EM, os índices educacionais de avaliação da educação básica demonstram que ainda não se foi capaz de superar a desigualdade educacional entre as regiões e segmentos populacionais tais como: urbanos, rurais, étnicos e de gênero. Pois a precarização do ensino e das escolas públicas, particularmente do EM ainda é um elemento que se faz presente na educação, principalmente na educação escolar desenvolvida em contextos empobrecidos, que vivenciam a distorção série/idade, as condições físicas e materiais com dificuldade no desenvolvimento de políticas públicas, que assegurem a permanência do educando na escola.

Em face disso, as discussões acerca da obrigatoriedade do EM tem sido pauta no meio acadêmico e nos movimentos sociais. Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, considerou a obrigatoriedade do ensino a partir da faixa etária de 4 a 17 anos até 2016 e a universalização do EM até 2020 (BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988. EMENDA CONSTITUCIONAL nº 59, 2009).

No que concerne à identidade do EM, Nosella (2011, p. 1052), destaca os seguintes aspectos em debate:

Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros finalmente defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou à educação profissional.

Nesse sentido, os aspectos indicados por Nosella (2009) evidenciam um campo de disputas acerca da concepção de formação humana que deve predominar nessa etapa da EB. Dessa forma, do ponto de vista legal, a LDBEN 9.9394/96 avança na definição de uma identidade para o EM, pois considera a última etapa da EB, tendo as seguintes finalidades, conforme preconiza os incisos do artigo 35 dessa Lei:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições

de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
 (BRASIL, LDBEN, 1996).

Dessa maneira, a definição da identidade do EM, se relaciona com a proposta curricular que orientará a formação humana dos jovens do EM. Importa dizer que identidade e currículo do EM, a partir da LDBEN 9.394/96, são temas cada vez mais presentes na ordem dos debates acadêmicos e nas agendas de políticas educacionais e governamentais.

É interessante ressaltar que a concepção de currículo contribui para o entendimento sobre a importância que o currículo tem no contexto da escola pública, e essa relevância, em parte pode nos ajudar a entender as propostas de mudanças curriculares no âmbito das políticas públicas educacionais para o EM. Nesse sentido, entendemos por currículo:

[...] a forma pela qual a escola define as intencionalidades educacionais e busca realizá-las, tendo como objetivo formar os sujeitos que dela participam na condição de educandos. O currículo se constitui desse modo, em elemento de mediação entre os sujeitos – professores e alunos – e entre estes e o conhecimento. (SILVA, 2011, p. 14).

Nessa linha de raciocínio, podemos afirmar que com alicerce nesse aspecto mediador, que muitas políticas públicas educacionais consideram o currículo como elemento central do processo de mudanças didático-pedagógica das escolas.

Importa ressaltar que o crescimento da oferta de vagas desde as últimas décadas e a ampliação do acesso, conforme discorre Sposito e Souza (2014) há um notável e profundo debate acerca das consequências desse fenômeno. A esse respeito:

Mais recentemente, tal debate tem sido impulsionado pela queda no número de matrículas dos estudantes nesse nível de ensino, o que tem causado perplexidade nos meios acadêmicos e governamentais e levado muitos atores envolvidos na discussão, especialmente os meios de comunicação, a atribuir à atual conjuntura um caráter de “crise”, “apagão” ou “falência”. (SPOSITO & SOUSA, 2014, p. 33).

A despeito dessa dinâmica, as autoras apontam que o quadro de matrículas no Ensino Médio, em âmbito nacional, demonstra dois momentos que marcam seu crescimento e estagnação. Nos anos de 1991 a 2004, o Brasil obteve 9,1 milhões de alunos matriculados, em especial no ensino público, tendo deste modo um número expressivo da juventude advindas dos coletivos em vivências da pobreza. Dito de outra forma chegam à escola pública de ensino médio, juventudes, que se encontram em vivências da pobreza, que lutam por um

digno viver “oriundos de famílias com pouca ou nenhuma escolaridade e com experiências socioculturais diversas.” (CORTI e SOUSA, 2005, p. 34).

Para analisar a questão da chegada das juventudes dos coletivos populares e dos coletivos em vivências da pobreza à escola pública brasileira, para efetivar a crítica de como pensamos essas juventudes, Arroyo (2012) ressalta que a entrada desses sujeitos na escola leva-nos a necessária exigência de entendermos como vemos às juventudes, como que pensamos os educandos, e como pensamos os coletivos populares e coletivos em vivências da pobreza e seus filhos e filhas.

Na sequência, o mesmo autor discute que este pensar muitas vezes é conectado às visões reducionistas. Nessa lógica:

A tendência será pensá-los tendo como referência as representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa; ver o povo, os subalternos, como foi e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo: carentes de valores, dedicação, esforço; carentes de cultura, de racionalidade; com problemas mentais, de aprendizagem, lentos, desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos. Essas visões tão preconceituosas nos meios de comunicação, nos noticiários que tanto destacam o protagonismo negativo dos jovens e adolescentes e até da infância populares. Há uma intencionada reprodução dessas visões negativas mostrando-os como violentos, agressivos, fora da ordem, em conflitos permanentes com a lei. Os fora da lei, dos valores, da moralidade ordeira, das cidades, dos campos e das escolas. (ARROYO, 2012, p. 36).

Dessa forma, esse autor entende, que as raízes, contudo, de todo esse imbróglio de representação das infâncias e das juventudes dos coletivos populares e dos coletivos em vivências da pobreza é histórico. São marcas de como esses sujeitos foram pensados como atrasados mentais, com problemas de aprendizagem, lentos, desacelerados, consequentemente, classificados no percurso seletivo escolar como reprovados, repetentes, defasados, incapazes de seguir com êxito o percurso normal de aprendizagem, logo fracassados escolares e sociais.

São as representações negativas que teimam em ver as infâncias, as adolescência, as juventudes, e os adultos em risco e em vulnerabilidade social e moral. Assim:

A inferiorização mental, intelectual e cultural com que foram pensados os setores populares foi acompanhada de sua inferiorização moral ao longo da história, desde a empreitada de sua inferiorização moral ao longo da história, desde a empreitada colonial civilizatória.

As metáforas com que são classificadas refletem essa visão não apenas inferiorizada, mas de perigo, de medo da infância, adolescência e juventude popular. Em risco, ou melhor, pondo a ordem social em risco, violentos, ou pondo a disciplina escolar em risco, porque indisciplinados, desordeiros e até violentos. A outra metáfora vê-los em vulnerabilidade moral carregam a ideia de contaminação, em risco de ameaça

moral, de contagiar as outras infâncias, adolescências e juventudes sadias com suas condutas imorais. Será fácil a escola e suas políticas fazerem coro a essa mentira global como a mídia e a cultura social veem essas infâncias, juventudes nas ruas, nas cidades e nas escolas populares. (ARROYO, 2012, p. 37).

De fato, essas visões negativas das infâncias, e das juventudes dos coletivos populares e dos coletivos em vivências da pobreza se enraizaram na cultura gestora escolar, docente, nas políticas públicas e diretrizes educacionais, principalmente no campo avaliativo, que na conjuntura atual devem ser (re) pensadas e, obviamente, superadas.

Em um estudo concretizado por Coleman, na década de 1960, realizado por encomenda do governo dos Estados Unidos, após a aprovação da Lei de Direitos Civis, com a finalidade analisar a desigualdade na distribuição de oportunidades educacionais no país, e discutir as características das escolas e o desempenho dos estudantes considerando os aspectos demográficos, verificando em que medida às diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam às oportunidades de educação. Coleman realizou sua pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos distribuídos por níveis de estudos distintos e coletou dados das escolas frequentadas, sobre as características das escolas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Nesse sentido:

Os dados foram coletados em setembro e outubro de 1965 de 4.000 escolas públicas. Todos os professores, diretores e superintendentes distritais nessas escolas participaram, assim como todos os alunos [...]. Estudantes de primeiro grau na metade das escolas participaram. Mais de 645 mil alunos estavam envolvidos na pesquisa. (COLEMAN, 1966, p. 8, tradução nossa).

Os resultados desse estudo apontaram que:

A primeira descoberta é que as escolas são extraordinariamente similares no efeito que elas exercem no desempenho de seus alunos, quando o *background* econômico é levado em consideração. [...] quando esses fatores são controlados estatisticamente, parece que as diferenças entre as escolas são responsáveis somente por uma pequena fração das diferenças no desempenho dos alunos. (COLEMAN, 2008, p. 29).

Pinto (2014) destaca que embora o “Relatório Coleman” baseia-se em dados da sociedade norte-americana dos anos 60, este nos traz lições pertinentes para o estudo do fenômeno educacional, especialmente quando o estudo das políticas públicas educacionais relacionada à qualidade da educação, no Brasil, está baseado em resultados.

Afirma Pinto (2014) que entre as lições desse Relatório está presente a vinculação entre o desempenho dos alunos em testes padronizados e o nível socioeconômico (NSE) das famílias. No entanto, esse vínculo ainda não foi incorporado na divulgação dos *rankings* educacionais, no país, o que passa a falsa ideia de que o resultado dos alunos é decorrência da

qualidade das escolas em que estudam.

Em tal contexto, no Brasil, Pinto nos diz que esse fato se aplica quando se faz a comparação de desempenho escolar, entre a escola pública e a escola particular. Nos diversos testes padronizados que hoje inundam o país, a exemplo, à Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e seus parentes estaduais e municipais e no mundo, por exemplo, o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Tais testes, no Brasil, ao divulgar o desempenho médio dos alunos de cada escola, não divulgam o indicador de nível socioeconômico (NSE).

É nesta direção, que Pinto revela que há uma enorme influência do NSE das famílias no desempenho dos alunos. Porque, como as escolas públicas são frequentadas por estudantes de famílias mais pobres e também são mais pobres de insumos educacionais, é natural que seus alunos apresentem notas mais baixas, mesmo quando estas escolas realizam um bom trabalho. O autor disserta que é absolutamente inaceitável que o Ministério da Educação (MEC), como faz hoje, divulgue as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas – que é um índice composto pela nota da Prova Brasil e pela taxa de promoção – sem, no mínimo, apresentar junto ao resultado da escola o NSE das famílias, indicador que está facilmente disponível, oferece-se à comunidade escolar e à sociedade uma informação sobre a escola que pouco tem de confiável.

Nessa direção, Arroyo (2010) considera que os Sistemas de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas, não levando em consideração o NSE dos indivíduos e as vivências da pobreza em que estes educandos estão inseridos. Dessa forma:

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação expõem e confrontam as desigualdades educativas entre coletivos e escolas públicas e privadas, entre municípios, estados, nações, Norte-Sul. Avaliações das desigualdades educacionais medidas e quantificadas cada vez com maior requinte e expostas pela mídia, mostrando a vergonha das diversidades de qualidade de nossa educação; mostrando, sobretudo, os coletivos sociais, regionais, raciais, do campo, que desmerecem a qualidade de nosso sistema educacional público. As desigualdades educacionais como vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso. Até como causa de nosso subdesenvolvimento nacional, regional, social, cultural, político e econômico. A cada proclamação enfática dos resultados das avaliações, o próprio Estado reconhece que nossos sonhos de reduzir as desigualdades estão distantes. (ARROYO, 2010, p. 1382).

Neste mesmo sentido, as visões negativas sobre os coletivos em vivências da pobreza e dos coletivos populares contribuem para disseminação do entendimento de que a chegada das juventudes desses coletivos à escola pública ameaça à qualidade do conhecimento e de

aprendizagem. Assim:

Os resultados das provas “cientificamente” tratados fecham o círculo: não há dúvida, os coletivos populares chegam à escola, aos currículos com baixo capital intelectual e moral, desqualificados para a aprendizagem da nobre herança cultural, intelectual e científica. A cada prova, a mídia, estatísticos e analista sérios, MEC e secretarias, pesquisadores vão subindo o sinal de alerta, como diante da gripe suína: cuidado, cor vermelha, a escola pública está sendo contaminada com a desqualificação dos pobres. (ARROYO, 2011, p. 174).

De fato, os últimos resultados dos dois principais instrumentos de avaliação, usados no Brasil para verificar a qualidade da escola de educação básica, o IDEB, e outro, para aferir o desempenho dos alunos do EM, o ENEM têm contribuído para “alertar” acerca da qualidade do aprendizado da escola. Desta maneira, a última etapa da educação básica, chama atenção em virtude do baixo índice de desempenho, sendo, deste modo, mostrado constantemente na mídia brasileira, transformando o Ensino Médio em ensino mídia pelos descaminhos, que este apresenta nas avaliações (CARNEIRO, 2012).

Em face disto, o Ensino Médio, torna-se objeto de discussão do Estado e do terceiro setor, que por meio das relações entre o público-privado na educação manifestam soluções para melhoria do desempenho dos estudantes do EM público. A exemplo disso é o Instituto Unibanco, que se efetiva no cenário brasileiro e na Amazônia paraense, por meio das políticas públicas educacionais como uma organização que apresenta “receitas” eficazes que são transferidas para os Sistemas de Ensino, mediante o emprego das “metodologias de jovem de futuro”, com o propósito de superar os problemas de evasão, repetência e baixo desempenho dos estudantes.

Para Carneiro (2012, p. 23) isto revela que:

O Estado brasileiro jamais planejou um Ensino Médio para receber alunos de classes populares. Em relação a elas, a escola pública de Ensino Médio manteve sempre no passado um sentimento de superioridade cultural. Vivendo em meios modestos e como filhos de pais modestos, os alunos das classes populares sempre foram vistos e tratados como alguém que, no passado, deveria ir para os colégios agrícolas, para os cursos de comércio, com o fim de obtenção de certificados/ diplomas de aprendizagem profissional e, no presente, para as escolas públicas onde há, em geral, uma perceptível decomposição de formas organizacionais estruturadas adequadas e suficientemente. E que funcionam graças ao heroísmo dos seus professores! Como ocorre em todas as áreas, o funcionamento da máquina pública não transborda na direção dos pobres. Esta tem sido a nossa história. Uma história de exclusão, também, na educação básica e, sobretudo, no Ensino Médio.

Diante disso, a chegada dos sujeitos dos coletivos populares, dos coletivos em vivências da pobreza à escola pública brasileira, exige o (re) pensar as políticas públicas, os

Sistemas nacionais e internacionais de avaliação, a proposta pedagógica de formação humana, o currículo escolar, às práticas educativas, a formação inicial³⁵ e continuada de professores. Pois outros sujeitos sociais se fazem presentes nas escolas, nas universidades. Dessa forma, para reconhecer esses sujeitos em vivências da pobreza, a escola pública tem um instrumento primordial que possibilita a inserção da dimensão da pobreza: é o Projeto Político-Pedagógico e o currículo escolar, que será discutido, a seguir.

3.3 Projeto Político-Pedagógico e o Currículo Escolar como instrumento de reconhecimento da dimensão da Pobreza

A emergência dos coletivos populares e dos coletivos e vivências da pobreza nas sociedades latino-americanas têm sido objeto de reconhecimento na educação popular, especialmente em Paulo Freire, nas Epistemologias do Sul, propostas por Boaventura de Sousa Santos, nos movimentos sociais, que têm sido uma forma de resistência as formas de opressão que foram criadas pelo colonialismo, imperialismo e capitalismo³⁶.

Arroyo (2012) destaca que a emergência dos sujeitos dos coletivos em vivências da pobreza na escola pública exige a necessidade de uma reflexão pedagógica sobre a pobreza no âmbito escolar. É necessário superar as formas de pensar as infâncias, adolescência, e juventudes em vivências da pobreza, de modo a superar a visão negativa que os classifica como menos capazes do ponto de vista intelectual, cultural e moral. Isso exige avançar no reconhecimento de que essas formas de pensá-los e de tratá-los não são nem éticas nem pedagógicas e carregam preconceitos históricos incompatíveis com o avanço de nossa ética profissional-política.

No contexto da escola pública, conforme já foi afirmado neste estudo, esta recebe às juventudes dos coletivos em vivências da pobreza, que estão em busca de sua escolarização. E desse modo, por ser a pobreza um fenômeno social existente, quando esses educandos adentram o universo escolar, as vivências da pobreza não deixam de existir. E a escola pública, enquanto instituição deve abordar as questões sociais, em especial a pobreza, na formação humana das juventudes, pois é fundamental avançar e reconhecer e reorganizar os

³⁵ Para Santos (2010) o papel da formação inicial para o desempenho da prática profissional. É que durante esta formação o professor adquire as bases sobre as quais desenvolve seu conhecimento sobre a educação escolar e aprende como realizar seu trabalho na escola.

³⁶ Entendemos estes conceitos na perspectiva de Santos (2009), que estas são formas de dominação epistemológicas, uma relação extremamente desigual de saber-poder que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados, relegando muitos para um espaço de subalternidade.

tempos-espacos da escola para incorporar os conhecimentos subalternizados.

Em tal contexto, a escola pública, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo e a prática educativa precisam ser analisadas na conjuntura social em que estão inseridas, isto é, o ensino e a prática educativa estabelecem relações com a história do seu tempo e do contexto sociocultural. O entendimento desse pressuposto deve levar em consideração o lugar que o Ensino Médio ocupa nas políticas públicas.

Neste contexto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, designa, no seu artigo 26, alguns princípios maiores que norteiam os sistemas educacionais de todos os países (Assembleia Geral dos Estados Unidos). Dentre esses, cabe sintetizar três pontos, a saber: I) todos têm direito à educação, e a educação deve ser gratuita, ao menos nos estágios elementar e fundamental; II) a educação elementar deve ser compulsória; III) a educação deve ser dirigida para o desenvolvimento pleno da pessoa e para reforçar o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Deve possibilitar a compreensão, tolerância e amizade entre todas as Nações, grupos raciais e religiosos, e deve fazer avançar os esforços para se alcançar a paz universal e duradoura.

É importante dizer que praticamente todos os países adotaram a Declaração de Nova Delhi (1993), que é explícita ao reconhecer que:

2.2 A educação é o instrumento preeminente da promoção dos valores humanos e do respeito pela diversidade cultural.

2.4 Os conteúdos e métodos de educação precisam ser desenvolvidos para servir às necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentar seus problemas mais urgentes – combate à pobreza, aumento da produtividade, melhoria das condições de vida e proteção ao meio ambiente – e permitindo que assumam seu papel por direito na construção de sociedades democráticas e no enriquecimento de sua herança cultural. (DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI, 1993, p. 2).

Nada poderia ser mais claro nessa Declaração que o reconhecimento da subordinação dos conteúdos programáticos à diversidade cultural, de modo que os conteúdos e métodos de educação promovam o desenvolvimento para servir às necessidades básicas de aprendizagem para que estes possam enfrentar os problemas mais urgentes, por exemplo, o combate à pobreza.

Nessa direção, a LDBEN apresenta os elementos conceituais que devem contemplar a dimensão da formação humana, inovando no que concerne à educação formal, no sentido de que esta deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (FRIGOTTO, 1995).

Desta maneira, no Art. 1º e 2º da Lei 9.394/96 ler-se:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, LDBEN, 1996).

Nessa leitura, a educação de modo geral, abrange os processos formativos que acontecem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas instituições de ensino. Aliás, a educação escolar segundo a LDBEN deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, ou seja, para que a educação escolar esteja vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, a escola pública, tem dois instrumentos fundamentais que são o cerne da formação humana do educando na escola: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o currículo escolar (CE).

No que tange ao PPP, a LDBEN, em suas tensões e contradições, consegue de alguma maneira, prevê no seu Art. 12, I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Nessa ótica:

O projeto político-pedagógico busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político e com os interesses reais e coletivos da população majoritária. [...] Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de se definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2000, p. 13, grifo nosso).

Desse modo, o PPP deve ser um instrumento de diagnóstico e de transformação da realidade escolar, o qual deve ser construído coletivamente para que seja estabelecida as ações educativas necessárias para as escolas públicas cumprirem os seus propósitos e sua intencionalidade na formação humana dos educandos. Vasconcellos (2004, p. 169) traz a seguinte explicação:

É o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer

realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Nesse sentido, o PPP de uma instituição de ensino, deve proporcionar vicissitudes nas concepções e nas práticas educativas cotidianas, delimitando diretrizes relacionadas ao processo educativo, delineando o planejamento global de todas as ações a serem desenvolvidas na escola, os direcionamentos pedagógicos, administrativos e financeiros. Dessa maneira, o PPP é um instrumento que viabiliza a gestão democrática, que permite a reflexão crítica e contínua das práticas educativas, dos métodos de ensino, enfim, da identidade institucional e da cultura organizacional da escola, dentre outros.

Em razão disso, o PPP é o elemento *sine qua non* da organização do trabalho pedagógico na escola básica, o responsável por sistematizar a proposta pedagógica da escola, a qual estará materializada por meio currículo escolar, o qual assume um papel primordial na formação humana dos educandos, pois este direciona os conteúdos de ensino, isto é, os conhecimentos que devem ser ensinados. É diante dos conteúdos e conhecimentos que devem ser ensinados na escola, que o currículo, conforme nos diz Arroyo (2011), se tornou um campo de tensões e disputas, quanto as suas estruturas e seus ordenamentos.

Dessa forma, se faz necessário compreendermos a definição de currículo, porque é necessário discutirmos o significado de currículo, bem como à sua complexidade. Quanto a isso, falar em currículo significa adentrar no campo das decisões concernentes a quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento, ou seja, é a decisão sobre o que deve ser aprendido e por que aprendê-lo. Isto se ratifica nas palavras de Silva (2011, p. 15), que:

O currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, busca, justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Para esse autor, em seus estudos sobre o currículo, este caracteriza que há distintas teorias de currículo, a saber: I) as teorias tradicionais, que é caracterizada pelos destaques no ensino, na aprendizagem, na avaliação, na metodologia, na didática, na organização, no planejamento, na eficiência e nos objetivos. São teorias de ajustes e adaptação; II) as teorias críticas, que se caracterizam pela presença da ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência. São teorias da desconfiança, do questionamento; e

III) as teorias pós-críticas, que abrange as características de identidades, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discursos, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo. De fato, as teorias tradicionais se resumem em transmitir o conhecimento inquestionável, e as teorias críticas e pós-críticas buscam questionar o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob a neutralidade científica.

Nesse interim, nas palavras de Sacristán (2000, p. 15-16), o currículo é uma práxis ao dizer que:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupar em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

É por meio do currículo que a escola demonstra o seu pensar sobre a educação, as aprendizagens necessárias, sendo este responsável por relacionar os conhecimentos científicos com os saberes culturais, de modo especial, articular a dimensão da pobreza e as vivências da pobreza, na formação humana do educando da escola pública brasileira.

Neste ponto, o currículo é um elemento *sine qua non* no âmbito escolar, uma vez que este é um dos instrumentos que norteiam a prática pedagógica na escola. Por ser um elemento primordial para à organização do trabalho docente, na educação brasileira encontramos três tipos de manifestações do currículo, a saber: I) currículo formal; II) currículo real e; III) currículo oculto.

O currículo formal, também chamado de currículo oficial, é o currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituições de ensino, com o conhecimento sistematizado por área, os conceitos, as definições e as informações científicas e culturais necessárias para a formação do educando, ou seja, é o instrumento da política curricular. Por exemplo, os Parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes curriculares, que estabelecem as orientações e prescrições para à prática dos docentes. O currículo formal é determinado por instâncias governamentais, é por meio desse currículo que são baseados todos os conteúdos ensinados de forma real.

Para Sacristán (2000), o currículo prescrito ou formal é um instrumento da política curricular que ordenam e configuram todo o sistema educacional como um objeto político e

histórico que exerce certa autonomia política de dominação, tornando nítida a relação de poder existente no contexto educacional, uma vez que essa relação sofre influência dos diferentes agentes sociais. É através do currículo formal que se especifica a estrutura do conhecimento escolar do processo de ensino-aprendizagem.

No que tange ao currículo real, este se refere ao que é efetivamente trabalhado em sala de aula, em decorrência do planejamento, isto é, o currículo real é o currículo formal colocado em prática na sala de aula, envolvendo a participação de educadores e educandos. Em relação ao currículo oculto, este está relacionado por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2011).

Além disso, o currículo escolar pode se organizar em currículo fechado e currículo aberto. O primeiro faz referência ao currículo por disciplinas isoladas em grade curricular, e o segundo está associado à integração entre as disciplinas, que têm mais flexibilidade na definição de objetivos e competências, ou seja, os conteúdos podem ser organizados em áreas e temas geradores.

Para que o currículo tenha mais flexibilidade e integração entre as disciplinas, este deve tratar da contextualização uma vez que currículo e contextualização são conceitos que estão relacionados. Nesse sentido, trabalhar o currículo contextualizado é entender que a educação é um espaço de formação de humanos, que possui aspectos culturais, políticos, intrínsecos e diversos. Conforme Martins (2006, p. 31):

Contextualizar, portanto, é esta operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em só erguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente.

O autor reitera a necessidade de contextualização do currículo, que é uma tarefa árdua que pressupõem em um processo de descolonizar o currículo, pois é necessário romper com o caráter conteudista dos currículos, de modo a possibilitar o diálogo entre a escola, o currículo e a realidade social em que o educando está inserido. É necessário refletir sobre as culturas negadas e silenciadas no currículo na perspectiva da descolonização.

Nesta perspectiva, é necessário lembrar que na educação brasileira, a educação formal, data em meados de 1500 com a chegada dos jesuítas, que tinham a missão de catequizar e instruir os nativos. No aspecto geral, a relação entre à educação oficial e à

colonização tem se tornado uma incessante, pois desde os proêmios na educação brasileira, quem designa o que será ensinado, a configuração dos conteúdos de ensino e a importância social do que se ensina e se aprende são os grupos que detêm a hegemonia econômica-política-social, de acordo com seus interesses.

Em face disto, esgrimir sobre a contextualização do currículo requer uma reflexão diante das propensões antagônicas presentes nos processos socioeducativos. Em relação a isso, para definir o modelo de currículo necessário para que se faça o reconhecimento da realidade social, percebendo onde estamos e quais as razões de estarmos em determinado espaços e qual nossa função social e educativa.

Nesse sentido, Apple (2006) compreende que o currículo não deve ser utilizado como dispositivo de controle social, nem às escolas reproduzam as políticas públicas educacionais sem realizar reformulações considerando os sujeitos sociais que fazem a escola, especialmente a escola pública brasileira.

Nesse contexto, às culturas negadas, às experiências sociais, os saberes culturais e até mesmo a articulação entre currículo e as vivências da pobreza, os processos históricos da produção da pobreza exigem reconhecimentos pertinentes para entender as experiências sociais dos educandos. Haja vista que, as mudanças sociais, os processos hegemônicos e as tensões políticas diante do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade exigem outra dinâmica no currículo escolar, que articule as relações entre pobreza e educação na formação humana (ARROYO, 2013a).

Porque os sujeitos empobrecidos, os ditos excluídos emergem na sociedade e chegam à escola pública brasileira, fato este que os educadores e gestores já devem ter notado, que muitos estudantes vivem em vivências da pobreza, pois os dados gerados pelo PBF permitem observar o quantitativo de estudantes menores de 17 anos que são provenientes de famílias cuja renda per capita é menor que o valor da linha de pobreza e participam do PBF. Do total de estudantes matriculados nas escolas públicas brasileiras de Educação Básica, mais de 45% são participantes do programa (MEDEIROS, 2017).

Os dados acima reiteram à ponderação de que essa conjuntura impele a necessidade de discussão sobre a dimensão da pobreza no âmbito escolar, especialmente à sua incorporação no currículo escolar e nas práticas educativas. Uma trilha para articular pobreza e currículo, pode ser o despertar por identificar quais experiências, quais práticas educativas acontecem na escola pública brasileira para integrar as vivências e a questão social do processo da pobreza no currículo da Educação Básica – da educação infantil ao ensino médio, e a EJA, bem como nos currículos dos cursos de formação de professores. Objetivando

depreender o currículo na prática, isto resulta em investigar nas escolas públicas se professores-educadores (as) dialogam sobre este assunto, e como reconhecem e incorporam a pobreza no PPP, nos currículos e nas práticas educativas.

Para Freire (2009), a prática educativa é fundamental para refletir o caráter cidadão e emancipatório. Não há prática social mais política que a prática educativa, uma vez que a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, ao contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim em uma ferramenta emancipatória.

Nesse contexto, as culturas negadas, as experiências sociais, os saberes culturais e até mesmo a articulação entre currículo escolar e práticas educativas exigem reconhecimentos pertinentes para entender as experiências sociais dos educandos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e as tensões políticas diante do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade exigem outra dinâmica no currículo escolar.

Outro aspecto fundamental para dimensionar esse aspecto das relações entre juventude, escola e pobreza, são as relações entre o Programa Bolsa Família e a educação escolar, discutida a seguir.

3.4 Relações entre o Programa Bolsa Família e a educação escolar

Francisco de Oliveira (2010) nos diz que o governo Lula no primeiro mandato, adotou políticas de ajuste na previdência e a implementação do PBF, dando continuidade à política de ajuste fiscal e despolitizando a questão da pobreza. Nesse sentido:

Chegando ao poder, o PT e Lula criaram o Bolsa Família, que é uma espécie de derrota do apartheid. Mais ainda: ao elegermos Lula, parecia ter sido borrado para sempre o preconceito de classe e destruídas as barreiras da desigualdade. Ao elevar-se à condição de *condottiere* e de mito, como as recentes eleições parecem comprovar, Lula despolitiza a questão da pobreza e da desigualdade. Ele transforma em problemas de administração, derrota o suposto representante das burguesias – o PSDB, o que é inteiramente falso – e funcionaliza a pobreza. Esta, assim, poderia ser trabalhada no capitalismo contemporâneo como uma questão administrativa. (OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Na direção de proporcionar o acesso à educação, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, o que está em evidência é manter a dinâmica estrutural neoliberal com pequenas ações que favorecem as classes dominadas terem acesso à educação. Desse modo, inúmeros programas foram desenvolvidos com as estratégias de diretrizes traçadas para a educação nos países mais pobres do mundo pelas agências internacionais, a saber: a) Programa

Universidade para Todos (PROUNI), que objetiva trocar isenções tributárias por vagas em instituições de ensino superior da rede privada; b) Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); c) Programa Bolsa-escola, que foi inicialmente instituído no governo do FHC; d) Programa Bolsa Família, que unificou uma série de outros programas sociais em um único. Este último merece uma atenção maior neste estudo, uma vez que o objeto dessa Dissertação de Mestrado tem diálogo com os educandos participantes do PBF; e) Programa Mais Educação; F) Programa Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro, entre outros.

Em 2011, dando continuidade ao governo dos Partidos dos Trabalhadores (PT), assume a Presidência da República do Brasil, Dilma Rousseff, a qual tem em sua agenda governamental, programas sociais e de atendimentos às populações menos favorecidas, priorizando a Bolsa Família, que é pautada no alívio da fome e da pobreza vinculada à escola pública (FREITAS, 2007).

O PBF é um programa social que destina um valor financeiro para atender famílias que se encontram em condição de pobreza, levando como base a faixa etária dos integrantes da família. Este Programa fornece a transferência de renda, mediante algumas condicionalidades, que dentre estas cabem destacar a educação escolar como condicionalidades para o acesso e permanência no PBF. O MDS define que as condicionalidades são:

As condicionalidades são os compromissos assumidos tanto pelas famílias beneficiárias do Bolsa Família quanto pelo poder público para ampliar o acesso dessas famílias a seus direitos sociais básicos. Por um lado, as famílias devem assumir e cumprir esses compromissos para continuar recebendo o benefício. Por outro, as condicionalidades responsabilizam o poder público pela oferta dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social. A área de saúde, as famílias beneficiárias assumem o compromisso de acompanhar o cartão de vacinação e o crescimento e desenvolvimento das crianças menores de sete anos. As mulheres na faixa etária de 14 a 44 anos também devem fazer o acompanhamento e, se gestantes ou nutrizas (lactantes), devem realizar o pré-natal e o acompanhamento da sua saúde e do bebê. Na educação, todas as crianças e adolescentes entre seis e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75%. Na área da assistência social, crianças e adolescentes com até 15 anos em risco ou retiradas do trabalho infantil pelo Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), devem participar dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) do Peti e obter frequência mínima de 85% da carga horária mensal. (BRASIL, 2012).

O PBF tem por finalidades centrais promover as capacidades básicas por meio do acesso à rede de serviços públicos, em especial, de saúde, educação e assistência social;

combater à fome e promover a segurança alimentar e nutricional; estimular a emancipação sustentada das famílias, que vivem em vivências da pobreza; combater à pobreza; e promover a intersetorialidade, a complementaridade e a sinergia das ações sociais do poder público.

As famílias participantes são selecionadas com base em informações relativas à condição de pobreza classificadas por critérios de renda per capita familiar, que abrange as famílias com menor renda, para garantir esse benefício os participantes devem atender as condicionalidades estabelecidas pelo programa.

De fato, o Brasil é um país de fortes disparidades, pois o padrão de desenvolvimento experienciado tem beneficiado os não pobres mais que os pobres. E por conta disso, as políticas redistributivas têm feito parte do cotidiano de inúmeras famílias, que se encontra em condições de pobreza e/ou extrema pobreza, por meio dos programas de redistribuição de renda mínima para estes sujeitos.

Em relação a este aspecto, todavia, conforme se adota neste estudo a pobreza não está associada apenas a precariedade de renda, mas a privação de capacidades básicas: às condições de moradia, à fome, à miséria, obviamente à privação de direitos sociais³⁷. Nesse cenário, os programas sociais objetivam medidas de alívio desses problemas sociais, pois têm um considerado número significativo de coletivos enquadrados como pobres e vinculados a programas sociais (PAUGAM, 2003).

Portanto, nesta terceira seção, fizemos uma discussão sobre a relação entre juventude, escola e pobreza. Na quarta seção, discutimos sobre os aspectos histórico-geográficos, socioeconômicos e educacionais e à análise dos dados da pesquisa de campo, realizada em uma escola pública situada no município de Abaetetuba, Pará.

³⁷ De acordo com Marshall (1950) a literatura distingue três tipos de direito – os direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis são, sobretudo direitos que protegem o cidadão contra as arbitrariedades do Estado e de outras pessoas - o direito de ir e vir, a inviolabilidade do domicílio, a liberdade de expressão. Os direitos políticos são os que facultam e delimitam o papel do cidadão na organização política da sua comunidade – os direitos de votar, ser eleito, organizar e participar de partidos políticos dentre outros. Os direitos sociais são os direitos ao acesso a um conjunto de bens e serviços considerados indispensáveis para a vida digna e a convivência social – o direito à educação, à saúde, ao trabalho, a um salário decente, à proteção em situações de doença e velhice, e assim por diante.

4 JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA: UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA, PARÁ

Esta quarta seção foi construída pelo seguinte problema de pesquisa: como a experiência escolar reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana dos educandos na escola pública de ensino médio?

Estabeleci como pretensão do estudo avaliar se a escola reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana das juventudes no ensino médio. Dessa forma, a construção desta quarta seção conta com a colaboração dos educadores (as), educandos do ensino médio e a equipe gestora da escola, que apresentaram indispensáveis contribuições à investigação objeto desta Dissertação de Mestrado.

4.1 Breve contexto sobre o estado do Pará: aspectos histórico-geográficos, socioeconômicos e educacionais

O Pará, unidade da Federação brasileira, é um Estado integrante da Região Amazônica, sendo detentor da sua sociobiodiversidade em seus aspectos geográficos, sociais, culturais e econômicos. Esse Estado possui 144 municípios, dentre os quais podemos destacar o município de Abaetetuba, que pertence à Mesorregião do Nordeste paraense e à Microrregião de Cametá. Dessa forma, o Pará é o estado em termos populacionais com 8.305.360 habitantes, com 68% vivendo na zona urbana e 32% na zona rural, possuindo extensão territorial (1.247.950 km²), apresentando uma densidade populacional de 6,7 habitantes por km² (IBGE, 2016).

Nos últimos anos essa conjuntura Amazônica, foi o alvo da proposta desenvolvimentista, que teve contornos distintos daqueles evidenciados pelas regiões mais desenvolvidas do Brasil. Por exemplo, em 1960, neste período na era desenvolvimentista houve uma política governamental regulada nos projetos de colonização e de incentivos fiscais de modo a promover a integração nacional, quer dizer, a inserção da Amazônia no contexto da expansão capitalista.

Com a abertura de rodovias, por exemplo, a rodovia Belém-Brasília, a construção de hidrelétricas, que objetivavam fornecer suporte às instalações dos projetos de desenvolvimento econômico na região Norte do Brasil. Nesse contexto, a Amazônia passou a ter um papel importante para o projeto desenvolvimentista, pois esta era considerada a

fronteira de expansão da acumulação capitalista, por meio da implantação dos projetos direcionados à exploração de recursos naturais, minerais, hídricos, dentre outros.

Segundo Hébette (2004) dois fatores demonstram o interesse pela região Norte do Brasil, a saber: 1) Econômico: em virtude do desenvolvimento progressivo do parque industrial do Centro Sul, que demandava expansão de mercado para alocação de produtos e abastecimento de matérias-primas, a Amazônia passa a ser incorporada na economia nacional, uma vez que correspondia a essa necessidade; 2) Político e/ou geopolítico: em virtude de que no período do governo militar houve uma preocupação com o isolamento da região, e por conta disso, se enfatizou a necessidade de povoar o vazio demográfico, por meio da estratégia de ocupação. Desta forma:

A incorporação da Amazônia ao modelo sócio-político adotado pela burguesia dos pólos dominantes do país se fez sob o duplo signo da industrialização atrelada à dinâmica das economias capitalistas centrais e da doutrina de Segurança Nacional. (HÉBETTE, 2004, p. 32).

Esse autor destaca que a partir de 1970 o governo federal implantou duas políticas setoriais, a saber: 1) a política oficial de abertura de fronteira agrícola; 2) a política de grandes projetos de mineração e industrialização. São exemplos disso: a construção dos eixos rodoviários, Transamazônica e a Perimetral Norte, programas de colonização, o Polamazônia, os grandes projetos industriais, mineradores e hidrelétricas, por exemplo, o projeto Carajás, Albrás, Alumar, as Usinas Hidroelétricas de Tucuruí e Balbina, e, ainda latifúndios que se disseminaram pela Amazônia: a Jarí, a Volkswagem e o Bradesco.

Loureiro (2002) disserta que o Pará é rico em minérios como ferro, cobre, bauxita, níquel e ouro. E também possui reservas de cassiterita, calcário, chumbo, diamante, caulim, carvão e cromo. Em virtude dessas características, que conferem riqueza ao estado do Pará, tornaram-se elementos de atração internacional e nacional para ocupação de exploração desses recursos naturais. Para entender este processo de ocupação é necessário revisitar, os séculos XVII e XVIII com as missões religiosas dos Franciscanos, Carmelitas e Mercedários que desenvolveram nessa região a exploração das drogas do sertão (vegetais extraídos da floresta, especiarias e raízes aromáticas, tais como: urucu, cravo, caneca, pimenta dentre outros) para atender ao mercado europeu.

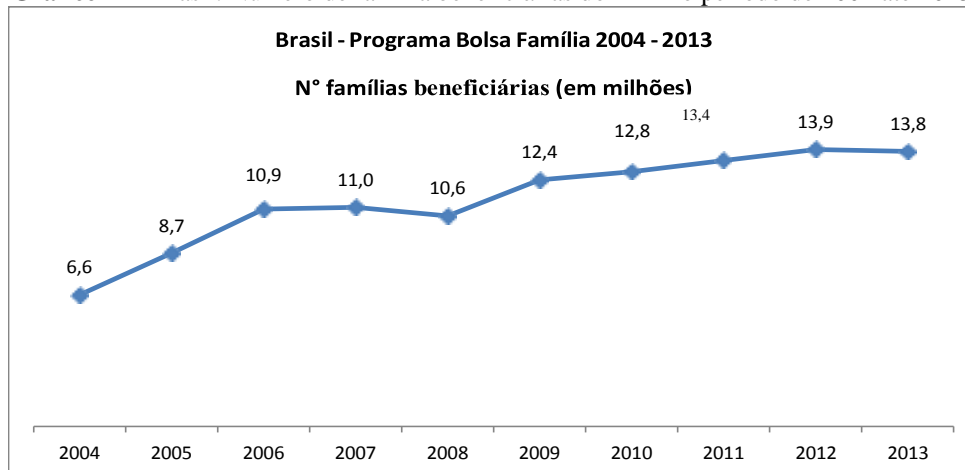
No que tange à Educação como política pública, o estado do Pará, por meio do MEC, com a finalidade de garantir o acesso ao Ensino Superior e à Educação Básica, tem ampliado suas ações por meio de políticas públicas educacionais e programas que atendam de maneira efetiva os estudantes, no Brasil e na Amazônia. Nesse cenário de diversidade cultural e

natural, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA) expandiram seus *Campi* em municípios estratégicos por todo o Pará, de modo a fomentar a educação básica, técnica tecnológica e superior, de acordo com a demanda social local.

No que se refere à educação básica, no estado do Pará, esta é regulamentada por meio da Resolução n° 001 de 05 de Janeiro de 2010 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

No que tange as relações entre educação escolar e o PBF, no estado do Pará, este possui um quantitativo significativo de beneficiários do PBF do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à fome (MDS), que fornece atendimento específico de transferência de renda aos sujeitos situados em condições de pobreza e/ou extrema pobreza. Desde os anos em que este programa foi criado tem aumentado o número de famílias beneficiárias, o Gráfico 1, apresenta crescimento de 109,1% do período de 2004 até 2013.

Gráfico 1 – Brasil: Número de família beneficiárias do PBF no período de 2004 até 2013.



Fonte: MEC.

A partir da leitura do Gráfico 1 é possível verificar que, no Brasil, houve a partir do ano de 2009, um aumento significativo de 12,4 milhões de famílias beneficiárias, tendo aumento a partir de 2011 de 13,4 milhões de famílias que receberam o bolsa família. Para entender às peculiaridades regionais, que marcam o tecido social do estado do Pará, particularmente de Abaetetuba, o próximo tópico discute os aspectos histórico-geográficos, socioeconômicos e educacionais do município de Abaetetuba.

4.1.1 Abaetetuba, a capital mundial do brinquedo de miriti: aspectos históricos - geográficos, socioeconômicos e educacionais

O nome Abaetetuba é formado por dois vocábulos: “Abaeté” e “tuba”, que tem origem no Tupi-Guarani. Abaeté significa “homem forte, valente e prudente, homem ilustre”; “tuba”, que significa “lugar de abundância”. O historiador Machado (2016) considera que esses vocábulos traduzem-se, em parte, os usos e costumes dos primeiros habitantes da região onde se ergueu o então município.

Sobre a história do município, o historiador Machado disserta, que consoante diz a tradição dos povos de Abaetetuba, que Francisco de Azevedo Monteiro viajando com sua família, de Belém para à sua propriedade, este foi açoitado por uma violenta tempestade, tendo sofrido desvio da rota pela qual viajava.

Segundo o historiador, era o dia 8 de dezembro de 1724, dia consagrado a Nossa Senhora da Conceição. Monteiro temendo por sua vida e pela dos seus familiares, prometeu à santa que, caso encontrasse salvação, no local onde aportasse erigiria uma capela em sua honra. Conseguiram aportar no local onde hoje se localiza o “Cruzeiro”, no início da atual Travessa Pedro Rodrigues, localizada no município de Abaetetuba, às margens do rio Merú (conhecido popularmente em frente à cidade como Maratauíra). Diante de sua promessa, Francisco construiu a capela como pagamento de sua promessa. Em seguida, tomou posse da terra e comunicou o fato ao governador da Província do Pará.

Na sequência o historiador destaca que dando vazão a sua religiosidade, Monteiro deu graças à padroeira de Nossa Senhora da Conceição, construindo a capela. Assim, teve início ao culto à Imaculada Conceição, a padroeira dos Abaetetubenses, tradição religiosa ligada à história de Abaetetuba. Construída a capela, em torno da mesma se foram agrupando alguns casebres que deram origem a um povoado, que foi denominado de Povoado de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté.

Desse modo, o povoado de Nossa Senhora da Conceição de Abaeté evoluiu para a vila de Abaeté e ultrapassou a vila de Beja, em dimensões de extensão e importância. Pois, o fato de a vila de Abaeté exercer a função de entreposto comercial entre a capital do estado do Pará e a região do Baixo Tocantins, apesar de sua importância, à vila de Abaeté foi somente elevada à condição de cidade em 1895, aliando ao território do município à vila de Beja e passou a ser chamada de Abaetetuba a partir de 1943.

De fato, diante do cenário brasileiro complexo, a Amazônia paraense e, especialmente Abaetetuba, se apresenta com uma especificidade diversa, pois é uma cidade

da periferia capitalista mundial, uma das cidades brasileiras inseridas no contexto político e social do continente americano, que reflete as fragilidades democráticas dos países latino-americanos situados em conquistas no campo da afirmação dos direitos das classes populares e que não estão garantidas pelo funcionamento das instituições democráticas³⁸. E que também expressa em paradoxos nas condições do viver de seus habitantes: a acumulação da riqueza e da pobreza. Numa conjuntura em que o Estado não garantiu às respostas às necessidades essenciais à sua sobrevivência nas condições urbanas geradas pelo próprio desenvolvimento capitalista.

É pertinente dizer que olhar e indagar sobre as condições de pobreza ou extrema pobreza na sociedade brasileira, mesmo sob uma perspectiva particularizada e local – a cidade de Abaetetuba – pressupõem investigar a educação escolar, que vem sendo desenvolvida para as juventudes em conjunturas da pobreza. Cabe destacar que este estudo tem como foco a educação escolar das juventudes desse município. A Figura 1 mostra a área de Abaetetuba, Pará, Brasil.

Figura 1 – Área de Abaetetuba, Pará, Brasil.



Fonte: Arquivo da Prefeitura Municipal de Abaetetuba, Pará.

³⁸Santos (2016) considera que, às conquistas no campo da afirmação dos direitos das classes populares são frágeis e não estão garantidas pelo funcionamento das instituições democráticas, porque essas mesmas instituições coexistem com práticas totalitárias que impedem ou interrompem os processos de transformação democrática. Por exemplo, de um dia para o outro, tudo parece que pode desaparecer. Tudo pode desaparecer em plena normalidade democrática. Ou seja, não há uma ditadura militar, não há suspensão da democracia, não há suspensão da Constituição. Apesar disso, muitas medidas que contribuem para o bem-estar das populações das classes populares se dissolvem e acabam.

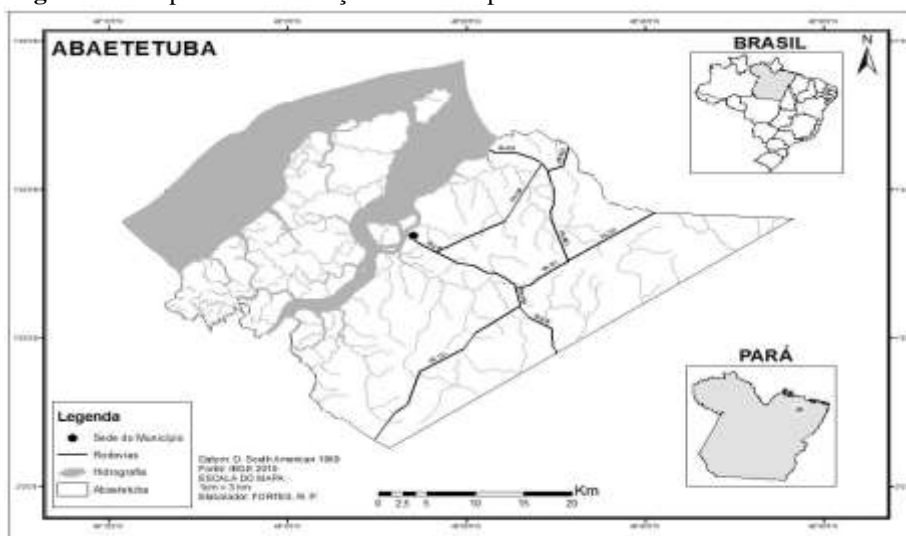
De fato, a trajetória do Brasil e da maioria dos brasileiros espelha fortemente a história de um povo colonizado por descobridores, mercadores, senhores da terra, senhores do capital, senhores do Aparelho do Estado, pelos donos do poder. Assim, a miséria e vassalagem, pobreza e subalternidade fazem parte da mesma trajetória. Entretanto, tal relação antitética seja escamoteada por algumas estratégias de gestão articuladas pelos representantes do poder.

4.1.1.2 Aspectos socioeconômicos

O município de Abaetetuba está localizado na mesorregião do Nordeste paraense, possuindo uma área de 1.610,408 km² e uma população estimada de 151.934 habitantes, localizando-se a 120 km da capital, Belém. Dessa população, 13, 71% se referem à taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos, superior ao estado do Pará (11, 74%) e ao Brasil (9, 61%). No que tange a média de escolaridade é de 9 anos de estudo, superior ao estado do Pará de 8, 5 anos e inferior ao Brasil onde a média é de 9, 5 anos. O Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010 foi de 0.628, considerado médio, desenvolvimento humano (DATAPEDIA & IBGE, 2016).

Abaetetuba possui 72 ilhas, que estão situadas na confluência do rio Tocantins com o rio Pará, no estuário do rio Amazonas. A região é composta pelos municípios de Abaetetuba, Acará, Barcarena, Tailândia, Cameté, Moju, Igarapé-Miri, Baião, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru e Mocajuba. A seguir, a Figura 2 mostra a localização do município de Abaetetuba.

Figura 2 – Mapa com localização do município de Abaetetuba.



Fonte: Barros (2013).

Moraes (2013) disserta que o Brinquedo de Miriti representa um dos símbolos de maior destaque na mais importante manifestação religiosa e patrimônio cultural do estado do Pará, que é o Círio de Nossa Senhora de Nazaré. Para a autora:

Com o Círio, o artesanato em miriti de Abaetetuba se transformou em uma das marcas de atração do Estado do Pará. Além da procissão de domingo, o Círio congrega várias outras manifestações culturais e de devoção religiosa, tais como: a trasladação, a romaria fluvial, o arraial, o comércio de brinquedos de miriti e diversas outras peregrinações, romarias e festejos que ocorrem na quadra nazarena nas quais sempre encontra-se o brinquedo. (MORAES, 2013, p. 20).

Nesse aspecto, Abaetetuba, ganhou a alcunha de “Capital Mundial do Brinquedo de Miriti”³⁹. E, em 2009, por meio da Lei nº 7.282/09, o brinquedo de miriti se tornou patrimônio cultural do estado do Pará. E o município na tentativa de valorizar o artesanato e a cultura local, a cada ano realiza eventos que incentivam à valorização desses aspectos, a saber: a) a Semana de Arte Folclórica de Abaetetuba; b) o Festival do Miriti que no ano de 2017, se apresentou na sua XIV edição do festival. Esse Festival é realizado anualmente e conta com a exposição de brinquedos, culinária e outros artefatos em miriti⁴⁰.

Ribeiro (2014) considera que a tradição do brinquedo de miriti é bicentenária, pois à sua origem não é institucional, mas popular, porque é bastante comum a crença de que o brinquedo de miriti se originou nas Ilhas de Abaetetuba, uma vez que a maioria dos filhos e filhas de ribeirinhos não tinham acesso a brinquedos, os levando a usar o miriti talhando pequenos barcos e canoas que flutuavam nas águas dos rios e igarapés, devido à leveza e maciez do miriti. Para a autora os brinquedos foram diversificados para comercialização na cidade, e os temas preferidos são os que representam a natureza amazônica e a cultura ribeirinha.

Em relação aos aspectos socioeconômicos, o município de Abaetetuba tem por principal fonte de renda o comércio, além da agricultura, da pecuária e do extrativismo: madeira, fibras, palmito e frutos de açaí e miriti. Importa ressaltar que, o serviço público é a atividade econômica responsável pela maioria dos vínculos empregatícios formais, seguido pelo comércio. Além disso, outro aspecto socioeconômico importante que caracteriza Abaetetuba é que esta se encontra inserida no contexto da implementação dos grandes projetos industriais na Amazônia, uma vez que o município está sob influência direta do

³⁹ Para Ribeiro (2014), a tradição do brinquedo de miriti se tornou marca de identidade da cidade, tanto que em seu portal de entrada consta a frase: “Bem-vindo à Abaetetuba, a capital mundial do brinquedo de miriti”.

⁴⁰ Os Brinquedos da Floresta: revista Leal Moreira. Disponível em:

<http://www.lealmoreira.com.br/conteudo/os_brinquedos_da_floresta>. Acesso em: 28/08/2017.

Projeto Albrás-Alunorte.

Importa ressaltar que os grandes projetos econômicos representam uma nova fase de ocupação da região pelo grande capital internacional, que teve início com a abertura de rodovias e projetos agropecuários. Esses projetos não estão restritos à fábrica de alumínio, mas estão espalhados por toda região na forma, principalmente, das províncias minerais e das usinas hidrelétricas.

Para Brito (2006), no final dos anos de 1980 e nos anos de 1990, o município de Abaetetuba passou pelas transformações na Amazônia trazidas pelos grandes projetos de mineração, em especial a bauxita para produção de alumínio na cidade de Barcarena, o que obviamente gerou consequências no processo de desenvolvimento de Abaetetuba. Pois com a industrialização se deu início ao movimento de crescimento das zonas periféricas no município, com o aumento do êxodo rural e da migração de pessoas de outras localidades em busca de emprego e melhoria de vida.

De fato, as políticas de desenvolvimento econômico na região Amazônica, especialmente em Abaetetuba e Barcarena neste cenário neoliberal, advém na esfera de uma relação entre o Estado e o mercado, que apresentam influências no contexto local. Nesse cenário, o mercado tem papel importante na condução das opções políticas do Estado, ao passo que direciona as ações do Estado para a implementação dos grandes projetos industriais na região da Amazônia Tocantina.

4.1.1.3 Aspectos educacionais

Em função da posição estratégica do município de Abaetetuba, em relação aos demais municípios da região de integração do Tocantins, que agrega diversos setores de atividades, este município possui dois *Campi* de duas Instituições de Ensino Superior (IFES), a saber: 1) *Campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), que fornece o acesso à educação profissional nas modalidades Integrado, Subsequente e Formação Inicial e Continuada e ao ensino superior; 2) *Campi* da Universidade Federal do Pará (UFPA), que fornece curso de graduação, pós-graduação *latu sensu* e *scrito sensu* em nível de mestrado. Essas Instituições buscam atender a demanda de formação profissional requisitada pelo setor produtivo da região, apoiando a economia e buscando em conjunto, o desenvolvimento socioeconômico, local e regional.

Os *Campi* do IFPA e da UFPA adequaram-se a região atendendo aos municípios do baixo-tocantins: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do

Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Ponta de Pedras. O *Campi* do IFPA atua oferecendo os cursos de Licenciatura em Biologia; Técnico subsequente ao Ensino Médio (Edificações, Informática, Aquicultura, Meio Ambiente e Segurança do Trabalho); Técnico Integrado ao Ensino Médio (Edificações, Informática e Mecânica). Conta também com alguns cursos ofertados por Programas do Governo Federal, tais como Programa Mulheres Mil (PMM); Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC); Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e Rede E-TEC/Brasil⁴¹.

No que tange ao acesso à educação profissional, nos anos de 2011 a 2015, Abaetetuba teve ações focalizadas do MEC para o processo de formação e qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho, ofertados por intermédio de programas de Bolsa-Formação, destinado aos jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos, participantes titulares e dependentes dos programas federais de transferência de renda, dentre outros, que se enquadravam nos critérios estabelecidos no âmbito do “Plano Brasil sem Miséria” por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) no IFPA/Campus Abaetetuba, que atendiam alunos a partir da escolaridade de ensino fundamental incompleto através de cursos na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Já o *Campi* da UFPA⁴² atualmente, contribui na formação de professores nas licenciaturas de Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Espanhol), Pedagogia, Física, História, Matemática, Educação do Campo, Serviço Social e um curso de Engenharia Industrial. Além disso, atua na pós-graduação *Latu Sensu* e *Strito Sensu*.

Em face disso, falar da educação escolar pública via educação básica, em Abaetetuba, significa adentrar no universo educacional composto por uma diversidade que abrange o contexto da cidade, do campo e da ilha. Pois, a escola pública se conflui na diversidade de educandos provenientes desses contextos. Abaetetuba possui particularidades interessantes no seu contexto educacional que é o movimento de ir e vir dos estudantes das ilhas e das estradas para à escola pública no centro da cidade. O movimento de ir e vir das ilhas no barco e o movimento de ir e vir dos ônibus do campo para a cidade traduz a importância que a escola tem na vida dessa juventudes/adultos. Sendo desse modo, a escola o lugar de encontro das diversidades da cidade e do campo, no *loci* da escola pública.

⁴¹ Dados coletados a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPA de 2014-2018.

⁴² Silva et al (2013) revela que a UFPA de Abaetetuba, foi uma das universidades do Brasil, pioneiras, a ofertar por meio do Pronera, o curso de Pedagogia das Águas, destinado a população das regiões ribeirinhas, assentados da reforma agrária que teriam, através do programa, uma formação adequada para atuarem nas escolas do campo.

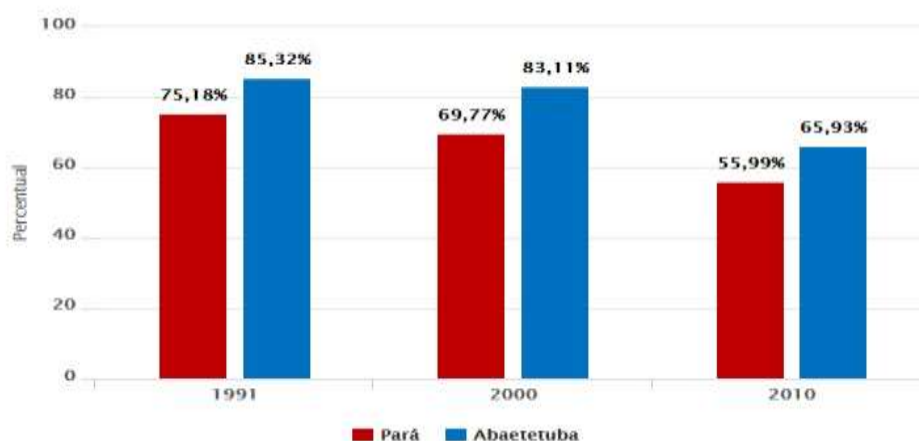
No que tange a educação básica, em Abaetetuba está instalado a 3ª Unidade Regional de Ensino da Secretaria Estadual de Educação. Possuindo também, o sistema municipal, estadual e federal de Ensino.

4.1.1.4 Pobreza e Bolsa Família

No que tange à pobreza e bolsa família, os dados coletados na plataforma Datapedia, explicitado no Gráfico 2, mostra que a população vulnerável a pobreza de Abaetetuba reduziu apenas -19,37% desde os anos de 1991 até 2010. Esse decréscimo foi maior que ao observado no estado do Pará (9, 25%). Com isso, identifica-se a ocorrência de 92.338 habitantes em Abaetetuba vulnerável à pobreza, um quantitativo bastante alarmante, em um município que possui 151. 934 habitantes, e mais da maioria está vulnerável à pobreza (DATAPEDIA, 2016).

Com esses dados, é possível perceber que o Estado brasileiro, mesmo com os grandes projetos de desenvolvimento econômico para esta Região, ainda não conseguiu assegurar aos 92. 338 sujeitos de Abaetetuba, as capacidades básicas, conforme preconiza a Constituição Federal de 1998.

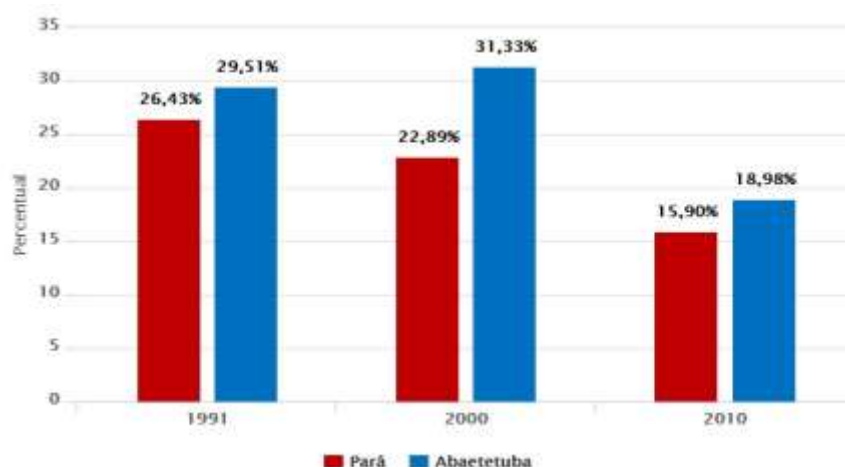
Gráfico 2 – Abaetetuba: Evolução da população vulnerável à pobreza (1991-2010).



Fonte: (DATAPEDIA, 2016).

O Gráfico 2 apresenta o percentual da população considerada abaixo da linha de extrema pobreza em Abaetetuba, bem como no estado do Pará, segundo os dados do Datapedia baseado no censo de 1991, 2000, e 2010. O Gráfico 3 a seguir apresenta o percentual da população abaixo da linha de extrema pobreza em Abaetetuba.

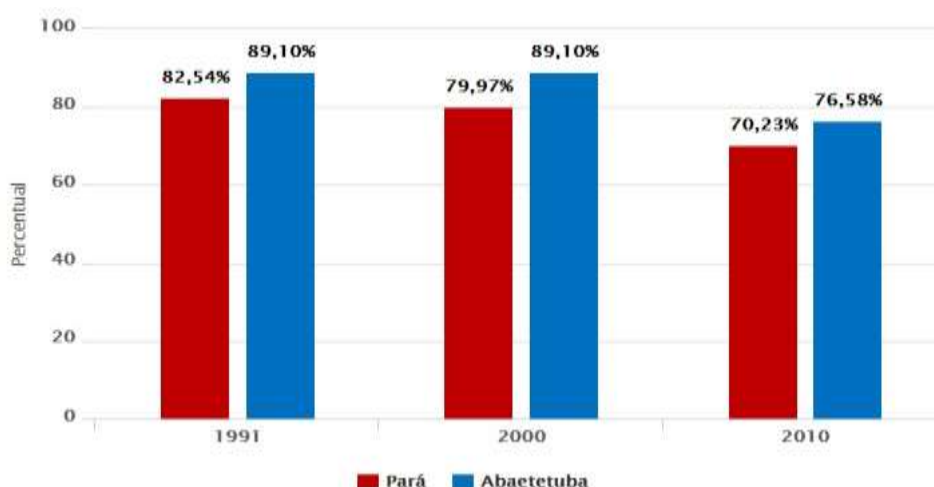
Gráfico 3 – Abaetetuba: Percentual da população abaixo da linha de extrema pobreza (1991 a 2010).



Fonte: (DATAPEDIA, 2016).

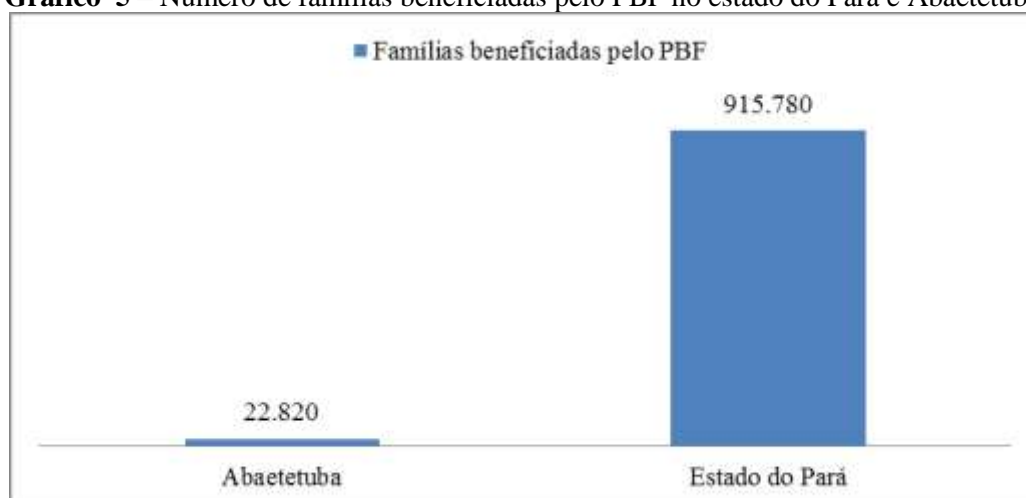
Conforme o Gráfico 3 em 1991, o percentual da população considerada abaixo da linha de extrema pobreza em Abaetetuba foi de 29, 51%, um valor um pouco acima do verificado no estado do Pará que foi de 26, 43%. Os dados de 2000 indicam que o município de Abaetetuba continuou acima do verificado para o estado do Pará, agora foi 31,33% contra os 22,89% do estado. Posterior a isso, em 2010, houve uma redução dessa população em Abaetetuba e no Pará que foi de -10, 53% o percentual. Em Abaetetuba esses 18,98% equivalem a 26.582 habitantes que se enquadram no perfil de população abaixo da linha de pobreza.

É interessante destacar que, esta região de Abaetetuba apresentou um percentual de redução em relação ao percentual da população de 0 a 14 anos vulnerável a pobreza, nos dados do Datapedia baseado no censo de 1991, 2000, e 2010. Os dados indicam que, em 1991 essa população em Abaetetuba era de 89, 10% superior ao observado no mesmo período para o estado do Pará de 82, 54%. Em 2000, Abaetetuba manteve o mesmo percentual de 1991, e quanto ao Pará este apresentou uma redução no percentual de -2,57%. Em 2010, em Abaetetuba os dados indicam que teve uma redução de -12 52% e muito próximo ao que foi observado no estado do Pará, que foi de -12,31% nessas taxas, como apresenta o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Abaetetuba: Percentual da população de 0 a 14 anos vulnerável a pobreza (1991-2010).

Fonte: (DATAPEDIA, 2016).

O Gráfico 5 exibe o número de famílias beneficiadas pelo PBF do MDS do Governo Federal, dirigidos à população pobre ou em extrema pobreza para o município pesquisado e o estado do Pará, no ano de 2016.

Gráfico 5 – Número de famílias beneficiadas pelo PBF no estado do Pará e Abaetetuba.

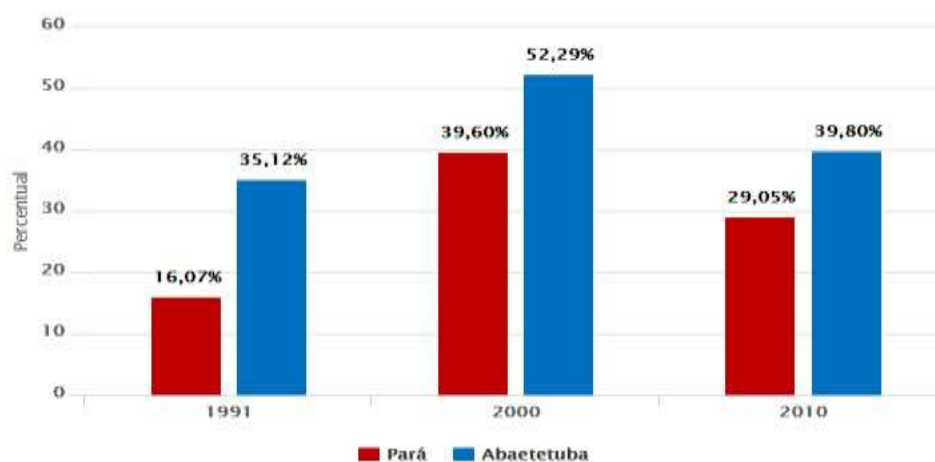
Fonte: (MDS, 2016).

Considerando as informações exibidas no Gráfico 5, podemos observar que no estado do Pará, há 915.780 famílias participantes do PBF, sendo que 22.820 são famílias beneficiárias que residem em Abaetetuba. Com base nos mesmos dados que revelam o quantitativo de famílias que ainda dependem de programas de transferência de renda na Amazônia paraense. Um dado alarmante, que reflete a distribuição de poder e renda na sociedade capitalista, mostrando deste modo a face da de pobreza brasileira na Amazônia.

5.1.1.5 Saneamento básico

O Gráfico 6 apresenta o percentual de domicílios que possuíam abastecimento de água e esgotamento sanitário nos anos de 1991, 2000 e 2010.

Gráfico 6 – Abaetetuba: Evolução de percentual em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário (1991 a 2010).



Fonte: (DATAPEDIA, 2016).

Podemos deprender, portanto, que a partir da leitura do Gráfico 6 é possível notar que em 1991 o percentual era de 35, 12%, um valor um pouco acima do verificado no Estado do Pará que foi de 16, 07%. Nota-se, que Abaetetuba no ano de 2000 teve um incremento na taxa de domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário na ordem de 17,17%. superior ao observado no mesmo período no estado do Pará, que foi de 4,48%. Em 2010, houve uma redução de -12, 49% em relação ao ano de 2000 e no Pará, que foi de -10, 55 a taxa de percentual.

Com base nesses dados, é possível visualizar que persistem os desafios ligados à efetividade da igualdade. Aliás, esses dados mostram como a injustiça social recai sobre distintos territórios, bem como nos diversos sujeitos brasileiros, especialmente na Amazônia paraense, em âmbito local Abaetetuba.

Por tudo isso, os aspectos histórico-geográficos, socioeconômicos, educacionais, pobreza e bolsa família, acesso ao saneamento básico abordados neste tópico, são essenciais para entendermos o *socialis loco* de *origine* das juventudes que chegam à escola pública em Abaetetuba, lugar onde é desenvolvida a educação pública para os coletivos em vivências da pobreza, muitos participantes do PBF no Brasil e na Amazônia. Esses aspectos explicitam um importante indicador da caracterização da qualidade de vida dessa população e o *loci* onde a

escola pública investigada está inserida no contexto Amazônico.

4.2 Concepções sobre a pobreza: uma análise a partir de uma escola pública no município de Abaetetuba

Investigar as concepções sobre a pobreza, no contexto da sociedade capitalista democrática, implica em adentrar nas concepções dos sujeitos sociais que se fazem presente no chão da escola pública. Isso inclui coordenação pedagógica, gestores, educadores do EM de uma escola pública, com características agrárias, situada na Amazônia paraense, isto é, em Abaetetuba. Todavia, requer compreender às facetas das concepções de pobreza, tendo as vozes e os olhares sobre a pobreza a partir da Escola Pública para visualizar a educação escolar desenvolvida em contextos empobrecidos.

As falas dos sujeitos da escola oportunizam conhecer as concepções de pobreza, e como tem sido o enfoque dessa temática pelos gestores, coordenadores pedagógicos e educadores na escola pública investigada.

Haja vista que problematizar as concepções sobre a pobreza requer a participação de toda coletividade social, uma vez que este fenômeno atravessa os caminhos da educação, a qual tem como uma parcela na sua função social conduzir à justiça social e à transformação da sociedade.

No decorrer dessa categoria, vamos discutir como a amostra participante desta pesquisa, isto é, os coordenadores pedagógicos, os gestores, os/as educadores/as compreendem sobre a pobreza. Em relação à primeira pergunta aplicada: O que você entende por pobreza? As evidências foram analisadas em duas categorias, a saber: pobreza de renda e pobreza como privação de capacidades básicas.

4.2.1 Pobreza de renda

O primeiro grupo de participantes entendem que a pobreza está relacionada à precariedade de renda, para que o sujeito não tenha condições financeiras para viver na sociedade, pois esta implica para que o sujeito não tenha alimentação, moradia e vestimenta.

Nos chama atenção o fato de que, os relatos dos educadores e membros da equipe gestora, traduzem suas concepções de pobreza, que em sua maioria, estão vinculadas a

pobreza de renda. Segundo Sen (2010), a pobreza deve ser entendida como privação de capacidades básicas, obviamente não está relacionada à baixa renda como causa principal da pobreza, pois a falta de renda pode ser uma razão da privação de capacidades básicas de uma pessoa. De fato, uma renda inadequada é, forte condição predisponente de uma vida pobre com precárias condições de um digno viver na sociedade capitalista.

Em face deste aspecto, por sua vez, Arroyo (2013) diz que é fundamental entender que o fenômeno da pobreza vai além dessas concepções reducionistas, que não possibilitam uma visão mais geral acerca dos processos sociais-econômicos, especialmente das políticas de desenvolvimento econômico, da apropriação da riqueza e da renda do trabalho.

4.2.2 Pobreza como privação de capacidades básicas

Para o segundo grupo pesquisado, a pobreza está relacionada à privação de capacidades básicas. Na percepção desses investigados, conforme suas afirmações, a privação das capacidades, estão associadas à capacidade de ter, o que implica que o sujeito tenha condições de ter alimentação, moradia e vestimenta.

E se a pobreza ainda persiste é porque por meio da intervenção do Estado na sociedade ainda não foi possível efetivar por meio das políticas públicas as condições de capacidades básicas, especialmente aos sujeitos em vivências da pobreza. Embora, o Estado seja capitalista, este ainda não conseguiu garantir um desenvolvimento como liberdade, que propicie as condições para um justo e digno viver. Em razão disso, a pobreza persiste na sociedade, concordante apontado por Cimadamore e Cattani. Além disso, os relatos desse grupo investigado nos trazem elementos segundo os quais a pobreza estaria associada à falta das condições necessárias para manter as capacidades básicas para viver conforme nos diz Sen (2010) e consoante nos chama atenção Arroyo (2013a).

Em face deste aspecto, foi necessário realizar esse mapeamento dos sujeitos a partir da escola pública em Abaetetuba, de modo a ter o conhecimento prévio das concepções de pobreza dos sujeitos gestores, coordenadores pedagógicos, educadores, envolvidos no processo educativo. Isso possibilita a construção de intervenções e estratégias de ensino contextualizadas, que promovam a construção de sujeitos educandos críticos e reflexivos.

Dessa forma, essas concepções são notáveis, pois vão sugestionar a execução das práticas educativas e da organização do trabalho pedagógico para abordar a dimensão da pobreza e das vivências da pobreza na escola. Nesse sentido, investigar as concepções desses

educadores e dos membros da equipe gestora na referida escola implica em salientar os valores, as motivações e os principais lumes dos pensamentos dos sujeitos essenciais envolvidos no processo educativo.

Destarte, é fundamental trazer para a reflexão e para à prática pedagógica, didática, docente, curricular e gestora as trajetórias humanas das juventudes em vivências da pobreza que chegam à escola. No próximo tópico serão analisadas as percepções dos participantes da pesquisa sobre a temática juventudes e escola pública.

4.3 Juventudes e Escola Pública

Analisar a relação entre juventudes e a escola pública, exige adentrar nas trajetórias humanas dessas juventudes educandas que se tecem na escola pública, especialmente, sobre o olhar Amazônico, que com o acesso à educação pública, chegaram muitos ao EM público paraense.

No decorrer dessa categoria, discutimos como a amostra participante desta pesquisa, isto é, as juventudes educandas EM discorrem sobre sua relação com a escola. Além disso, buscamos desvelar se na escola pública investigada há dificuldades para abordar a questão da pobreza na formação humana dos educandos do EM, sob a ótica dos coordenadores pedagógicos, gestores e educadores (as).

4.3.1 Juventudes e trajetórias humanas que se tecem na escola pública

Considerando que chegam outros sujeitos à escola pública, as juventudes educandas foram questionadas sobre o papel da escola na sua vida. Os Educandos pesquisados afirmam que a escola tem papel importante em sua vida, e indicaram que a escola é necessária na vida desses sujeitos. E a escola pública que acolhe os coletivos em vivências da pobreza, principalmente as juventudes, tem a responsabilidade de formar sujeitos que em essência constituem o futuro de uma nação. E para esses sujeitos, a escola certamente acolhe a esperança. Os relatos dos educandos pesquisados traduzem a esperança que estes sujeitos depositam na escola pública e acreditam na educação como um dos meios mais necessários na luta de classe.

As palavras de uma Educanda ecoam com tamanha propriedade que fazem compreender com maior profundidade o papel da escola na vida das juventudes em vivências

da pobreza, ao ponto de ser utilizada uma metáfora para transparecer o quanto a escola pública é significativa em sua vida. Segue o relato:

[...] A escola é muito importante na minha vida. [...]. A escola é isso, é um tapete muito especial no qual a gente tem que passar por ele, por meio de uma porta que se abre para a gente estudar e ter acesso ao mundo do conhecimento, que vai servir para toda à nossa vida. É uma fase que marca a vida inteira da gente [...]. Eu acredito que a escola desde a educação infantil até ao ensino médio é esse tapete especial, que a gente tem que trilhar para ter um conhecimento para chegar à universidade pública, ao mercado de trabalho. (Educanda).

Dessa forma, neste relato, a educação para esta educanda é a esperança. Para Freire (2009), a esperança é uma necessidade ontológica do ser humano, pois sem o mínimo de esperança não se pode começar o embate. Assim, é necessário uma educação da esperança. É nessa escola pública, investigada, que as juventudes depositam suas esperanças, vislumbrando a possibilidade de interagir com o conhecimento. Todavia, esse conhecimento ainda tem sido abordado de forma enviesada, subalternizando certos conhecimentos em detrimento de outros. Por exemplo, quando tratamos sobre o reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza e das vivências da pobreza, os educandos pesquisados são unânimes em dizer que, essas questões ainda estão distantes da sala de aula.

Em face desse aspecto, a escola pública investigada logra atenção desses sujeitos em vivências da pobreza (educandos pesquisados) que ainda não abandonaram a esperança e consentem a educação, como um dos recursos mais necessários na sociedade capitalista para a formação humana dos coletivos em vivências da pobreza. Porque é na escola pública que estes sujeitos têm a perspectiva de aperfeiçoar sua capacidade de vislumbrar as condições necessárias para organização de uma sociedade mais justa, por meio do reconhecimento e incorporação de seus saberes, suas culturas, e suas trajetórias de vida, vivências da pobreza muitas vezes silenciadas no currículo escolar. Aliás, é na sala de aula, que ocorre a conexão desses saberes, dessas culturas, das vivências da pobreza, dessas trajetórias de vidas com peculiaridades intrínsecas com o conhecimento legitimado pela ciência, para que assim haja a contingência de construir caminhos pedagógicos para a consciência crítica.

Assim, a educação escolar negada historicamente para os coletivos em vivências da pobreza, conforme apontada por Alves (2006), pode servir de subsídio para ajudar no processo de transformação social e conscientização do sujeito, percebendo então a educação como um meio e não um fim. Nessa perspectiva é atribuída à escola uma função de suma importância: a função de escolarizar e a formação de um sujeito que possa ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Arroyo (2011) pontua que a relação do trabalho do educador na escola pública está inserida nas tensas relações na qual a educação escolar, especificamente a educação pública desenvolvida em contextos empobrecidos, e trabalho docente estão inseridos na conjuntura em que distintos universos socioculturais chegam à escola, com trajetórias juvenis, que atravessam às lutas por um digno viver, vivências da pobreza e direitos sociais que ainda são negados.

De fato, nas últimas décadas, as juventudes dos coletivos populares, ou melhor, dos coletivos em vivências da pobreza chegaram à escola pública brasileira. E diante disso, a escola na sociedade capitalista não tem ficado apartada das vivências da pobreza, pois chegam à escola crianças, jovens, adultos, que trazem identidades, valores, saberes e vivências construídas a partir de suas experiências de vida, e que se encontram no *loci* Escola Pública.

Para o grupo de educandos pesquisados, é possível notar que uma grande maioria dos educandos idealiza uma escola com “super poderes”, que preparam o seu futuro com a expectativa de melhores empregos e a entrada na universidade. Muitos acreditam numa escola que seja capaz de mudar a vida dessa juventude em vivências da pobreza que chegam às escolas públicas.

Apesar de todo esse depósito e confiança nesta escola, essa juventude encontra uma escola pública descaracterizada, com prédios mal conservados, com problemas estruturais, falta de professores, precariedade de material didático e material pedagógico. A urgência de estudar ainda não acontece em condições estruturais satisfatórias, pois chega de forma precária aos contextos empobrecidos que desenvolvem a educação pública, conforme os dados da pesquisa, coletados por meio da observação.

É necessário dizer que os educandos pesquisados mesclam em seus depoimentos a ideologia liberal, que percebe na escola a panaceia para solucionar os problemas de sujeitos nascidos e produzidos, desigualmente e que vivem às lutas por um digno e justo viver na sociedade capitalista.

Neste sentido, precisamos de uma escola para transformação social, que permita às juventudes do meio popular nativas dos coletivos em vivências da pobreza, (re) conhecer a produção histórica de negações e afirmações que os constituem. Precisamos de uma escola pública, que busque não adestrar o homem, mas torná-lo inteiro, omnilateral.

Os relatos dos educandos pesquisados demonstram também a importância da escola na vida das juventudes educandas, e por ser tão fundamental em suas vidas, concordamos com Arroyo (2011) ao sinalizar a necessidade de associar as trajetórias escolares às trajetórias sociais dos sujeitos educandos em vivências da pobreza. Para este autor, se faz essencial

“conhecer os alunos, suas experiências familiares, suas experiências de exclusão, de afeto ou de violência, suas identidades sociais, de gênero, raça, idade; seus horizontes de vida, sua cultura, valores [...]” (Ibidem, p. 61). Essa necessidade de articular a educação escolar com a trajetória dos sujeitos educandos, deve ser efetivada na prática educativa, pois é compromisso do educador conhecer os sujeitos educandos que chegam à escola pública.

Dos educandos pesquisados, 70% afirmaram que ainda dividem o tempo de estudar com o trabalho. Dessa forma, na medida em que na última década as primeiras séries do Ensino Fundamental propiciaram o direito à educação às crianças, às juventudes dos coletivos em vivências da pobreza, muitos jovens chegaram ao Ensino Médio. Nesse sentido, para Arroyo (2011, p. 225):

[...] Chegam os **Outros** que nunca chegaram. **São filhos (as) dos setores populares que nunca antes chegavam na escola.** Se sua entrada física é um avanço, entretanto está deixando exposto que precisamos reconhecê-los como **Outros**. Logo, precisamos de outro sistema, outros ordenamentos, outras didáticas, até de outra formação profissional.

Sendo outros será complicado incorporá-los nos mesmos e tradicionais processos pedagógicos, docentes, de ensino-aprendizagem, nos currículos, nas metodologias e nas avaliações, em um ordenamento que foram pensados para outros adolescentes e jovens. Nem melhores nem piores, apenas outros. (ARROYO, 2011, p. 225, grifo nosso).

Indelevelmente, os educandos que chegam à escola de EM, são outros, por serem sujeitos sociais, culturais e humanos (ARROYO, 2007), não são educandos ideais, eles vêm de um contexto sociocultural, vêm de realidades que eles vivenciam, seja na cidade, no campo ou na ilha, com trajetórias humanas que trazem experiências sociais, saberes culturais, modos de viver e de pensar, vivências da pobreza, isto é, trajetórias que se aproximam e se tecem no chão da escola pública.

Dessa maneira, a escola pública, considerando o contexto atual, vive uma realidade com diversas trajetórias humanas e populações que adentram a escola, populações estas que vem de uma realidade de pobreza, da periferia da cidade, da migração sendo, dessa forma, a escola pública o lugar de encontro com os outros sujeitos. E se os nossos educandos são outros, obviamente os educadores têm que ser outros educadores, ter outras escolas que reconheçam os sujeitos dos coletivos em vivências da pobreza, mostrando esforços para incorporar os saberes culturais, as histórias de vida, trajetórias humanas, as vivências da pobreza. Essa diversidade desses coletivos em vivências da pobreza deve estar presente no pensamento educacional, especialmente no fenômeno educacional na Amazônia.

4.3.2 As relações entre educação escolar e pobreza na formação continuada de gestores e educadores

Procuramos desvelar se na escola há dificuldade para trabalhar a questão da pobreza, os membros da equipe gestora e educadores apontam em seus relatos elementos sobre as dificuldades encontradas para abordar a dimensão da pobreza na formação humana dos sujeitos educandos. Nesse sentido, os membros da equipe gestora apontaram em suas afirmações que encontram dificuldades para reconhecer e incorporar a dimensão da pobreza na escola. Essas dificuldades estariam relacionadas à falta de orientação pedagógica e formação continuada para fornecer os alicerces teórico-metodológicos para possibilitar aos educadores ferramentas que propiciem debates e discussões com olhar pedagógico sobre a dimensão da pobreza na perspectiva social, política, filosófica. Além também da falta de tempo também para organizar um trabalho pedagógico que contemple a dimensão da pobreza. E por fim, a falta da temática da inserção da dimensão da pobreza no PPP, que pode contribuir para a persistência das dificuldades pela equipe gestora em incluir a discussão da pobreza na escola investigada.

Por conseguinte, é fundamental que a formação continuada possa contemplar a equipe gestora da escola investigada, tendo em vista que esses são os responsáveis pela organização e gestão do espaço educacional. E a formação continuada é primordial para o aperfeiçoamento nas ações do gestor e coordenador pedagógico no âmbito do trabalho pedagógico na escola pública, isto é, a formação continuada deve ser tratada como um momento *sine qua non* de reflexão sobre a prática pedagógica. Porque isso significa dizer que:

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

Diante disso, a importância da formação de educadores sob a perspectiva do reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza tem sido, nos últimos anos, estabelecida pelo Ministério da Educação como uma das questões desenvolvidas como estratégia para melhoria do ensino no país. Essa estratégia de formação que contemplou a temática da pobreza, que foi/são desenvolvidas no por meio da Iniciativa Educação, Pobreza e

Desigualdade Social⁴³, que integra/integrou esforços de 15 universidades federais brasileiras que promovem/promoveram atividades de ensino, pesquisa e extensão. A especialização em “Educação, Pobreza e Desigualdade social” vem/foi sendo/ofertada em 15 Universidades Federais das cinco Regiões administrativas do Brasil com aproximadamente 5.450 vagas, que visa/visavam promover reflexões sobre os processos de educação de pessoas que vivenciam a experiência da pobreza. Esse curso é/foi direcionado aos profissionais da educação básica e a outros profissionais envolvidos com políticas sociais que estabelecem relações com a educação de crianças, adolescentes e jovens que vivem em circunstâncias da pobreza ou extrema pobreza. Isso inclui professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, secretários; servidores técnico-administrativos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, o que engloba coordenadores estaduais e municipais de programas sociais que atuam direta ou indiretamente na educação básica⁴⁴.

É sabido que a formação continuada de gestores e coordenadores pedagógicos é um momento *sine qua non* de aperfeiçoamento dos saberes necessários à prática pedagógica, isto é, articulação entre teoria-prática. Pois esta assume a árdua tarefa de direcionar caminhos para reflexão sobre a prática pedagógica e educativa, tendo como pressuposto o estudo e o aprofundamento de conhecimentos que se constroem ao longo do exercício profissional de forma contínua.

Nessa conjuntura, é essencial a formação continuada de educadores que atuam como gestores e coordenadores pedagógicos, que trabalham na escola pública, investigada, especialmente aqueles que lidam no seu fazer pedagógico com coletivos em vivências da pobreza.

É possível notar que embora exista uma Iniciativa que contemple essa temática é perceptível que esta ainda não conseguiu atingir aos sujeitos gestores e coordenadores, que participaram desta pesquisa. Diante disso, nas afirmações sinalizadas pelos gestores e coordenadores pedagógicos, há necessidade veemente de formação continuada que contemple a dimensão da pobreza. Em razão disso, na ótica desses sujeitos investigados esta formação é apontada com vistas à melhoria da escola pública no reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza e das vivências da pobreza no trabalho pedagógico.

⁴³ O curso se insere no contexto da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (RENAFOR), instituídas pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e pela Portaria Ministerial nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. Ele também responde ao preconizado na Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação. Sua materialização se efetiva por meio da dimensão que trata da formação continuada no âmbito da Iniciativa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

⁴⁴ Dados coletados a partir do site da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social/MEC.

Os relatos dos educadores pesquisados evidenciam a necessidade de formação continuada sobre a dimensão da pobreza, pois apontam eles que encontram dificuldades para desenvolver um trabalho pedagógico-educativo em sala de aula que contemple a dimensão da pobreza. Essas dificuldades se associam também a primordialidade de formação continuada, imprescindibilidade também apresentada pelos membros da equipe gestora pesquisados. Além disso, há a falta de tempo para efetivar um planejamento escolar, que possibilite focalizar ações pedagógicas interdisciplinares e, também, a outra dificuldade estaria relacionada ao fato do trabalho dos educadores estarem mais centralizados para atender as avaliações do MEC, isto é, em preparar as juventudes para o ENEM.

Assim, a inserção da dimensão da pobreza nas políticas a nível mundial vem sendo recomendada nas políticas governamentais que influenciam as políticas públicas, especialmente no Brasil. Todavia, a pobreza e as vivências da pobreza ainda precisam ser incluídas como uma abordagem interdisciplinar e transversal no campo da formação continuada de educadores, além da iniciativa da EPDS, que articule uma formação a partir de uma base comum política, econômica, filosófica, sociológica e histórica, articulada com os conteúdos de formação específica que possibilite trazer para o campo dessa formação a pobreza e as vivências da pobreza, de modo a promover reflexões sobre as pedagogias que os corpos empobrecidos trazem das vivências da pobreza para à sala de aula da escola pública.

É também importante dizer que as afirmações dos gestores, coordenadores pedagógicos e educadores pesquisados, apontam que esta instituição escolar, especialmente no Ensino Médio tem avistado dificuldades para incluir esta abordagem em seus currículos na formação humana das juventudes. No caso dos educadores pesquisados, estes elencam que eles não conseguem abordar a dimensão da pobreza, pois não há uma orientação na organização de um trabalho pedagógico na escola investigada. Eles apontam em seus relatos que se sentem sem direção porque não sabem como discutir a pobreza e as vivências da pobreza na escola, pois esta é uma temática que ainda tem necessidade de um olhar pedagógico.

Ressaltamos que os cursos de formação continuada para educadores se fazem necessários, uma vez que esses educadores que já sobrevieram pela formação inicial precisam ser aperfeiçoados diante de temáticas que estão presentes no dia a dia da escola pública. E isso pode ser feito por meio de cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização entre outros, que trazem à tona discussões não feitas no momento inicial da formação, a exemplo, a dimensão da pobreza e das vivências da pobreza dos educandos que chegam as escolas.

A partir desses relatos é notável tanto para a equipe gestora quanto para os educadores pesquisados, que se faz necessário políticas públicas, que venham fomentar a formação continuada dos profissionais da educação básica em serviço, uma formação que estimule a reflexão sobre a própria prática pedagógica e educativa, e que tenha como arcabouço um currículo acadêmico, que permita o (re) conhecimento da dimensão da pobreza e das desigualdades sociais com o escopo de que esses profissionais se tornem agentes disseminadores das práticas político-pedagógicas, que visem o reconhecimento e incorporação da pobreza para transformação social, haja vista que a educação é uma das alternativas sustentável no combate à pobreza (CAMPOS, 2003).

É perceptível nos relatos dos educadores pesquisados, a necessidade do campo da formação continuada de educadores para dedicar tempo e análises aprofundadas sobre as questões sociais, econômicas, políticas e cultural, em especial à pobreza. A esse respeito, Arroyo (2012) aborda magistralmente a indispensabilidade de incorporar essas questões sociais que os educadores lidam nos processos educativos, pois é necessário:

Incorporar nos currículos de formação docente e pedagógica análises sociológicas avançadas, que existem, com foco nas questões sociais que afetam de maneira tão radical o viver à infância-adolescência-juventude popular dos sujeitos humanos que lidamos? Em que novos contextos socioespaciais são obrigados a sobreviver, a aprender e a exercer a liberdade, obrigado a forma-se sujeitos pensantes, éticos, culturais, humanos? Essas são as questões com que os profissionais se defrontam nas salas de aula. (ARROYO, 2012, p. 39).

De fato, a crescente preocupação com o fenômeno da pobreza no cenário global possibilita que esta questão seja difundida e incorporada por distintos segmentos da sociedade. Todavia, apesar de ser objeto de preocupação de políticas públicas e dos discursos governamentais, nota-se que há uma necessidade de mobilização efetiva para que a pobreza seja reconhecida e incorporada como objeto de discussão na formação de educadores. Esse reconhecimento e incorporação no desenvolvimento do trabalho pedagógico sobre a dimensão da pobreza, especialmente as vivências da pobreza dos sujeitos educandos na formação de educadores se torna elemento importante para transformação de visões negativas que historicamente foram associadas aos sujeitos empobrecidos, trabalhando com questões que interfiram diretamente na vida dos educandos, e proporcionando a eles a formação de cidadãos críticos.

Para Libâneo (2004), a formação continuada é condição essencial para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional, pois é na escola, no contexto de trabalho que os educadores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e

modificam procedimentos e criam estratégias de trabalho para interferir no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos educandos.

Ancorados nos pressupostos de Arroyo (2013a), que trata da necessária articulação dos educadores, especialmente das escolas públicas, reeducarem a sua visão para as vivências da pobreza dos educandos, sob a ótica de trazer novos significados para a sua formação, principalmente quando se apresentam comprometida com as questões socioeconômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade. Entendemos que as mudanças nas imagens docentes vêm acontecendo e, que o desenvolvimento de práticas político-pedagógicas, que possibilitem o reconhecimento das condições de vivências da pobreza de crianças, adolescentes e jovens que adentram a escola pública no Brasil, isto é, se faz necessária à contextualização e à problematização da educação escolar com as vivências da pobreza no PPP, no currículo escolar e nas práticas educativas.

Diante disso, como já destacamos no decorrer desta dissertação, a pobreza não está apartada do contexto da escola pública, pois estão intimamente conectadas com as questões de ordem socioeconômica, política e cultural. Assim, é fundamental trazer para a prática pedagógica, didática, docente, curricular gestora a centralidade esquecida do viver, do corpo, dos tempos-espacos nos processos de formação humana. No próximo tópico serão analisados os depoimentos e percepções dos participantes da pesquisa sobre essa temática.

4.4 A escola pública dos coletivos em vivências da pobreza

A fim de refletir sobre as percepções da relação entre educação e pobreza e sua influência e repercussões em relação à organização curricular e o fazer pedagógico na escola, verificamos a partir dos questionamentos levantados se a escola dialoga com as vivências da pobreza dos educandos. Sob o olhar dos membros da equipe gestora estes, relataram que:

Não, ainda não. Pouco se fala ainda sobre isso. (Coordenadora Pedagógica A).

A nossa escola ainda não incorporou essa discussão no seu planejamento escolar, e muito menos no seu Projeto Político-Pedagógico e currículo escolar. (Coordenadora Pedagógica B)

Sim, às vezes a gente até tenta, mas temos uma meta para atingir que é ensinar todo o conteúdo programático do currículo escolar. (Gestora A).

Segundo os membros da equipe gestora pesquisados, a referida escola investigada ainda não incorpora a dimensão da pobreza no seu trabalho pedagógico, fato este evidenciado nas afirmações das Coordenadoras A e B. Para a Gestora A, existe uma intencionalidade de

abordar a pobreza. Todavia, reconhece que o foco é no aprendizado do educando, pois conforme aponta a Gestora A, a escola tem metas a cumprir e, nesse sentido, se torna inviável a inserção de discussão da pobreza.

Conforme os educadores pesquisados, a discussão da pobreza não compete apenas à escola, mas ao Estado. Isso significa dizer que nessa perspectiva o Estado deveria criar mecanismos que possibilitasse a inserção da discussão da pobreza na escola. No entanto, como sabemos que Estado que rege a escola pública é o mesmo que está conectado aos interesses do sistema capitalista, o que pode inviabilizar a incorporação da dimensão da pobreza na formação humana dos educandos.

Segundo os educadores pesquisados a escola não aborda a dimensão da pobreza e das vivências da pobreza. Eles apontam em suas falas que a dimensão da pobreza não é abordada, pois o foco da escola estaria associado em cumprir o conteúdo programático e formar um contingencial de alunos significativo, o que estaria mais relacionado ao quantitativo de alunos escolarizados do que o foco na formação humana deste sujeito educando. Além disso, eles apontam a necessidade de mais formação continuada para que os educadores tenham alicerces teóricos para inserir a dimensão da pobreza na escola pública investigada.

Outro aspecto citado pelos educadores pesquisados é o fato da preocupação da escola em atingir o cumprimento dos conteúdos de ensino, deixando desse modo a escola apartada da discussão da pobreza. Além desses, os educadores reiteram que na referida escola estes sentem a ausência de projetos educativos para direcionar ações para abordar a pobreza. Eles enfatizam a falta dessa discussão até no PPP e reconhecem que essa ausência de discussão no PPP pode inviabilizar a implementação de ações educativas que contemplem essa temática na escola. Para outro grupo de educadores, estes enumeram, que ainda não tiveram na escola experiências com projetos, palestras e até no planejamento⁴⁵ escolar sobre a dimensão da pobreza.

Os educadores pesquisados mencionam que a escola tenta dialogar sobre a pobreza, mas essa discussão ainda não é realizada com um trabalho pedagógico pré-estabelecido. Quando se fala de pobreza é mais voltado no sentido de motivar os alunos para os estudos, isto é, uma visão enviesada de abordar a temática da pobreza, conforme nos diz Arroyo (2013a).

Os relatos dos educadores pesquisados apontam elementos que denotam que o educador no exercício de sua profissão, encontra muitas dificuldades para por em prática as

⁴⁵ Para Libâneo (1994), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e problemática do contexto social.

discussões sobre a pobreza, e mais ainda as vivências da pobreza, de modo a articular os conteúdos de ensino necessários que possibilitem ao sujeito educando a garantia de conhecimentos dos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais, relacionados à produção da pobreza na sociedade. Essas dificuldades surgem diante da utilização de tempos para o trabalho pedagógico, na seleção de conteúdos de ensino para o trabalho coletivo, no aprender com os *outros*. Assim, os educadores pesquisados reconhecem as fragilidades existentes para efetivar um trabalho pedagógico que leve em consideração o contexto sociocultural dos educandos em vivências da pobreza.

Ouvindo às vozes das juventudes educandas pesquisadas, estes relatam em sua maioria que a escola não articula na formação humana dos mesmos, as vivências da pobreza, segue alguns dos relatos:

Não, a gente estuda um pouco sobre a pobreza no mundo, mas a pobreza no Brasil e em Abaetetuba eu ainda não estudei nada sobre isso nesta escola. (Educando A).

Não, aqui nesta escola, desde quando eu comecei a estudar aqui eu nunca vi uma palestra, oficina para tratar sobre a pobreza. (Educando D).

Não, a nossa escola nem trata sobre isso. (Educando E).

Não, aqui no ensino médio a gente é mais focado para o vestibular. (Educando I).

Não, os professores focam mais nas provas do ENEM. (Educando J).

As afirmações dos educandos A, D, E, I e J apontam que a escola ainda não articula na formação humana as vivências da pobreza. O educando A, nos diz que apenas estuda a pobreza global, mas sem levar em consideração o contexto nacional e local. Já os educandos I e J destacam que a escola tem um trabalho pedagógico que focaliza mais o vestibular e o ENEM, o que pode inviabilizar a discussão sobre a pobreza.

Quando indagamos às coordenadoras pedagógicas e às gestoras, sobre quais ações à escola desenvolve para dialogar com a questão da pobreza, elas relataram que:

Não há ainda uma ação voltada para discutir a pobreza na escola. O PPP não aponta elementos sobre isso, muito menos o currículo escolar. Aqui na escola não é desenvolvido nenhum projeto, nem mesmo coleta de alimentos para distribuir no Natal para às famílias carentes da nossa cidade. O que eu observo é a comunidade local se mobilizando com o trabalho mais social, para ajudar àquelas pessoas que realmente precisam. (Coordenadora Pedagógica A).

Não existem ações para discutir a questão da pobreza aqui nesta escola. (Coordenadora Pedagógica B).

Não tem ação específica pra isso, a gente faz palestras, oficinas, jogos entre estudantes, olimpíadas, festa junina, eventos culturais. (Gestora A).

A gente faz palestra, oficinas, jogos com os alunos pra tratar sobre diversos temas,

por exemplo: drogas, sexualidade, multirão da limpeza na escola, reciclagem e redação para o vestibular. (Gestora B).

Elas afirmaram que não há ações na escola voltada para um fim específico, que seja sobre a temática da pobreza, mas relataram sobre as diversas atividades que a escola disponibiliza e realiza durante o ano letivo que contemplam o eixo da diversidade na formação humana dos educandos.

Dessa forma, as falas da equipe gestora traduzem a necessidade de avançar para reconhecer e incorporar a dimensão da pobreza no PPP e no currículo da escola, pois o sistema escolar ainda não reconheceu que os filhos dos coletivos em vivências da pobreza chegam às escolas públicas. É interessante notar que na fala da Coordenadora Pedagógica A, a visão negativa que se enraizou na sociedade considera os coletivos em vivências da pobreza como carentes, sendo visto pelo lado negativo, com imagens quebradas.

Arroyo (2011) considera que há dois aspectos que precisam ser levados em consideração, ao relacionar os pobres como carentes. A primeira é ver os educandos como pobres carentes dos bens culturais materiais, sociais básicos. A ênfase nessa visão tende a privilegiar políticas socioeducativas, distributivas e currículos que compensam os bens de que carecem. A segunda prioriza as carências de competências, de habilidades, de instrumentos para sair da pobreza, para superar carências e inseri-los na dinâmica do progresso.

Para esse mesmo autor, essas visões de carentes têm sido mais atraentes para o pensamento educacional e para as políticas curriculares. A esse respeito:

As promessas dos candidatos em tempos de eleição privilegiam essa visão dos setores populares como carentes de valores, de competências; “os humildes”, como são nomeados. Logo, vêm às promessas de escolarização para sair da pobreza e programas ora moralizantes contra a droga, a preguiça, ora contra o despreparo para entrar na fila da empregabilidade.

Mais escola, mais educação, mais tempo de escola, menos tempo de rua, de exposição à vulnerabilidade, ao risco, à pobreza. A escola como a botica, a farmácia, o santo remédio para os males que afligem as famílias pobres e seus (suas) filhos (as) e que podem contaminar as cidades e ameaçar a ordem social. Essas ênfases merecem uma postura crítica se pretendemos construir outra escola, outra docência e outros currículos.

Os próprios coletivos não se pensam como carentes de valores, de moralidade, de capacidades mentais, nem se pensam incompetentes para o trabalho, a produção de um digno viver. Pensam-se injustiçados, negados nos direitos mais básicos como seres humanos e como cidadãos. Suas lutas são pelo reconhecimento de serem vítimas históricas de tantas injustiças segregações, opressões, negações de direitos humanos.

Continuar nomeando-os como carentes oculta a realidade de injustiçados, vítimas de seus direitos aos bens básicos de um ser humano. (ARROYO, 2012, p. 166).

Diante disso, à inserção da dimensão da pobreza na formação continuada dos educadores da educação se faz necessária no sentido de aperfeiçoar os educadores para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Uma vez que é por meio dessa formação que estes podem adquirir experiências de aprendizagem para inserir a dimensão da pobreza na escola pública, bem como superar as visões enviesadas e negativas sobre a pobreza e dos coletivos em vivências da pobreza. Permitindo-lhes intervir profissionalmente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, do projeto político-pedagógico, do currículo escolar e das práticas educativas, com o escopo de melhorar a qualidade da educação e da escola destinada aos sujeitos em vivências da pobreza.

Dessa forma, ter a compreensão dessas discussões e das discussões sobre elas, considerando os posicionamentos apresentados pela sociedade é uma tarefa complexa que exige uma abordagem contextualizada, considerando os problemas gerais do sistema educativo, especialmente na Amazônia paraense.

Assim, o tópico a seguir trata sobre o PPP como alicerce para pensar a dimensão da pobreza na formação humana dos sujeitos educandos em vivências da pobreza, no qual são discutidos os dados coletados no PPP da escola Graciliano Ramos.

4.4.1 O Projeto Político-Pedagógico como alicerce para incorporar a dimensão da pobreza na formação humana dos educandos do Ensino Médio

A instituição denominada escola pública é um dos *loci* formativos existente na sociedade capitalista, e para organizar o trabalho pedagógico deve atender alguns normativos estabelecidos na LBDEN, que é composto pelo sistema de organização e gestão da escola. Em virtude disso, neste estudo elegemos também como foco de análise documental o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Graciliano Ramos.

De acordo com esse PPP, a filosofia da escola consiste em:

Define como linha filosófica de funcionamento um trabalho de cunho educativo, pedagógico e administrativo que desperte na comunidade escolar, por meio de ações participativas, uma atuação ativa nos processos decisórios que norteiam a ação educativa vivenciada na escola a fim de que possam atuar como agentes de transformação social. (PPP, 2012, p. 11).

Dessa forma, o trabalho educativo da escola investigada estaria associado à construção de sujeitos educandos para transformação social, o que possibilitaria por meio da educação escolar propiciar o contato com conhecimentos tendo como pressupostos sua

realidade social para que posteriormente estes sujeitos educandos tivessem a possibilidade de intervir para construção de uma perspectiva social para a emancipação humana.

Consoante com esse PPP, a filosofia da escola é:

Ser um espaço facilitador de aprendizagens significativas onde os agentes envolvidos na ação educativa se percebam enquanto autores da construção dos processos de conhecimento, numa relação constante entre teoria e prática. Despertando neles os princípios de igualdade, solidariedade humana e respeito às diferenças. (PPP, 2012, p. 12).

Esta filosofia contempla que o sujeito educando é um dos elementos essenciais para construção dos processos de conhecimentos, relacionando teoria e prática, de modo a ser uma educação escolar que propicie os princípios de igualdade, solidariedade humana e respeito às diferenças.

Sendo a missão da Escola Graciliano Ramos:

Através de uma educação pautada nos princípios democráticos de igualdade de condições, liberdade de expressão, apreço a tolerância, respeito às diferenças, de uma educação pública e de qualidade, pretendemos formar cidadãos como uma visão crítica, participativa e atuante no contexto social no qual estão inseridos. (PPP, 2012, p. 13).

Nessa lógica, a missão dessa escola seria formar sujeitos educandos com uma visão crítica, participativa e atuante na sociedade, isto é, uma educação escolar que possibilita um processo de ensino-aprendizado que permite espaço para o ambiente social dos sujeitos educandos, gerando debates para estes sujeitos cidadãos conforme nos diz Freire.

No PPP foi possível notar, três alicerces estruturantes da formação humana dos educandos, a saber: I) formar criticamente para atuar como agentes de transformação social, sujeitos para a vida; II) possibilitar uma educação crítica; e III) identificar-se com atendimento da formação escolar à demanda local, dos povos da Amazônia.

Outro aspecto observado no PPP, é que a educação escolar e as práticas pedagógicas devem ser orientadas pelos princípios éticos, políticos e emancipatórios, prevalecendo o respeito à individualidade e à diversidade, entre os educandos e os profissionais da escola.

Desta forma, para verificar se o PPP da escola Graciliano Ramos articula a dimensão da pobreza e das vivências da pobreza dos educandos, foi possível notar, a partir da análise dos dados coletados, que a escola incorpora em seu respectivo PPP a temática de direitos humanos, relações étnico-raciais, relações de gênero, sexualidade, porém não incorpora a questão ambiental e nem a questão da pobreza e as vivências da pobreza das populações.

Embora, a escola em seu PPP traduza em seus escritos que foi uma escola pensada na sua origem, para ser referência de ensino para atender aos sujeitos dos coletivos populares, esta ainda não incorpora em seu PPP à pobreza como temática de ensino.

Em razão disso, a inexistência da incorporação da dimensão da pobreza no PPP da escola investigada, impossibilita a efetividade de um trabalho pedagógico que reconheça essa dimensão, pois na maioria das vezes este tipo de conhecimento, que deveria ser abordado na formação humana dos sujeitos educandos, é deixado de lado no PPP. Dessa forma, a dimensão da pobreza necessita que seja articulada com diversas áreas do conhecimento, para que sejam trilhados caminhos necessários por uma pedagogia da pobreza.

Em razão disso, foi possível perceber que as atividades de conversa (apontadas pelos educadores) que se desenvolvem na escola referente à temática sobre a pobreza não estão inseridas no PPP. Para que o reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza e das vivências da pobreza aconteçam na referida instituição escolar é necessário que a mesma se volte o centro das questões pedagógicas, pois as vivências da pobreza não é algo endógeno a escola.

Nesse sentido, Soares e Souza (2013) consideram que a política educacional no cenário brasileiro atual, visa à universalização da educação básica e, diante disso, a escola pública tem um instrumento que potencialmente permite abordar as questões relativas às pobreza, vivenciadas pelas populações que tem acesso à escola, pois quando a escola é integrada à comunidade local, esta se transforma não só em um espaço de convivência, mas também de soluções para as demandas urgentes da escola, incluindo a discussão sobre as demandas geradas pelas vivências da pobreza da população acolhida na escola. Para as autoras, o PPP é considerado o instrumento pedagógico privilegiado que possibilita alavancar o debate sobre a dimensão da pobreza no mundo escolar.

Dessa forma, há necessidade da referida escola investigada (re) pensar o seu PPP, e administrá-lo dentro da sua realidade, para atender as necessidades da comunidade local com um processo educativo que deve superar as visões negativas do senso comum sobre a pobreza, e principalmente das vivências da pobreza, como aponta Arroyo (2013a).

Em face disto, o diálogo entre a pobreza e o PPP é um aspecto importante que possibilita desenvolver espaços para que a dimensão da pobreza seja pensada e discutida no contexto escolar do ensino médio. Exposto isso, o tópico a seguir trata sobre o currículo escolar do ensino médio e o reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza, no qual serão abordadas as percepções dos participantes da pesquisa sobre esta temática.

4.4.2 O currículo escolar do ensino médio e a dimensão da pobreza

À luz das novas exigências do novo padrão tecnológico, a educação básica ganha centralidade nesse debate. É diante deste contexto a promulgação da LDBEN-(Lei de número 9.394/96) modifica desta forma, o campo da política educacional, estabelecendo a garantia da escolarização dos sujeitos. Por meio disso, a escolarização básica, conforme determina a LDBEN⁴⁶ será fornecida em três modalidades de ensino, sendo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A partir disso, passa a ser modificada a organização do Ensino Médio no Brasil, que até os fins dos 80 anos era predominantemente marcado pela perspectiva da dualidade estrutural, em que existiam dois tipos de ensino, que demarcavam a trajetória educacional de alguns dos sujeitos educandos para a continuidade dos estudos e outros para inserção no mundo do trabalho. Fato este visualizado na Lei de número 5.692/71, que estabelecia a profissionalização compulsória. No que tange a organização curricular, o art. 36 da LDBEN 9.394/96 discorre que:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III-Revogado pela Lei nº 11.741, 2008. § 2º Revogado pela Lei nº 11.741, 2008. § 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. § 4º Revogado pela Lei nº 11.741, 2008. (BRASIL, LDBEN, 1996).

No que se refere à proposta de formação, a LDBEN direciona os elementos basilares que devem fazer parte do perfil de educando a ser formado, definindo que o Ensino Médio, é

⁴⁶ Adotamos nessa dissertação a LDBEN anterior a 2016, pois a escola investigada tem seus instrumentos pedagógicos, isto é, PPP e currículo escolar, baseado na LDBEN anterior as mudanças das tensões da LDBEN em sua reformulação no ano de 2016.

uma etapa da educação básica que tem por finalidade preparar para continuidade dos estudos seja este em nível técnico ou superior, fornecendo uma preparação básica para o mundo da cidadania e do trabalho. Assegurando desta maneira, uma formação de caráter mais geral que esteja fundamentada em uma base científica e tecnológica, tal proposta de formação para o Ensino Médio estabelecida na LDBEN, vai além de uma formação somente centrada no padrão produtivo. Nesta ótica Carneiro (2012) salienta que:

O formato de currículo do Ensino Médio adequado aos novos conteúdos tecnológicos deverá centrar-se não apenas nos processos produtivos tradicionais, mas também nos processos automatizados, o que implica uma educação com vários níveis de formação. O fundamental é que o currículo esteja iluminado por um saber, por linguagens múltiplas e convergentes e por processos congruentes (educação tecnológica básica) que permeiam as etapas que vão da geração à execução da tecnologia. O aluno formado para este currículo incorpora habilidades tecnológicas para o desempenho de funções e desenvolve competências metodológicas e atitudes mentais coerentes com o processo de mudança acelerada das tecnologias. (CARNEIRO, 2012, p. 208-209).

Para Kuenzer (2007) a LDBEN ao propor a formação tecnológica básica como eixo do currículo permite uma síntese entre o conhecimento geral e o específico, possibilitando que o educando tenha o domínio de diversos conhecimentos como a Língua Portuguesa, a Matemática, Filosofia, entre outros, que permitem o desenvolvimento da capacidade de usar os conhecimentos científicos. Dessa forma, é essa compreensão de Ensino Médio prevista na LDBEN que constitui o alicerce para pensar uma formação média que supere o imediatismo do caráter dual de preparar para o ensino propedêutico e preparar para o mundo do trabalho, entendendo desta maneira uma formação pautada na perspectiva da integralidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) aprovadas em 2012 definem que a proposta pedagógica educacional para o Ensino Médio seja sob a ótica da concepção de formação humana integral, que deve articular os pressupostos ciência, trabalho, cultura e tecnologia e os fundamentos trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade ambiental como meta universal para construção de um ensino médio com base unitária e de qualidade social.

Frigotto (2007, p. 75) afirma: “o caráter unitário permite a ruptura de toda espécie de dualismo na organização do sistema educacional”. Assim, as DCNEM deixam claro que a última etapa da educação básica deve garantir a formação geral do educando diante dos fundamentos científicos e tecnológicos.

As DCNEM enfatizam que o trabalho é o elemento da mediação entre o ser humano e o meio, e que somente o ser humano tem consciência de suas necessidades e capacidades de projetar mecanismos para satisfazê-la. A ciência é entendida como conjunto de conhecimentos sistematizados produzidos ao longo da história da humanidade que conforma conceitos e métodos. A tecnologia é entendida como a transformação da ciência em força produtiva para satisfazer as necessidades da humanidade. Já a cultura é entendida como o artifício que conserva a produção de expressões materiais, símbolos e representações construídas ao longo da história da sociedade. Em princípio, tais dimensões integradoras do Ensino Médio devem balizar a formação do jovem educando. Assim as DCNEM afirmam:

Uma formação integral, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. [...]. Por essa razão, trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural. (BRASIL, 2012, p. 20).

Pensando dessa forma, Kuenzer (2007) considera que:

É essa compreensão que deve orientar a concepção do Ensino Médio para os que vivem do trabalho, de modo a assumir a necessidade da formação de um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente; um trabalhador crítico, criativo autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente. [...]. A integração entre ciência, trabalho e cultura, a partir dos novos paradigmas de organização e gestão de processos flexíveis de trabalho com base microeletrônica, demanda uma formação científico-tecnológica e sócio-histórica que verdadeiramente integre os conhecimentos científicos que fundamentam os processos sociais e produtivos e contemporâneos, as formas tecnológicas, as formas de comunicação e o conhecimento sócio histórico. [...]. (KUENZER, 2007, p. 50).

Assim, essas mudanças no processo de trabalho com a introdução da tecnologia exigem a integração curricular, pois não se pode mais fornecer somente uma formação no sentido da profissionalização, uma vez que o educando também deve ter acesso e contato com a ciência, a cultura e a tecnologia para que dessa forma tenha uma formação integral.

Além disso, as DCNEM destacam quatro fundamentos que devem nortear a orientação curricular; o primeiro fundamento é o trabalho como princípio educativo; o documento destaca o trabalho na concepção de princípio educativo e prática econômica.

Importa salientar que o trabalho como princípio educativo necessita integrar a formação plena do jovem educando, pois este “é a base para organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos.” (BRASIL, 2012, p. 21).

Por dois sentidos o trabalho é entendido como princípio educativo; o primeiro se refere ao sentido ontológico que está relacionado à forma como o ser humano produz sua existência na relação com o meio. O segundo diz respeito ao sentido do trabalho como contexto, pois este de certa forma transpõe as exigências do mundo do trabalho para o processo educacional. O trabalho como princípio educativo nesse viés se configura como um elemento primordial na construção de uma escola média com base unitária, que vai orientar as ações pedagógicas no currículo, integrando a formação plena do educando. Nessa compreensão, o jovem educando teria conhecimento do processo produtivo, não existindo somente uma formação para o adestramento ou instrumentalização, mas uma formação que destaca a capacidade de pensar e executar do sujeito.

O segundo fundamento é a pesquisa como princípio educativo, a qual é o componente que visa incentivar o jovem educando do EM a ser um sujeito do processo de construção do conhecimento científico. O educador nessa lógica passa a ser considerado um mediador do conhecimento. Isso equivale a dizer que, o educador não é mais o grande detentor do saber, mas é um dos elementos que vai contribuir para orientar o educando na construção do conhecimento.

Vale dizer que por meio da pesquisa como princípio pedagógico é despertado a curiosidade do educando, o que vai mover e revelar o seu potencial para a pesquisa e pelo mundo do conhecimento. É por conta disso que é primordial que a pesquisa como princípio pedagógico norteie o processo de ensino-aprendizagem e faça parte do currículo do ensino médio.

Ramos (2013) considera que a pesquisa como princípio educativo está intrinsecamente relacionada ao trabalho como princípio educativo, devido ao fato de apresentar uma parcela de contribuição para construção da autonomia intelectual, tendo em vista novos conhecimentos para o progresso da ciência. Dessa forma:

Afinal, formar integralmente os estudantes implica não só que esses aprendam o significado e o sentido das ciências, das tecnologias, das práticas culturais etc; mas também que é preciso fundamentalmente formar as pessoas para produzirem novos conhecimentos, compreenderem e transformarem o mundo em que se vive. (RAMOS, 2013, p. 12).

O terceiro fundamento refere-se aos direitos humanos como princípio norteador do

currículo do ensino médio. Segundo as DCNEM “as escolas, assim como outras instituições sociais, têm papel fundamental a desempenhar na garantia do respeito aos direitos humanos.” (BRASIL, 2012, p. 22). Nessa lógica, a escola tem um papel primordial na formação do educando, pois é por meio dela que este vai ter o conhecimento dos seus direitos e deveres na sociedade, por isso deve informar e orientar os educandos.

Nesse sentido, as DCNEM reiteram sobre a necessidade de formar o educando para a cidadania, reafirmando umas das finalidades do Ensino Médio expressas na LDBEN. Dessa forma:

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. Os direitos humanos, como princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, desenvolvem a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações. (BRASIL, 2012, p. 23).

Assim, a escola média fundamentada no princípio de educar para os direitos humanos deve propiciar momentos de discussão sobre os conhecimentos, como o respeito à pluralidade e a diversidade de nacionalidade, pois se a escola não tratar disso, estará se eximindo sobre uma das suas funções sociais. Momentos de debates e problematizações são necessários no espaço escolar, já que muitas vezes a escola ainda é o único local em que o educando tem contato com essas temáticas. Quando a escola promove esses momentos o educando tem a possibilidade de repensar e refletir sobre seus direitos e deveres na sociedade.

O quarto fundamento refere-se à questão da sustentabilidade ambiental como meta universal, os desastres ambientais, as mudanças climáticas, que exigem da escola um direcionamento de educação para sustentabilidade. O documento aponta que é compromisso da educação escolar abordar as questões ambientais na escola, para que se possam formar os jovens educandos em favor da sustentabilidade ambiental, pois “no Ensino Médio há, portanto, condição para se criar uma educação cidadã, responsável, crítica.” (BRASIL, 2012, p. 24).

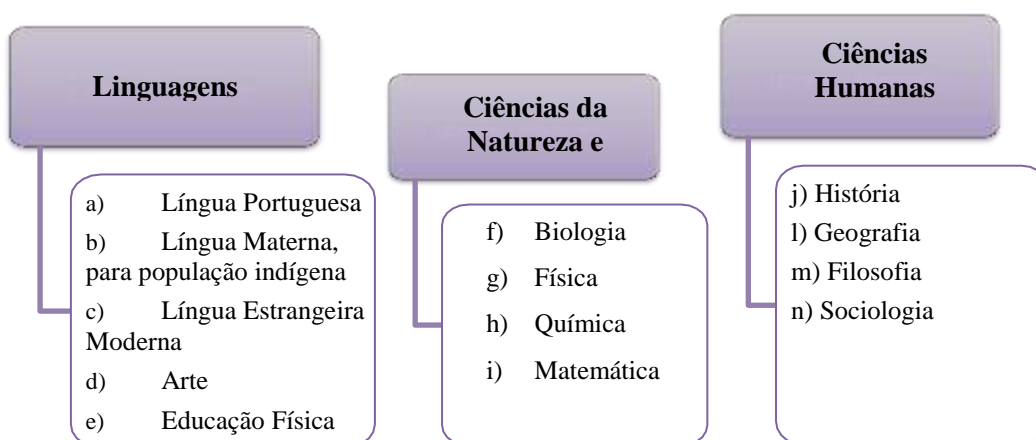
Deste modo, os pressupostos e fundamentos sinalizados na DCNEM devem fazer parte do currículo do Ensino Médio como um elemento essencial que possibilita permear a prática docente, o projeto político pedagógico e a formação dos jovens educandos, para construir um Ensino Médio com base unitária.

Frente a isso, nessa nova conjuntura das políticas públicas educacionais, o desafio sinalizado é fornecer uma escola média pública que permita uma formação omnilateral, contrário ao tipo de formação unilateral que há anos marcou a política educacional para o Ensino Médio. Nosella (2011):

Formação omnilateral ou integral não significa saber fazer um pouco de tudo ou conhecer os fundamentos científicos de todos os ramos da tecnologia, mas sim saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea. Está assim lançada uma proposta original da formação omnilateral: aprender a produzir e a desfrutar. (NOSELLA, 2011, p. 1061).

Desta maneira, é partindo da concepção de formação omnilateral que as escolas públicas devem organizar o currículo do Ensino Médio a partir da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Nesse sentido, de acordo com a DCNEM, o currículo do Ensino Médio é organizado por áreas de conhecimentos que são Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essa organização favorece a comunicação entre os diversos conhecimentos e saberes. Nessa ótica, o documento destaca a seguinte estrutura dos componentes curriculares, a seguir.

Ilustração 1 - Organização curricular do Ensino Médio.



Fonte: adaptado das DCNEM de 2012.

Com base na Ilustração 1 visualizamos que as áreas das Linguagens abrangem o estudo da Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e a Educação Física. Além, do estudo da Língua Materna para populações indígenas. Vale dizer ainda que nas áreas das Ciências da Natureza se têm o estudo da Biologia, Física, Química, e Matemática. Além disso, nas áreas das Ciências Humanas se tem o estudo da História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Tais áreas são o eixo que compõe a base nacional comum do currículo do Ensino Médio.

As DCNEM enfatizam que os princípios pedagógicos como a interdisciplinaridade e a contextualização devem fazer parte dos componentes curriculares, pois recomenda que se deve construir um currículo escolar com o aspecto da integralização entre as disciplinas, os saberes e os conhecimentos, rompendo com a forma fragmentada, a qual organiza o currículo do Ensino Médio. Porque é notável que “a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade e a articulação do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento.” (BRASIL, 2012, p. 50).

Por esse prisma, a interdisciplinaridade nas Diretrizes é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico por meio de temas e eixos temáticos integrados às disciplinas. A contextualização faz referência ao aspecto de tornar o conteúdo relacionado à teoria e à prática, articulando o conhecimento sistematizado com a realidade social do educando.

Assim, o currículo deve está estruturado em uma base nacional comum e diversificada, que deve se fundamentar na perspectiva da integralidade; entende-se que a organização dessa estruturação tem embasamento legal na LDBEN no artigo 26 que trata a respeito disso. A base nacional se refere ao conhecimento que todos os educandos devem ter acesso, já a base diversificada consiste em trabalhar os conhecimentos relacionados ao contexto no qual o sujeito educando vive. Nesta ótica, a estruturação por áreas de conhecimento aponta direcionamentos para uma proposta pedagógica interdisciplinar e contextualizada, tendo como base o eixo integrador das dimensões ciência, trabalho, cultura e tecnologia.

É nesse horizonte da formação na perspectiva da integração que a escola Graciliano Ramos, segundo dados da pesquisa desenvolveu a sua proposta curricular para o ensino médio diurno, que contempla a Base Nacional Comum e a parte diversificada, conforme é visualizado no Quadro 5.

Quadro 5 – Abaetetuba: Proposta curricular do ensino médio diurno da Escola Graciliano Ramos.

	Áreas de conhecimento	Disciplinas componentes curriculares	ou	1º	2º	3º	Crédito	C.H
Base Nacional Comum	Linguagem, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa		4	4	4	12	480
		Arte		2	-	-	2	80
		Educação Física		2	2	2	6	240

	Ciência Humanas e suas Tecnologias	História	3	3	3	9	360
		Geografia	3	3	3	9	360
		Filosofia	2	2	2	6	240
		Sociologia	2	2	2	6	240
	Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias	Biologia	3	3	3	9	360
		Física	3	3	3	9	360
		Química	3	3	3	9	360
		Matemática	3	4	4	11	440
Parte diversificada	Língua Est. Moderna Espanhol		2	2	2	6	240
	Língua Est. Moderna Inglês		2	2	2	6	240
	Uma disciplina A, B ou C		3	3	3	9	360
CARGA HORÁRIA SEMANAL			37	36	36	109	4360
CARGA HORÁRIA ANUAL			1480	1440	1440	-	4360

Fonte: A autora, elaborado a partir de dados coletados na pesquisa de campo na escola investigada.

Em face deste aspecto, o Quadro 5 evidencia a organização curricular do ensino médio diurno na escola investigada. Para compreender a contribuição dessa estrutura curricular na formação dos educandos na escola investigada em relação à discussão da dimensão da pobreza e das vivências da pobreza dos educandos nas práticas educativas e no currículo escolar do EM, realizamos a leitura e análise dos conteúdos de ensino de cada disciplina, a saber: a) Língua Portuguesa, b) Arte, c) História, d) Geografia, e) Filosofia, f) Sociologia, g) Biologia, h) Física, i) Química e j) Matemática, que contempla a base nacional comum. Nessa base estão os elementos fundamentais que devem orientar a formação humana dos sujeitos educandos.

A partir dos conteúdos de ensino, foi possível constatar que há uma tentativa na escola investigada de aproximação com a discussão da pobreza em algumas disciplinas, por exemplo, Geografia, Sociologia e Biologia, que contemplam temáticas que envolvem a discussão da pobreza.

Em entrevista realizada com as gestoras da escola percebemos a necessidade efetivamente de adaptar o currículo para inserção da dimensão da pobreza, como é notado nas falas das gestoras. Seguem os relatos, a seguir:

Existe um currículo que a Secretaria Estadual de Educação elaborou com base na

Matriz curricular do ENEM para as escolas públicas seguirem, e dentro desse currículo alguns temas a gente consegue fazer um viés com a realidade do aluno. Então dizer que existe um preparo para discutir e inserir a pobreza como temática via projeto interdisciplinar, e no currículo escolar isso ainda não tem. (Gestora A).

Não temos um currículo e nem metodologias específicas para falar sobre pobreza, e muito menos das vivências da pobreza. (Gestora B).

Os relatos apontam que a escola deveria pensar na construção de seu currículo partindo da localidade na qual está inserida, especialmente em quem são seus sujeitos educandos. Nos relatos das gestoras é possível verificar o que determina o currículo escolar é o que vem das instâncias superiores, tendo como referência o ENEM para direcionar quais conhecimentos e saberes devem ser abordados na formação humana dos educandos do EM.

Para verificar o olhar dos educadores, indagamos se os mesmos dialogam com as vivências da pobreza dos sujeitos educandos na sua disciplina. Nas respostas dos entrevistados pesquisados, percebemos que há uma tentativa para discutir sobre a dimensão da pobreza e as vivências da pobreza com os conteúdos de ensino. Essas afirmações refletem uma intencionalidade para abordar a dimensão da pobreza, ainda que seja no currículo oculto, conforme preconiza Silva, (2011), e mesmo que de forma enviesada.

É bom destacar que essas ações educativas intencionais apresentam uma discussão isolada sobre pobreza, especialmente sobre as vivências da pobreza, reduzindo em complexidades as práticas educativas simplistas que não contemplam as dimensões presentes na sociedade capitalista da produção da pobreza. Essa redução simplista e reduzida de perceber uma realidade complexa pode provocar uma visão ingênua e limitada das discussões por desconsiderar, aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Sendo desta forma, um conteúdo de ensino desvinculado da realidade local, que pode ocasionar práticas educativas pouco contextualizadas.

Para reconhecer e incorporar a dimensão da pobreza os educadores apontaram em suas falas que a escola investigada utilizava algumas estratégias para abordar a pobreza, isto é, os educadores em suas respectivas disciplinas utilizam algumas metodologias para inserção da dimensão da pobreza, o que aponta caminhos para incorporação da pobreza na escola. Entre as estratégias utilizadas para fomentar reflexões sobre pobreza, destacam-se: a) a pobreza como motivação para escolarização; b) o reconhecimento das dificuldades para estudar e mesmo com isso, conseguiram alcançar seus objetivos profissionais; c) uso da análise cartográfica na geografia, fotos e vídeos; e d) incorporação de narrativas que trazem os pobres como protagonistas.

Os educandos pesquisados são unânimes em dizer que a escola não articula em suas

ações educativas as vivências da pobreza dos educandos, pois esta é mais centralizada no vestibular. Não dispondo de ações específicas para articular a dimensão da pobreza e as vivências da pobreza.

No que tange ao questionamento se os educadores costumam falar sobre a pobreza e as vivências da pobreza dos educandos, nota-se que na escola há uma tentativa, para discutir sobre a pobreza em algumas disciplinas, por exemplo, Filosofia, Sociologia, Geografia, segundo dados apontados nas entrevistas pelos educandos. Dessa forma, por mais que na organização do trabalho pedagógico na escola investigada, não tenha uma centralidade voltada para a incorporação das vivências da pobreza, a partir dessas afirmações é possível notar que há uma tentativa dos educadores de algumas disciplinas (Filosofia, Sociologia, Geografia) incorporar a dimensão da pobreza na formação humana dos sujeitos educandos, ainda que seja de forma incipiente. Isso significa dizer que o trato sobre a pobreza e das vivências da pobreza ainda é realizado de modo enviesado, pois muitos ainda fazem associação à discussão da pobreza como motivação ao processo de escolarização.

De fato, o Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação básica atende a um perfil de sujeitos educandos diversos e heterogêneos que se encontram na sala de aula da escola pública. Com isso, é na sala de aula que ocorre a relação educador-educando, bem como a formação humana desses sujeitos que estão em seu processo de escolarização.

Em face desse aspecto, a seguir discutimos sobre algumas aulas, outrossim, expressiva, que se aproximava para abordar sobre a dimensão da pobreza, no 3^a ano, do Ensino Médio, salientando a conduta do educador para trabalhar com o assunto e as reações dos educandos a essas atividades educativas. Elucidamos que apesar de termos observado as aulas de disciplinas do Ensino Médio, a primazia foram às aulas de Geografia, pois no período da coleta de dados era esta disciplina que mais apresentava interfaces com a temática da pobreza.

Nesse contexto, na aula de Geografia o educador, fez indagações sobre quais conhecimentos que os educandos possuíam sobre a África, contextualizou os problemas sociais que assolam a mesma, discutindo um pouco da pobreza e a fome para os sujeitos desse continente.

Os educandos puderam expor conhecimentos intrigantes dos que, já tinham ouvido falar a respeito do tema. O educador problematizou sobre as imagens que se referiam à África, que estavam no livro didático com os educandos, e esses foram ouvindo com atenção as opiniões uns dos outros. Durante as aulas foi recorrente a realização de atividades com o livro didático, na fixação de conteúdos de ensino. Os educandos estavam muito interessados e

atentos à temática de discussão na aula.

Em razão disso, percebemos que a educação escolar, especialmente no 3º ano do ensino médio, no contexto dessa escola, não é, deste modo, concebida como “direito à educação” que prepare o educando para o mundo do trabalho com uma formação humana na perspectiva da omnilateralidade, mas como um tempo destinado para o treinamento para as provas com foco no ENEM. Foi uma constante notar, a centralidade que o ENEM ocupa na prática educativa de alguns educadores, pois muitos ainda têm este exame como referência para decidir quais conteúdos ensinar aos sujeitos educandos em vivências da pobreza. Esses conteúdos de ensino se apresentavam por meio da exposição oral e reprodução verbal de conceitos a serem decorados para reprodução nos exames avaliativos e até mesmo nos simulados realizados na escola com vista à preparação para o ENEM.

A partir desses dados coletados na observação foi possível notar que a escola ainda seleciona os conteúdos de ensino e reproduz um sistema ainda excludente. Notamos a necessidade de (re) pensar os conteúdos de ensino transmitidos na escola, de modo que estes não tenham o foco voltado aos exames avaliativos, mas que possibilite a construção de conhecimentos. Nesta lógica, a escola assumiria uma perspectiva de sistematizadora do conhecimento mais relevante à comunidade escolar, pois estaria dialogando com o contexto social como parte integrante da dinâmica local.

Na conjuntura atual, o currículo escolar tem sido um campo de disputas. As diretrizes curriculares do EM tem enfatizado o necessário reconhecimento da diversidade em todo o currículo desde a Educação Infantil. Na escola pública investigada, o currículo é um alicerce necessário e primordial da organização da escola básica e do trabalho docente, pois este “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.” (ARROYO, 2011, p. 13).

Por fim, o educador pode possibilitar o reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza com abordagens global e local, vinculadas à realidade vivenciada pelos sujeitos educandos, construindo conhecimentos por meio de reflexões críticas, possibilitando perspectivas de mudança da realidade que o educando vivencia no seu cotidiano, permitindo deste modo, a construção de uma visão crítica e transformadora de sua realidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar se a escola pública reconhece e incorpora a dimensão da pobreza na formação humana dos educandos do ensino médio, no município de Abaetetuba no estado do Pará. Sua relevância consiste na escassez de estudos brasileiros na Pós-Graduação em Educação, especialmente na Amazônia paraense, sobre a referida temática e na necessidade de aprofundar a compreensão do reconhecimento e da incorporação da dimensão da pobreza na formação humana dos sujeitos educandos, principalmente dos coletivos em vivências da pobreza.

Certamente, esse estudo promoveu importantes avanços nessa direção, a partir de um olhar local. Ao promover o fomento no debate sobre educação e pobreza, trazendo uma escola pública e seus instrumentos pedagógicos, por exemplo, projeto político-pedagógico, currículo escolar e as práticas educativas investigados, foi possível delinear um retrato a partir do olhar local, acerca da natureza do reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza na organização do trabalho pedagógico na escola.

Nesse sentido, as evidências apontaram que a pobreza existe e persiste na sociedade, sendo um fenômeno global, e que neste cenário o município de Abaetetuba não está apartado desse fenômeno, bem como a escola pública investigada. E nesse contexto a escola é inerente à pobreza e às vivências da pobreza, pois com a condicionalidade de frequência à escola pública por meio do Programa Bolsa Família, muitos coletivos em vivências da pobreza se fazem presentes na escola em demanda de sua escolarização.

De fato, para a escola cumprir sua função social é necessário que esta considere a sociedade, nos âmbitos social, político, econômico e culturais. Nesse sentido, é de suma importância que além de fornecer os conhecimentos universais, esta conheça e reflita em torno das perspectivas da comunidade, seu cotidiano, sua forma de organização, a pobreza e as vivências da pobreza local. Assim, auxiliando os gestores, coordenadores e educadores, especialmente os próprios educandos a ampliar sua compreensão para construção de uma consciência crítica de transformação social para a emancipação humana.

Para tanto é necessário a clareza de que tipo de sujeito educando e de sociedade que se pretende formar, por isso a importância da realização na escola investigada, da reflexão em torno das práticas educativas e pedagógicas, da realização de uma didática que alcance o público que faz parte do espaço escolar, e de um PPP pensado nas suas mais variadas dimensões, com metodologias comprometidas com a educação escolar e a formação humana dos coletivos em vivências da pobreza.

Em face desse aspecto, a escola pública investigada, não é somente o espaço de transmissão de um conteúdo de ensino e de uma cultura universal. Aliás, esta tem uma diversidade de sujeitos em vivências da pobreza em seus distintos aspectos de reprodução e transformação social.

Nesse sentido, na escola Graciliano Ramos foi podido notar que a escola pública em Abaetetuba é um dos *loci* de encontro de outros sujeitos, com multiplicidades de estilos de vida, das vivências da pobreza, da interação e convivência humana, além de ser também o campo de atuação dos profissionais da educação. Sendo o lugar do trabalho pedagógico dos profissionais da educação, de importância *sine qua non* para a formação humana dos sujeitos educandos.

Com relação à hipótese levantada, os resultados apontaram que o componente da pobreza e das vivências da pobreza não tem recebido a atenção devida na formação humana das juventudes no ensino médio, pois não há ainda na escola investigada a organização de um trabalho pedagógico para reconhecer e incorporar a pobreza na formação dos educandos. Esses dados revelaram que a escola reconhece que a pobreza existe na sociedade e percebe que muitos de seus educandos estão em vivências da pobreza, pois muitos educandos participantes do Programa Bolsa Família estão acessando à escola, mas ainda não há a incorporação da pobreza no PPP, no currículo escolar e em algum projeto específico para trabalhar a produção da pobreza, para problematizar as visões negativas sobre os pobres e as visões moralizantes sobre os pobres constantemente propaladas pela mídia com as juventudes educandas do Ensino Médio.

Os dados indicam que as atividades educativas que acontecem na ação dos educadores, para reconhecer e incorporar a pobreza ainda que de forma enviesada, estão relacionadas à pobreza como motivação para a escolarização, o reconhecimento das dificuldades (capacidades básicas) para estudar e mesmo com isso, conseguiram alcançar êxito nos estudos, uso da análise cartográfica na geografia, fotos e vídeos e a incorporação de narrativas que trazem os pobres como protagonistas.

Dito isso, a formação humana que acontece na escola pública investigada é uma das facetas que revela como esta escola se comporta diante das novas demandas, à escola, como se dão as práticas educativas no cotidiano escolar; como determinados conhecimentos são construídos e que conhecimentos são selecionados em cada contexto, que emergem de suas práticas educativas considerando as distintas juventudes dos coletivos em vivências da pobreza que chegam à escola. Notamos nos relatos dos jovens investigados, que a escola está distante das discussões com seus educandos no EM sobre a pobreza e principalmente sobre as

vivências da pobreza dos sujeitos educandos.

As disciplinas Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia, Física, Química e Matemática, não estão articuladas com questões que fazem parte do cotidiano destes educandos, da pobreza local e mais ainda das vivências da pobreza dos educandos do EM, pois não dialoga em termos de conteúdos de ensino.

Em razão disso, uma estratégia de reconhecimento e incorporação da dimensão da pobreza na formação humana das juventudes educandas do ensino médio, na escola pública investigada em Abaetetuba, passa, portanto por: reconhecer que a pobreza existe e persiste na sociedade capitalista, pois a pobreza como privação das capacidades básicas ainda impossibilita o sujeito a um justo e digno viver, e por isso a persistência do fenômeno da pobreza como privação de capacidades traz consequências para os sujeitos em vivências da pobreza. Esses sujeitos historicamente alijados da escola pública, e que hoje por meio das políticas públicas têm usufruído de seu direito de acesso à educação, e obviamente, tem chegado à escola pública com características agrárias em Abaetetuba.

Outro aspecto é incorporar a dimensão da pobreza como questão social na formação humana dos sujeitos educandos do Ensino Médio público. Com a organização de um trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar, que seja a tônica do conhecimento despontando com a fragmentação das disciplinas, que articule essa dimensão do projeto político-pedagógico, no planejamento escolar, no currículo escolar e nas práticas educativas. Trazendo os conteúdos de ensino para a vida dos sujeitos educandos em vivências da pobreza.

Nessa direção, é condição *sine qua non* (re) pensar a escola pública, a (re) formulação do Projeto político-pedagógico e do currículo escolar com a participação efetiva da comunidade escolar, promovendo a diversidade e o diálogo com a pobreza e as vivências da pobreza, não consagrando apenas o ENEM como elemento de referências dos conteúdos curriculares a serem adotados no âmbito do Ensino Médio.

Além disso, é essencial que a escola, por meio de seus educadores se permita ouvir as vozes de seus sujeitos educandos, especialmente dos sujeitos educandos originários dos coletivos em vivências da pobreza e participantes do Programa Bolsa Família, possibilitando momentos de trabalho com a dimensão da pobreza por mediante tema gerador. Proporcionando assim, dias de estudos para conhecer: De onde eles vêm? Quem são? Onde vivem? Que vivências da pobreza eles trazem? Que saberes esses sujeitos trazem de suas trajetórias humanas?

E finalmente, é profunda ousadia: a transformação da escola pública em instituição de desenvolvimento de uma formação omnilateral, que no âmbito das disciplinas como Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Biologia, Física, Química, Matemática, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), focalize a modalidade de produção da pobreza na sociedade capitalista, as visões negativas sobre os coletivos em vivências da pobreza, tal como a relação entre pobreza e meio ambiente, e por fim, as consequências da pobreza para os sujeitos na sociedade, pois conforme pontua Arroyo o direito aos conhecimentos acumulados sobre a produção da pobreza não é apenas dos coletivos empobrecidos, mas também de todo (a) cidadão (ã). Dessa forma, é necessário reconhecer não só o direito dos sujeitos a saberem-se pobres, mas também o dever da escola pública, da docência e dos currículos de garantir-lhes esse direito. Porque a escola pública proporciona o direito à educação.

Por tudo isso, espera-se que este estudo possa contribuir para o aprofundamento da compreensão da relação entre educação escolar e pobreza, tal qual a educação escolar e as vivências da pobreza, que desperte o interesse científico por parte de pesquisadores da educação que possam somar esforços em busca da produção de dados e de conhecimentos científicos nessa área no país.

Por fim, espera-se ainda que os dados auxiliem os profissionais da educação básica a fornecer uma educação escolar que reconheça e incorpore a dimensão da pobreza na formação humana dos educandos, bem como forneçam resultados que somem esforços pela busca de uma educação pública para a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H.W. 2005. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H; Branco, P.P.M. **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ALVES, G. L. **A Produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARIÉS, P. 1978. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013a.
- _____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.
- _____. Os jovens, seu direito a se saber e o currículo. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **JUVENTUDE e ENSINO MÉDIO**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- _____. Políticas Educacionais e Desigualdades: À procura de novos significados. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, Vol, 31, nº 113, pp. 1381-1416, out-dez,2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- ARAÚJO, R. M. L. O Marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: ARAÚJO, R.M.de.L; RODRIGUES, D.S. (Orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Editora Alínea, 2012.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos direitos humanos**. 1948.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARROS, F. B. **Os Mingauleiros de Miriti: Trabalho, Sociabilidade e Consumo na Beira de Abaetetuba, Pará**. Revista FSA, Teresina, v. 10, n. 4, art. 3, p. 44-66, Out./Dez. 2013.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. A “juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de currículo e Educação Integral-Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em maio, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

BRITO, D. M. **O Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA / Campus Universitário do Baixo Tocantins e a Identidade Cultural das Populações do Campo**. Dissertação de Mestrado – Belém: UFPA, 2006.

BUCHANAN, I. **Singapore in Southeast Asia**. London, Bell and Sons, 1972.

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ. N. 23, p. 183-191, set/dez. 2003.

CARNEIRO, M. A. **O Nó do Ensino Médio**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASTRO, E. (Org). **Cidades na Floresta**. São Paulo: Anablume Editora, 2009.

CASTRO, M. H. G. **A Política de Combate à Pobreza no Estado de São Paulo**. São Paulo em Perspectiva, v. 18, n.4, 2004.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: _____; GROSGOUEL, R. (eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más Allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

CHESNAIS, F. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**, n.5, p.7-22, 2001.

CHIZZOTTI, A.; CASALI, A. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10. ed. Campinas: Cortez, 2009.

CIMADAMORE, A; CATTANI, A. D. (Orgs.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Tradução de: SSÓ, Ernani. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007.

CIMADAMORE, A; HARTLEY, D; SIQUIERA, J. **A pobreza do Estado: reconsiderando o papel do Estado na luta contra a pobreza global**. Buenos Aires: Clacso, 2006.

COLEMAN, J. S. Desempenho nas escolas públicas. In: Brooke, N. e Soares, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2008.

_____. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: Office of Education/US Department of Health, Education and Welfare. 1966.

CORTI, A. P; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

COUTINHO, A. F. **As Organizações não-governamentais e a educação oferecida aos pobres: Do consenso da oferta à ação privatizante**. 338f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

DAYRELL, J. **A juventude no Brasil**. SESI, n. 30, p. 25-39, dez. 1999.

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, 2007.

DATAPEDIA. **Município de Abaetetuba**. Disponível em: <<https://www.datapedia.info/public/>>. Acesso em set, 2016.

DECLARAÇÃO de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Delhi, 1993.

DIETERLEN, P. **La pobreza: un estudio filosófico**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, 2004.

DOURADO, L. F; OLIVEIRA, J. F; SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental. Textos para discussão, Brasília, v. 24, n. 22, 2007.

ECOSOC. **Fórum da Juventude o Ecosoc**. Disponível em: <https://www.un.org/ecosoc/en/content/2016>. Acesso em set, 2016.

FERREIRA, L. A. **Bolsa Família: importante, determinante para a educação e crescimento socioeconômico do Brasil**.183f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernado do Campo, 2012.

FREITAS, M. T. A Perspectiva sócio-histórica: uma visão humana na construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM, Solange e KRAMER, Sonia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, R. de C. M. **O governo Lula e a proteção social no Brasil: desafios e perspectivas**. Rev. Katálysis. v.10, n.1. Florianópolis Jan./June, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre**

educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. Juventude, Trabalho e Educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber livro, 2011.

GALEANO, E. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L & M, 1991.

GANS, H. J. **From "Underclass" to "Undercaste"**: Some observations about the future of the postindustrial economy and its major victims. In Mingione, Urban poverty and the underclass: a reader, Blackwell Publishers, pp. 141-152, 1996.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GENTILI, P. **Políticas Públicas para la Igualdad y Ciudadanía, Derechos y Igualdad**. CLACSO: Buenos Aires, 2017.

_____. A exclusão e a escola: o apartheid educacional como política de ocultação. In: GENTILI, P; ALENCAR, C. (Orgs.). **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GREEIA, B; BLGWM, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUIMARÃES-IOSSIF, R. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil: impedimentos para a cidadania global emancipada**. Brasília: Líber Livro, 2009.

HAGE, S. A. M; CARDOSO, M. B. da. C. Educação do Campo na Amazônia: Interfaces com a Educação Quilombola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 425-438, jul./dez. 2013.

HALL, A; MIDGLEY, J. **Social Policy for Delevopment**. Londres: Sage Publications, 2004.

HÉBETTE, J. **Cruzando a fronteira: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2004.

_____; CARVALHO, R. de. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil: Esboço de uma interpretação histórico-metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Município de Abaetetuba**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em set, 2016.

INSTITUTO GLOBAL ATTITUDE (IGA). **Youth20**. Disponível em: < www.globalattitude.org.br/pt/>. Acesso em set, 2016.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Pobreza e Desigualdades: duas décadas de superação**. Rio de Janeiro: IPEA, 2013. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131001_comunicadoipea159_apresentacao.pdf>>. Acesso em maio, 2016.

JACOVKIS, J.; TARABINI, A. Documentos estratégicos de lucha contra la pobreza: analizando el vínculo hegemônico entre educación y pobreza. In: RAMBLA, X. (Org.). **La Educación para todos en América Latina: estudios sobre las desigualdades y la agenda política en educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2012.

KITCHER, P. **Science in a Democratic Society**. Amherst, NY: Prometheus Books, 2011.

KRAWCZYK, N. R. Em busca de uma nova governabilidade. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de (org.). **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **A Escola Média: um espaço sem consenso**. São Paulo: Caderno de Pesquisa, nº 120, p169-202, novembro/2003.

_____. **O Ensino Médio No Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em questão,6).

_____. Conhecimento Crítico e Política Educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

LEGUIZAMÓN, S. A. A produção da pobreza massiva e sua persistência no pensamento social latino-americano. In: CIMADAMORE, A; CATTANI, A. D. (Orgs.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Tradução de: SSÓ, Ernani. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOUREIRO, V. R. Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re) construir. **Estudos Avançados - USP**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 107-121, 2002.

MACHADO, J. R. C. **História de Abaetetuba: Com referenciais na história social e econômica da Amazônia**. Abaetetuba: Machado, 2016.

MEDEIROS, S. Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social: concepção e instituição. In: YANNOULAS, S. C; GARCIA, A. V. (Orgs.). **Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 99, p. 9-11, maio/ago. 2017.

MARGULIS, M; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: Margulis, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos,1996.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARSHALL, T.H. **Citizenship and social class and other essays**. Cambridge Eng: University Press, 1950.

MARTINS, J. da. S. Anotações em torno do conceito de educação para convivência com o semi-árido. In: **RESAB. Educação para convivência com o semiárido**: reflexões teórico-práticas. Juazeiro: Selo editorial RESAB, 2006.

McLAREN, P. **A vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **Boletim de informações do Programa Bolsa Família**. Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIV3/geral/index.php>>. Acesso em set, 2016.

MORAES, Y. da. S. **Brinquedo de miriti e o desenvolvimento local no município de Abaetetuba/PA**. 120 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Núcleo de Meio Ambiente, Programa de Pós-Graduação em Gestão dos Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia. Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

MOSTRA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA ESCOLA AÇAI (MCTEA). **Movimento Científico Norte e Nordeste**. Abaetetuba, 2017. Disponível em: <<http://www.mctea.com.br/>>. Acesso em 05 de mar, 2017.

NEVES, C.B. **Cartografando a Escola Noturna**. Niterói, UFF, 1992.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: Gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, F. de. Hegemonia às Avessas. In: OLIVEIRA, Francisco de & BRAGA, Ruy & RIZEK, Cibele (Orgs.). **Hegemonia às Avessas**: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo. 2010.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p.5-23, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em:<<https://nacoesunidas.org/>>. Acesso em set, 2016.

OXFAM. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. Disponível em: <<https://www.oxfam.org.br/>>. Acesso em out, 2017.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Casa da Moeda, 1993.

PAZ, S. R. A Escola e as políticas de formação da juventude: O dilema do “novo/velha” dualidade da Educação. In: **Ensino Médio**: políticas, docências, inclusão e cotidiano escolar. Curitiba: CRV, 2012.

PAUGAM, S. **A desqualificação social**: ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREGRINO, M. **Trajetórias desiguais**: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. **Desigualdade numa escola em mudança**: Trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 336f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fluminense. Centro de Educação e Humanidades, Niterói, 2006.

PINTO, J. M. Dinheiro traz felicidade? A relação entre insumos e qualidade na educação. PINTO, J.M; Souza Silvana A. (Orgs.). **Para onde vai o dinheiro**. Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo: Xamã, 2014.

QUIVY, R; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RAMOS, M. **Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org./index.php/todas-noticias/2613-observatorio-da-educacao>. Acesso em jun, 2017.

REGO, V. L; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família**: autonomia, dinheiro e cidadania. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 12. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, J. **A Pedagogia cultural do brinquedo de miriti e a constituição de identidades pelo pertencimento e pelo gênero**. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, XXII EPENN, 2014, Natal/RN. Anais... Natal: XXII EPENN, 2014.

RISCAL, S. A. As reformas da Educação, a flexibilização do trabalho e as orientações das Agências Internacionais. IN: GEMAQUE, R. M. O; LIMA, R. N. (Orgs). **Políticas Públicas Educacionais**: O governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006.

ROSA, A. V. A. **Pobreza e Educação**: um estudo teórico-epistemológico sobre a produção do conhecimento no período de 2000 a 2010. 169 f. Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALAMA, P; JACQUES, V. **Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo**. Tradução Catherine M. Mathieu. São Paulo: Nobel, 1997.

SANTOS, M. **Pobreza urbana**. São Paulo: Hucitec, 2013.

SANTOS, B. de. S; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Portugal: Edições Almedina, 2009.

_____. Para além do pensamento abissal. In: SANTOS, B. de. S; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Las luchas por la igualdad en América Latina: por un nuevo ciclo constituyente**. Buenos Aires: CLACSO, 2016.

SEN, A. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução de: MOTTA, Laura Teixeira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Development as freedom**. New York: Anchors Books, 1999.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, B. G. S. et al. **Do Campo para o Campus: trajetória da educação do campo na Amazônia tocantina**. VI, 2013.UFMA. VI Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís Maranhão: UFMA, 2013.

SILVA, C. R. **Percursos Juvenis e Trajetórias Escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades**.330f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SOARES, K. J; SOUZA, C. R. F. O Projeto Político-Pedagógico: instrumento para pensar a situação de pobreza nas escolas. (Org.). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013.

SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, J. (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

SPOSITO, M. P. **O Povo Vai À Escola: A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo, 1984.

_____; SOUSA, R. Desafios da Reflexão Sociológica para Análise do Ensino Médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (Org). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

STREETEN, P. P. **Thinking About Development**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. de L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos. S. **Planejamento**: projeto de ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2004.

VAZ, J. D'. A. **Educação, Programa Bolsa Família e Combate à Pobreza: O Cinismo Instituído**. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2013.

VIDAL, D. G. **Apresentação**. In: Arquivos escolares: desafios à prática e à pesquisa em história da educação. Revista Brasileira de História da Educação. N. 10, Julho/Dezembro 2005.

VOLPATO, G. L. **Ciência além da visibilidade**. Botucatu: Best Writing, 2017.

ZEICHNER, K. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: DINIZ-PEREIRA, J. E; ZEICHNER, K (Orgs.). **Justiça social desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

WERTHEIN, J; NOLETO, M. J. (Orgs). **Pobreza e desigualdade no Brasil**: traçando caminhos para a inclusão social. Brasília: Unesco, 2003.

WORLD EDUCATION FORUM. **World Education Forum 2015**: Final Report. South Korea. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2015.

Sites consultados

www.globalattitude.org.br/pt/

www.clacso.org.ar/

alice.ces.uc.pt/

www.ibge.gov.br/

mds.gov.br/

www.un.org/en/ecosoc/

www.oxfam.org.br/

en.unesco.org/world-education-forum-2015/

www.inep.gov.br/

www.ifpa.edu.br/

www.datapedia.info/

<http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista para equipe gestora da escola a partir dos eixos e objetivos da sistematização.

Equipe gestora da Escola de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos		
Eixos	Objetivos	Questões
a) Percepções e posicionamentos sobre a pobreza	Refletir sobre as percepções de pobreza	O que você entende por pobreza?
b) Percepções e posicionamentos sobre as relações entre educação e pobreza e sua influência e repercussões em relação a organização curricular e o fazer pedagógico na escola	Refletir sobre as percepções da relação entre educação e pobreza e sua influência e repercussões em relação a organização curricular e o fazer pedagógico na escola	Para você, a escola dialoga com as vivências da pobreza dos alunos? Quais ações a escola desenvolve pra dialogar com a questão da pobreza? De acordo com os princípios e diretrizes que fundamentam as ações do Ensino Médio da SEDUC (URE), como a preocupação com a questão da pobreza se configura no município? Você considera a questão da pobreza como tema central na agenda das ações da SEDUC local? Como você se posiciona, como dirigente da educação na instituição, em relação ao tema aqui tratado: educação e pobreza?
c) Percepções e posicionamentos acerca das práticas educativas e suas relações com as vivências da pobreza dos alunos	Compreender a contribuição da formação dos estudantes na escola a relação da discussão das vivências da pobreza dos alunos nas práticas educativas e no currículo escolar do EM.	Quais são as ações, estratégias e indicadores adotados pela Secretaria de Educação e pelas escolas para incluir essa questão de discussão no ensino local? Quais as maiores dificuldades que você percebe em relação ao desenvolvimento das discussões da pobreza na educação local?
d) Percepções e posicionamentos sobre o PBF no combate à pobreza	Refletir sobre as percepções da relação entre a Escola e o Bolsa Família	Você considera que o Programa Bolsa Família contribui para o enfrentamento da pobreza? Por quê? Existem ações específicas da escola para lidar com os estudantes que participam do Programa Bolsa Família?

Apêndice 2 – Roteiro de entrevista para equipe de professores da escola a partir dos eixos e objetivos da sistematização.

Equipe professores da escola Escola de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos		
Eixos	Objetivos	Questões
a) Percepções e posicionamentos sobre a pobreza	Refletir sobre as percepções de pobreza	O que você entende por pobreza?
b) Percepções e posicionamentos sobre as relações entre educação e pobreza e sua influência e repercussões em relação a organização curricular e o fazer pedagógico na escola	Refletir sobre as percepções da relação entre educação e pobreza e sua influência e repercussões em relação a organização curricular e o fazer pedagógico na escola	Para você, a escola dialoga com as vivências da pobreza dos alunos? De acordo com os princípios e diretrizes que fundamentam as ações do Ensino Médio da SEDUC (URE), como a preocupação como a questão da pobreza se configura no município? Você considera a questão da pobreza como tema central na agenda das ações da SEDUC local? Como você se posiciona, como Professor (a) da instituição, em relação ao tema aqui tratado: educação e pobreza?
c) Percepções e posicionamentos acerca das práticas educativas e suas relações com as vivências e/ou situações de pobreza dos alunos	Compreender a contribuição da formação dos estudantes na escola a relação da discussão das situações pobreza dos alunos nas práticas educativas e no currículo escolar do EM.	Quais são as ações, estratégias e indicadores adotados pela Secretaria de Educação e pelas escolas para incluir essa questão de discussão no ensino local? Quais as maiores dificuldades que você percebe em relação ao desenvolvimento das discussões da pobreza na educação local? Você na condição de professor da escola dialoga com as vivências da pobreza dos alunos na sua disciplina? Quais estratégias você utiliza para trabalhar a questão da pobreza nas práticas educativas e no currículo escolar do ensino médio? Há dificuldades para trabalhar a questão da pobreza na escola e na sua disciplina com os alunos do ensino médio? Quais?
d) Percepções e posicionamentos sobre o PBF no combate a pobreza	Refletir sobre as percepções da relação entre a Escola e o Bolsa Família	Você considera que o Programa Bolsa Família contribuiu para o enfrentamento da pobreza? Por quê? Quais os aspectos positivos e negativos que você observa no Programa Bolsa Família com vistas a contribuir para a permanência do estudante na escola?

Apêndice 3 – Roteiro de entrevista para os estudantes do EM da escola Escola de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos participantes desta pesquisa

Estudantes do Ensino Médio da escola Escola de Ensino Fundamental e Médio Graciliano Ramos participantes desta pesquisa		
Eixos	Objetivos	Questões
a) Percepções e posicionamentos sobre a pobreza	Refletir sobre as percepções de pobreza	Fale um pouco de sua trajetória de vida. Você trabalha? Estuda desde quando nesta Escola? O que você entende por pobreza? Represente em um papel chamex o seu entendimento sobre a pobreza.
b) Percepções e posicionamentos sobre as relações entre educação e pobreza e sua influência e repercussões em relação a organização curricular e o fazer pedagógico na escola	Refletir sobre as percepções da relação entre educação e pobreza e sua influência e repercussões em relação a organização curricular e o fazer pedagógico na escola	Você considera que a escola tem um papel importante na sua vida? Por quê? Estuda desde quando nesta Escola?
c) Percepções e posicionamentos acerca das práticas educativas e suas relações com as vivências e/ou situações de pobreza dos alunos	Compreender a contribuição da formação dos estudantes na escola a relação da discussão das vivências da pobreza dos alunos nas práticas educativas e no currículo escolar do EM.	Para você, a escola dialoga com as vivências da pobreza dos alunos? Para você, a escola dialoga com as vivências da pobreza dos alunos nas práticas educativas e no currículo escolar do ensino médio? Como é a aula do professor? Eles costumam falar sobre a pobreza e as vivências da pobreza dos alunos?
d) Percepções e posicionamentos sobre o PBF no combate a pobreza	Refletir sobre as percepções da relação entre a Escola e o Bolsa Família	Você considera que o Programa Bolsa Família contribuiu para o enfrentamento da pobreza? Por quê? Quais os aspectos positivos e negativos que você observa no Programa Bolsa Família com vistas a contribuir para a permanência do estudante na escola?

ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, declaro que fui informado (a) sobre a pesquisa intitulada: **JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA: O CASO DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA, PARÁ** realizada por ALESSANDRA SAGICA GONÇALVES, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação em Educação: Políticas Públicas Educacionais da Universidade Federal do Pará.

Declaro, também ter aceitado participar deste trabalho concedendo entrevista realizada pela pesquisadora, estando ciente que a mesma será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita, ficando o material em poder da pesquisadora, tendo em vista a realização do referido estudo.

Tenho ciência que minha participação é livre e espontânea, podendo interrompê-la a qualquer momento que desejar e que as informações obtidas não serão identificadas nominalmente, destinando-se, exclusivamente, à realização deste estudo.

Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase de estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura da Pesquisadora

Contato da Pesquisadora: _____

ANEXOS

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, responsável da aluna (o) _____, declaro que fui informado (a) sobre a pesquisa intitulada: **JUVENTUDE, ESCOLA E POBREZA: O CASO DO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA, PARÁ** realizada por ALESSANDRA SAGICA GONÇALVES, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação em Educação: Políticas Públicas Educacionais da Universidade Federal do Pará.

Declaro, também ter aceitado autorizar a participação de _____ neste trabalho concedendo entrevista realizada pela pesquisadora, estando ciente que a mesma será gravada em áudio e, posteriormente, transcrita, ficando o material em poder da pesquisadora, tendo em vista a realização do referido estudo.

Tenho ciência que a participação é livre e espontânea, podendo interrompê-la a qualquer momento que desejar e que as informações obtidas não serão identificadas nominalmente, destinando-se, exclusivamente, à realização deste estudo.

Não haverá despesas pessoais para o participante em qualquer fase de estudo.

Data: ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Responsável do (a) Participante da Pesquisa

Data: ____/____/____

Assinatura da Pesquisadora

Contato da Pesquisadora: _____

