



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PEDRO CABRAL DA COSTA

**PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E EDUCAÇÃO  
NO MUNICÍPIO DE PORTEL, MARAJÓ, ESTADO DO PARÁ**

BELÉM-PA  
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PEDRO CABRAL DA COSTA

**PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E EDUCAÇÃO  
NO MUNICÍPIO DE PORTEL, MARAJÓ, ESTADO DO PARÁ**

Texto de defesa submetido à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Maria da Silva Araújo

BELÉM-PA  
2023

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

---

C117p Cabral da Costa, Pedro.  
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E EDUCAÇÃO NO  
MUNICÍPIO DE PORTEL – MARAJÓ, ESTADÓ DO PARÁ –  
BRASIL / Pedro Cabral da Costa. — 2023.  
171 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Belém, 2023.

1. Educação. 2. Pobreza. 3. Programa Bolsa Família. 4.  
Famílias Beneficiárias do PBF. I. Título.

CDD 370

---

PEDRO CABRAL DA COSTA

PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E EDUCAÇÃO  
NO MUNICÍPIO DE PORTEL, MARAJÓ, ESTADO DO PARÁ

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo - Orientadora  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Profa. Dra. Ivany Pinto Nascimento – Examinador Interno  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Câncio – Examinador Externo  
Universidade Federal do Tocantins (UFT)

---

Profa. Dra. Raimunda Gomes da Silva  
Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Dissertação aprovada em:

BELÉM-PA  
2023

“D. Amélia era uma pretinha de Muaná, neta de escrava, dançadeira de coco, de isguetes nas Ilhas, cortando seringa, andando pelo Bagre, perna tuíra, apanhando açai, gapuiando, atirada ao trabalho como um homem. Viu a mãe morrer de uma recaída de papeira, sem recursos, a palhoça caindo, a prostituição, o pai golado dizendo besteiras na hora do enterro, mas Amelinha firme não se deu por achada. Tinha perdido um filho levado pelo sucuriu nas Ilhas”.

“Quero servir a Pátria mamãe, que faço aqui? Ser eleitor do Coronel Coutinho? Apanhando açai toda a vida? Já criei calo de tanto trepar em açazeiro, mamãe. É só desgosto. Só temos esta miséria. Até tesouro enterrado já escavaquei”.

“Coronel Coutinho, um graúdo, um branco, quando chegava o Divino na fazenda, carregava a coroa, colocava no oratório cheio de velas e imagens, açucenas e rosas. Como o povo, beijava as fitas, benzia-se e ouvia, de cabeça baixa, como um pecador, a folia do Divino”.

Dalcídio Jurandir (1909-1979)

A RIQUEZA: a humanidade andou bastante desde o tempo em que a pedra lascada lhe servia para fabricar suas armas, para lutar desesperadamente pela existência. Esse período durou milhares e milhares de anos durante os quais o gênero humano acumulou tesouros incomensuráveis. Desbravou o solo, aterrou pântanos, desbastou florestas, abriu estradas, edificou, construiu e raciocinou; arranhou utensílios complicados, arrancou à Natureza os seus segredos, domou o vapor. Hoje, o homem civilizado já ao nascer encontra um capital imenso, acumulado pelos seus antepassados. E é esse capital que lhe permite agora, conjugando o seu trabalho com o dos outros homens, tão consideráveis riquezas que deixam a perder de vista os fabulosos tesouros que os orientais sonhavam nos seus contos das *Mil e uma noites* [...] logo, com que direito poderia alguém apossar-se da menor parcela desse imenso patrimônio e dizer: “Isto é meu, não é vosso!

KROPOTKIN (1842-1921)

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é o resultado do esforço, de lutas e resistências em um período atípico na história mundial devido a pandemia da COVID-19 que ceifou milhares de vidas no mundo. No Brasil, resistíamos a um desgoverno que alimentou o ódio e tentou invalidar a ciência, sucateando a educação com ataques direto às instituições públicas de educação. Somos sobreviventes desses momentos conflitantes, por isso, a chegada tem sabor de vitória pela conquista traduzida no esforço e dedicação. Portanto, meus agradecimentos:

Em primeiro lugar a Deus por permanece em minha vida enquanto sinônimo de força, luta, fé e persistência. Espiritualidade mais do que necessária em momentos sombrios pelo qual passamos nesses últimos dois anos.

Aos meus pais Gelson (*in memoriam*) e Marciana que, mesmo nas dificuldades financeiras, sempre me incentivaram a nunca desistir dos estudos e foram decisivos para que eu pudesse chegar aonde estou hoje. Meu pai faleceu uma semana depois da prova escrita do processo de mestrado. Pensei em desistir, mas persisti e a ele dedico esta dissertação.

A minha companheira Mhirlla Gonçalves e meus filhos: Pedro Filho e Isis Maria. Juntos compartilhamos conhecimentos e debates e no período de isolamento social, esse companheirismo foi fundamental para mantermos nosso foco nos estudos.

Aos Colegas da turma de orientação pela partilha de materiais e conhecimentos.

A professora Sônia Maria da Silva Araújo, minha orientadora, que com sua paciência e conhecimento foi fundamental na consolidação deste trabalho.

Ao professor Waldir Abreu pelo acolhimento no PPGED-UFPA enquanto coordenador do programa.

A equipe de profissionais do programa, representada por Daniele Cristina e William Pessoa, que com maestria conduzem seus trabalhos.

Aos sujeitos da pesquisa: gestores da Escola e mãe responsável por uma família contemplada pelo Programa Bolsa Família. Todos foram responsáveis pelos elementos fundamentais de discussão dos resultados do estudo e apresentaram contribuições fulcrais para a pesquisa em nossa região marajoara, que tanto carece de fomentos à pesquisa e formação.

Aos amigos que compartilharam desse momento e que sempre torceram pelas minhas conquistas: Dayane Maciel, Meire Sobrinho, Dione, Sabrina, Jucy e Jucirene Situba, Jersulino, Mirlem Myard, Nego, Jader Cabral (irmão), Jane, Adriel, Rita Goncalves, Zezé Castelo (minha sogra), Marcinha, Mary, Núbia Lafaete e Larissa Almeida.

## RESUMO

Esta pesquisa investiga a relação entre o Programa Bolsa Família (PBF), executado pelo governo federal do Brasil, e educação. O PBF traz à baila importantes questões ligadas à relação entre pobreza e educação, vivenciadas pelas famílias beneficiárias do Programa. A questão norteadora que levantamos é: que relações há entre o PBF e a educação no município de Portel-Marajó/PA? Com base na questão que gerou o problema da pesquisa, outras inquietações foram suscitadas: como os sujeitos da pesquisa – equipe gestora da escola estudada e família – percebem a relação entre pobreza, família e escola? Qual a realidade social e educacional vivenciada pelas famílias beneficiárias do PBF no município de Portel? Como escola e família beneficiárias do PBF compreendem a frequência escolar como uma das condicionalidades do programa? Como objetivo geral definimos: analisar, por meio da pesquisa quanti/qualitativa, as relações estabelecidas entre PBF e educação no município de Portel-Marajó/PA, com vistas à compreensão da pobreza e sua intersecção com a escola. Quanto aos procedimentos metodológicos, optamos pelo enfoque quanti-qualitativo, desenvolvido em três fases essenciais, conforme sustenta Gil (2002). Na primeira fase, de delimitação da unidade-caso, foram consideradas as experiências e vivências do pesquisador com o objeto de estudo, além de pesquisa exploratória. Na segunda fase investiu-se na produção de dados. Foram produzidos dados a partir dos documentos que versam sobre a legislação do PBF e do trabalho de campo que teve como sujeitos da pesquisa a equipe gestora da escola pesquisada no município de Portel e uma família beneficiária do PBF. Utilizou-se como instrumento de pesquisa: observação e entrevistas semiestruturadas, feitas seguindo um roteiro semiaberto, organizado em eixos estruturantes. Na terceira fase da pesquisa fez-se, com base em Rego & Pinzani (2012; 2013), Amartya Sen (2010), Tereza Campelo (2013; 2017), Arroyo (2012; 2013), Mendonça (2012) e outros, a análise dos dados mediada pelas seguintes categorias: pobreza, famílias beneficiárias do PBF e educação. Os resultados nos colocaram diante de reflexões em relação ao fenômeno da pobreza a qual não será erradicada por intermédio de um programa de distribuição de renda como no caso do PBF, ainda que este atenda às urgências da fome. Colocou-nos ainda mediante o debate de que é necessário tratar do tema, visto que uma das condicionalidades do referido Programa é a frequência escolar, o que expõe tanto a escola quanto a família como protagonistas essenciais para atingir os objetivos do Programa que é a ruptura intergeracional do ciclo da pobreza. O estudo apresenta uma gama de possibilidades para novos olhares e reflexões sobre o fenômeno educacional no Brasil, especialmente na Amazônia, onde se tem uma realidade em que vivem milhares de pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza.

**Palavras-chave:** Educação; Pobreza; Família; Programa Bolsa Família.



## ABSTRACT

This research investigates the relationship between the Bolsa Família Program (BFP), run by the Brazilian federal government, and education. The BFP raises important issues related to the relationship between poverty and education experienced by the families that benefit from the Program. Our guiding question is: what relationships exist between the PBF and education in the municipality of Portel-Marajó/PA? Based on the question that generated the research problem, other concerns were raised: how do the research subjects - the management team of the school studied and the family - perceive the relationship between poverty, family and school? What is the social and educational reality experienced by PBF beneficiary families in the municipality of Portel? How do PBF beneficiary school and families understand school attendance as one of the program's conditionalities? As a general objective, we defined: to analyze, through quantitative/qualitative research, the relationships established between PBF and education in the municipality of Portel-Marajó/PA, with a view to understanding poverty and its intersection with school. As for the methodological procedures, we opted for the quantitative approach, developed in three essential phases, as supported by Gil (2002). In the first phase, delimitation of the case-unit, the experiences of the researcher with the object of study were considered, as well as exploratory research. In the second phase, we invested in data production. Data were produced from the documents that address the legislation of the PBF and from the fieldwork, whose subjects were the management team of the school researched in the municipality of Portel and a PBF beneficiary family. We used as research instruments: observation and semi-structured interviews, conducted following a semi-open script, organized in structuring axes. In the third phase of the research, based on Rego & Pinzani (2012; 2013), Amartya Sen (2010), Tereza Campelo (2013; 2017), Arroyo (2012; 2013), Mendonça (2012) and others, the data were analyzed using the following categories: poverty, PBF beneficiary families and education. The results brought us to reflect on the phenomenon of poverty, which will not be eradicated by means of an income distribution program such as the BFP, even if it meets the urgencies of hunger. It also put us through the debate that it is necessary to address the issue, since one of the conditionalities of the Program is school attendance, which exposes both the school and the family as essential players to achieve the objectives of the Program that is the intergenerational break of the poverty cycle. The study presents a range of possibilities for new insights and reflections on the educational phenomenon in Brazil, especially in the Amazon, where thousands of people live in poverty and extreme poverty.

Keywords: Education; Poverty; Family; Bolsa Família Program.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Municípios do Arquipélago do Marajó em Extensão territorial .....	66
Tabela 2 – Valor médio do PBF repassado às famílias dos municípios do Marajó-PA em novembro de 2020 .....	70
Tabela 3 – População de Portel de 1960 a 1990, por Km <sup>2</sup> .....	73
Tabela 4 – População e densidade demográfica de Portel de 2000 a 2020 .....	74
Tabela 5 – População em situação de extrema pobreza, por faixa etária .....	78
Tabela 6 – Matrícula da educação infantil em Portel, de 2010 a 2020 .....	83
Tabela 7 – Percentual de Docentes com Nível Superior, de 2011 a 2019 .....	84
Tabela 8 – Matrícula no Ensino Fundamental Regular, de 2010 a 2020 .....	85
Tabela 9 – Distorção idade-série-ano, de 2010 a 2019 .....	87
Tabela 10 – Matrícula EJA, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Médio Regular, 2010 a 2020 .....	89
Tabela 11 – Matrícula Educação Especial, 2010 a 2020 .....	90
Tabela 12 – Percentual de docentes com Nível Superior no Ensino Fundamental, 2011 a 2019 .....	91
Tabela 13 – Percentual de docentes com Nível Superior no Ensino Fundamental EJA e Regular, Ensino Médio EJA e Regular, Educação Profissional e Educação Profissional Privada, 2011 a 2019 .....	92
Tabela 14 – Números de docentes, por formação – 2014, 2015 e 2019 .....	93
Tabela 15 – Pessoas em famílias no Cadastro Único por faixa etária, Portel, junho/2020	98
Tabela 16 – Número de famílias beneficiárias do PBF, de 2004 a 2020 .....	99
Tabela 17 – Número de pessoas em famílias beneficiárias do PBF, junho/2020 .....	99
Tabela 18 – Número de famílias cadastradas por forma de abastecimento de água do domicílio .....	101
Tabela 19 – Número de famílias cadastradas por tipo de escoamento sanitário do domicílio .....	102
Tabela 20 – Condições de uso das dependências da referida escola .....	110
Tabela 21 – Funcionários da escola, por formação .....	111
Tabela 22 – Fonte dos recursos utilizados pela Escola, 2020 a 2022 .....	112

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores utilizados na revisão da literatura .....	29
Quadro 2 – Eixos temáticos de organização da revisão bibliográfica .....	30
Quadro 3 – Legislação utilizada na pesquisa .....	31
Quadro 4 – Processo de categorização dos dados obtidos para análise .....	36
Quadro 5 – Dissertações e teses que tratam da temática Educação e Pobreza .....	46
Quadro 6 – Demonstrativo dos trabalhos encontrados no eixo temático 1 .....	47
Quadro 7 – Demonstrativo dos trabalhos encontrados no eixo temático 2.....	48
Quadro 8 – Demonstrativo dos trabalhos encontrados no eixo temático 3 .....	50
Quadro 9 – Demonstrativo dos trabalhos encontrados no eixo temático 4 .....	51
Quadro 10 – Demonstrativo do Programa Bolsa Família no Arquipélago do Marajó – 2020 .....	68
Quadro 11 – Quantidade de turmas e alunos da Escola Beira da Praia .....	109

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de pessoas atendidas diretamente pelo PBF em relação ao total da população dos municípios do arquipélago do Marajó/PA, novembro 2020.....	69
Gráfico 2 – Produção de alimentos em toneladas em Portel, 2004 e 2009 .....	76
Gráfico 3 – Número efetivo de cabeça bovina, bubalina e suína em Portel, 2006 e 2009 .....	77
Gráfico 4 – IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental em Portel, 2005 a 2019 .....	95
Gráfico 5 – IDEB dos anos finais do ensino fundamental em Portel, 2005 a 2019 .....	95
Gráfico 6 – Índice de Gini da renda domiciliar per capita de Portel – 1991, 2000 e 2010 .....	97
Gráfico 7 – Percentual de alunos do PBF da Escola Beira da Praia .....	109

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Eixos norteadores da de entrevista com a equipe gestora .....	34
Figura 2 – Eixos norteadores da entrevista com a mãe beneficiária do PBF .....	35
Figura 3 – Categorização dos dados obtidos na pesquisa com equipe gestora e família beneficiária .....	37
Figura 4 – Categorias Teóricas .....	38
Figura 5 – Autores e elementos referenciais presentes nas análises da pesquisa .....	40
Figura 6 – Número de dissertações e teses que tratam da temática educação e pobreza (sem aspas), por região e instituição .....	43
Figura 7 – Número de dissertações e teses que tratam da temática educação e pobreza (com aspas), por região e instituição .....	45
Figura 8 – Processo de colonização do Brasil .....	56
Figura 9 – Mapa do Arquipélago de Marajó .....	67
Figura 10 – Repasse de recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), janeiro a abril de 2021 .....	104
Figura 11 – Mapa Georreferenciamento da área territorial pertencente à empresa AMACOL até 2006 .....	116

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**AMACOL** – Empresa Amazônia Compensados e Laminados

**BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e dissertações

**CADÚNICO** – Cadastro Único

**CF** – Constituição Federal

**CIT** - Comissão Intergestores Tripartite

**COMDAC** – Conselho Municipal da Criança e Adolescente

**CMEP** – Conselho Municipal de Educação de Portel

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental

**FAPESPA** – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará

**GINI** – Matemático Italiano Conrad Gini

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDHM** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IFPA** – Instituto Federal de Educação do Pará

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

**IPEA** – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MRG** – Microrregiões Geográficas

**OXFAM** - Oxford e Famine (Comitê de Oxford para o Alívio da Fome)

**PT** – Partido dos Trabalhadores

**PAR** – Plano de Ações Articuladas

**PARFOR** – Plano Nacional de formação de Professores

**PBF** – Programa Bolsa Família

**PCCR** – Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PPGED** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PROCAMPO** – Programa de Educação do Campo

**PETI** – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação de Portel

**SIGERP** – Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense

**SMEP** – Sistema Municipal de Educação de Portel

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>25</b>
<b>3 A RELAÇÃO ENTRE PBF E EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b>	<b>41</b>
3.1 ACHADOS A PARTIR DOS DESCRITORES: RELAÇÃO ENTRE POBREZA E EDUCAÇÃO; RELAÇÃO ENTRE O PBF E EDUCAÇÃO.....	43
3.2 POBREZA, FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO PBF E EDUCAÇÃO .....	54
3.2.1 Breve histórico da pobreza .....	54
3.2.2 A complexidade do conceito de pobreza .....	59
3.2.3 A educação escolar pública enquanto direito .....	63
<b>4 O PBF NO MUNICÍPIO DE PORTEL .....</b>	<b>65</b>
4.1 CONTEXTO GEOPOLÍTICO, HISTÓRICO, DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO .....	65
4.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL .....	80
4.3 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA .....	96
<b>5 ESCOLA BEIRA DA PRAIA E POBREZA NA PERSPECTIVA DA EQUIPE GESTORA E DA FAMÍLIA BENEFICIÁRIA DO PBF.....</b>	<b>106</b>
5.1 SITUANDO O CASO .....	108
5.2 UMA MULHER E MUITAS HISTÓRIAS DE LUTA CONTRA A POBREZA .....	117
5.3 A IMPORTÂNCIA DA RENDA DO PBF PARA A SUPERAÇÃO DA FOME .....	124
5.4 O LUGAR DAS CONDICIONALIDADES DO PBF NA SUPERAÇÃO DO CICLO GERACIONAL DA POBREZA .....	130
5.5 A NECESSIDADE DE RELAÇÕES INTERSETORIAIS ENTRE PBF E A ESCOLA .....	139
5.6 O PAPEL DO PBF NA GARANTIA DE DIREITOS E DA CIDADANIA.....	142
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA .....	163
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A FAMÍLIA BENEFICIÁRIA DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA .....	164
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	165



## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar a relação entre o Programa Bolsa Família (PBF), executado pelo governo federal do Brasil, e educação. A temática é complexa, pois envolve algumas dimensões com dinamismo multifacetado na sociedade atual e estabelece relações confluentes diante do PBF no combate à pobreza e extrema pobreza. O tema é desafiador pelo fato de que tanto a pobreza quanto a educação, enquanto temas complexos, não possuem uma discussão fácil, portanto, não se tem respostas prontas e acabadas, bem como, a pobreza não será erradicada por intermédio de um programa de distribuição de renda, como no caso do PBF.

No entanto, o referido programa traz à baila importantes questões ligadas à relação pobreza e educação vivenciadas pelas famílias beneficiárias do PBF. Dessa forma, analisar essas relações traz uma gama de possibilidades para novos olhares e reflexões sobre o fenômeno educacional no Brasil, especialmente na Amazônia, onde se tem uma realidade em que vivem milhares de pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza.

Buscar um entendimento sobre a relação entre o PBF e a educação requer que se compreenda o fenômeno pobreza em intersecção com a escola; requer enveredar por uma complexa relação de fatos, fenômenos e contextos em que, sem uma análise dialética e histórica desses elementos, o conceito de pobreza se esvazia ou atribui significados que pouco têm a ver com a dinâmica produzida, historicamente, pela sociedade.

A primeira aproximação com o objeto da pesquisa foi suscitada pela reflexão feita a partir da inserção no mestrado acadêmico, mas o meu encontro com a temática se deu bem antes do exercício da docência na escola pesquisada. O *lócus* da pesquisa fez parte de minha infância, o município de residência da minha família de 1980 a 1984. À época não tínhamos onde morar e minha mãe aceitou ser professora, e assim, passamos a morar na escola que tinha apenas duas salas de aula. A escola era chamada José Malcher. Inicialmente minha mãe aceitou ser professora voluntária e, posteriormente, passou a receber vencimentos pelo trabalho na docência.

O espaço se tornou minha morada e escola em simultâneo, pois passei a frequentar a turma em que minha mãe ministrava as aulas e ali comecei o processo de alfabetização, a rascunhar as primeiras letras do alfabeto com as crianças dos bairros do entorno da escola. Usávamos lamparina<sup>1</sup>, pois a energia só ia até às vinte e uma hora. Lembro-me que certa vez

---

<sup>1</sup> Lamparina é um utensílio muito utilizado nas comunidades ribeirinhas feito de alumínio o qual possui um pavio (fio de punho de rede) que se põe a arder quando se coloca nesse recipiente querosene que gera uma luz atenuada.

estava estudando com minha mãe e no momento em que ela foi até a cozinha tomar água, subi num banco e comecei a escrever no quadro imitando o que ela fazia, foi quando os alunos gritaram, que ela estava voltando da cozinha. Nesse momento me assustei, cai e bati a cabeça no piso da escola. Essa travessura me custou oito pontos na cabeça e um sinal parecido com a letra M, talvez de minha futura profissão, o magistério, mas também poderia ser M de Marciana, nome de minha mãe. Talvez represente ainda Mhirla, o nome de minha companheira. Minha mãe é professora aposentada e pastora em uma igreja, sempre disposta ao trabalho, pois é incansável.

A referida escola foi o primeiro contato com a educação formal. A partir de 1989, já com 10 anos, conciliava estudo e trabalho em uma atividade de capinar terrenos no perímetro da estrada da cidade para a plantação de pimenta-do-reino. Saía de casa às 5h e voltava próximo das 14h, pois tinha que estudar às 15h. Quando não tinha aula, ficava no trabalho até às 17h. Levava um recipiente de plástico com farofa de ovo como alimento para um dia todo de trabalho ao sol. Nos momentos de intervalo do trabalho, por volta das 11h, ia almoçar. A lata onde levava a comida servia de brinquedo a ser utilizado na beira da estrada. Fiquei trabalhando neste local durante 1 ano. Depois, passei a vender “chope com coxinha” na rua.

Essa realidade vivenciada figura em regiões de pobreza extrema, resultado da ausência do estado nessas regiões. A negação de direitos, as práticas clientelistas, coronelistas ainda estão presentes, colocando as pessoas às margens da garantia do direito às necessidades básicas de sobrevivência.

A segunda aproximação com o objeto da pesquisa se deu enquanto professor da educação básica dos anos iniciais, pois na escola tinha cerca de 350 alunos matriculados no ano de 2019 (INEP, 2020), sendo uma das mais antigas do município, pois sua fundação remonta a década de 1930 (ABREU, 2014). Além disso, a escola tem matriculado, em sua maioria, alunos provindos de contexto de pobreza e extrema pobreza dos bairros do município Portel.

Nesses 21 anos de experiência na docência, 8 anos foram exercidos nesta escola, nos anos iniciais. Esses 8 anos de vivências e experiências, tanto na gestão escolar quanto na docência, foram e ainda são momentos de aprendizados. Estar em uma função estratégica no espaço escolar nos coloca diante de desafios e limites. Desafios de uma educação de qualidade em contextos de extrema pobreza, e limites diante da ausência de políticas educacionais estruturantes que garantam a qualidade do acesso e permanência da criança na escola.

A escola é o espaço que adentra a realidade vivida por crianças, adolescentes e jovens vulneráveis em situações de extrema pobreza. São vivências, como afirma Arroyo (2013, p. 10) “percurso humano e inumanos” que se entrelaçam com o percurso formativo escolar

desestabilizando e precarizando o trabalho nas salas de aula, o ensinar-aprender os conhecimentos curriculares. Trajetórias humanas de tempos de alunos e mestres se entrelaçam, ora tornando a docência um mal-estar, ora a instigando a reinventar-se, alargar-se, para dar conta de que ao menos nos tempos de escola vivam e vivamos experiências mais dignas e mais humanas para tornar a escola um lugar de esperança, de direito a um digno e justo viver.

Durante a vivência com os alunos provindos dos contextos de pobreza e extrema pobreza presenciei alguns dos tratamentos utilizados quando o assunto era os alunos que são beneficiários do PBF, principalmente nas reuniões com as direções das escolas, no exercício da docência. Nessas reuniões quando a pauta era a participação da família na escola, logo se ouviam propostas que sugeriam chamar a mãe ou o pai para falar da frequência do PBF, pois assim a família se interessaria em ir à escola com “medo” do corte do benefício.

Posteriormente, enquanto Coordenador pedagógico e participante da construção do Projeto Político Pedagógico de uma escola, em que se discutiu a participação da família na vida escolar dos filhos, foi possível perceber como a questão da pobreza e dos pobres era tratada nessas discussões. Nas reuniões para a elaboração do PPP, ouviam-se propostas onde estava presente a responsabilização da família, por exemplo, pela compra do uniforme dos alunos beneficiários do PBF, haja vista que, segundo alguns participantes dos coletivos da escola, tal benefício serviria para esse fim.

Nas escolas nas quais se deram essas experiências na prática pedagógica, chama a atenção os índices de alunos beneficiários do PBF. Na EMEF Prof.<sup>a</sup> Júlia Barbalho, de pequeno porte<sup>2</sup>, o Projeto Político Pedagógico (PORTEL, 2014) indicava que de um total de 450 alunos, cerca de 70% deles, eram beneficiários do PBF. Na segunda escola, EMEF Prof. Paulo Afonso de Azevedo Mesquita (PORTEL, 2018) de grande porte<sup>3</sup> indicava que de um total de 1100 alunos, 49% eram beneficiários do PBF. Nessas escolas a presença das mães nas reuniões chegava a 90% de participação.

A visão com relação ao outro desprovido de moralidade permeia o meio educacional desde muito tempo. Atualmente é presente essa visão limitada da pobreza, pois em lugares como Marajó, essa visão de pobreza é bastante presente na escola e no ideário coletivo de muitos profissionais no interior das instituições.

---

<sup>2</sup> Segundo a Lei n.º 634/2001, do PCCR, escola de médio porte é aquela que tiver matriculado em seu estabelecimento um número de alunos superior a 200 e inferior ou igual a 600.

<sup>3</sup> Segundo a Lei n.º 634/2001, do PCCR, escola de grande porte é aquela que tiver matriculado em seu estabelecimento, número de alunos superior a 600.

Como educador de escola pública sempre nos deparamos com situações e concepções limitadas em relação à pobreza. Nosso sistema educacional já traz em seu bojo essa visão limitada principalmente na garantia de acesso e permanência do sujeito na escola. O pobre visto como inferior, é uma questão de moralidade e essa visão traz consequências, como a manutenção do *status quo*, reproduzindo um círculo vicioso, ou seja, pobreza produzindo mais pobreza.

Os sujeitos dos contextos empobrecidos, inseridos nos processos educativos, como no caso dos alunos beneficiários do PBF, são vistos como culpados por sua própria condição, como apontou Arroyo (2012) em seus estudos. Isso mostra uma visão moralizante, que desconsidera o contexto histórico da pobreza onde sujeitos, frutos desse contexto, ficam à margem das políticas sociais e educacionais.

A terceira aproximação com a temática da pesquisa deu-se com a participação no curso de especialização em Educação, pobreza e desigualdade social”, promovido pelo Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM) do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, nos anos de 2015 e 2016, na cidade polo de Melgaço.

A partir de então, passei a estudar a temática tomando como fio condutor de pesquisa o PBF do Governo Federal, que era um programa de transferência direta de renda com condicionalidades voltadas às áreas de educação e saúde, direcionado às famílias em situação de pobreza, extrema pobreza e vulnerabilidade em todo o país, com vistas à sua superação.

A discussão em torno da temática possibilitou, por meio de uma pesquisa exploratória com fontes em artigos e documentos produzidos pelos pesquisadores e autores dos módulos do curso de especialização, a reflexão acerca da relação entre pobreza e educação e como a educação dialoga com os contextos empobrecidos.

A produção monográfica de final de curso enveredou pela questão da relação entre Educação e Pobreza, onde foi possível iniciar um diálogo a partir da relação escola, família e comunidade. Essa aproximação, já na especialização, com a questão das vozes do Bolsa Família, como diria Rego e Pinzani (2013), possibilitou uma discussão sobre a relação entre Educação e Pobreza. Na entrevista de uma das famílias para a pesquisa, obteve-se a seguinte resposta sobre a importância da escola: “Para uma boa educação e quem sabe ter um futuro bem melhor que o meu, para aprender, para ser educado, respeitar e ser respeitoso com os outros, ser alguém na vida”, sim, é um bem pra eles, porque eles estudam [...] Ter uma profissão” (COSTA, 2017, p. 30).

Essa fala fazia eco com um dos objetivos do PBF, que era o de contribuir para a ruptura do ciclo de pobreza entre gerações com relação ao acesso à educação, pois as famílias em contexto de extrema pobreza têm poucas oportunidades e essas crianças e adolescentes podem continuar neste ciclo. Por isso, o objetivo do PBF era o de oportunizar a ruptura por meio do acesso aos serviços essenciais, transferência de renda e outras ações que comunguem para esse desafio intergeracional da pobreza.

Para Arroyo (2013), a pobreza não é uma questão que está relacionada às sociedades distantes e atrasadas; pelo contrário, afeta todas as sociedades e as instituições, inclusive o sistema público de educação, e a escola passou então a atender essa demanda. No Brasil, nos estudos apontados por Arroyo (2012), mais de 17 milhões de crianças, adolescentes e jovens beneficiários (as) do PBF chegam às escolas públicas e trazem suas vivências de pobreza e extrema pobreza. Daí a relevância do estudo para o contexto portelense que até o presente momento não dispõe de estudos voltados para essa temática.

Diante do exposto e da possibilidade da pesquisa no mestrado sobre a temática do PBF e educação, importa levantar a seguinte questão norteadora: que relações há entre o PBF e educação no município de Portel-Marajó/PA?

Com base na questão que gerou o problema da pesquisa, outras inquietações foram levantadas para dar subsídios à proposta, a saber: como os sujeitos da pesquisa – equipe gestora da escola estudada e família – percebem a relação entre pobreza, família e escola? Qual a realidade social e educacional vivenciada pela família beneficiária do PBF no município de Portel? Como escola e família beneficiária do PBF compreendem a frequência escolar como uma das condicionalidades do programa?

Debruçar-se sobre esta problemática exige compreender o desafio e a complexidade, na atualidade, das implicações promovidas a partir da relação entre pobreza, família e educação, pois os estudos de Campelo e Neri (2013), Rego e Pinzani (2013) e Cohn (2013) já apontavam as tensões causadas pelo PBF no cenário brasileiro.

Ao que tudo indica o PBF, como de resto todas as políticas sociais que fazem parte do nosso sistema de proteção social, ainda sofre da síndrome da queda de braço entre duas forças antagônicas presentes em nossa sociedade e no cenário político mais amplo: aquela que defende o Estado mínimo, e, portanto, a focalização das políticas sociais, neste caso ganhando protagonismo a dimensão técnica que “bem focalize os programas”, pois todo o resto seria desperdício. E aquela que defende a matriz da seguridade social, com políticas universais e calcadas nos direitos sociais. Esse movimento entre as duas concepções no interior da sociedade e do Estado continua sendo pendular, ousando levantar-se a hipótese aqui de que na atual conjuntura infelizmente o que vem ganhando força é a primeira dessas matrizes (COHN, 2013, p. 463).

Dadas as circunstâncias atuais de avanço de uma reorganização da agenda conservadora instituída a partir de 2016, que impõe mudanças à educação e demais setores do país, é preciso recolocar na ordem do dia a discussão da realidade que envolve a pobreza, a extrema pobreza em espaços como o do território do Marajó, pois são inúmeros os vieses de compreensão dessa complexidade no contexto social. Por isso, é preciso conhecer as realidades de crianças, adolescentes, jovens e famílias vivendo nessas condições para podermos nos apropriar de dados que oportunizem uma análise social, político e cultural dos territórios onde esses sujeitos vivem, resistem e lutam pela garantia de direito à educação e aos serviços básicos essenciais preconizados em nossa Constituição Federal.

A Constituição Federal de 1988 significou um marco na redemocratização do Brasil, ao estabelecer mecanismo legais para o financiamento, acesso e permanência à educação escolar gratuita e de matrícula obrigatória dos 4 aos 17 anos na educação básica<sup>4</sup>. Os marcos legais instituídos por meio da nossa carta magna, a partir década de 1990, possibilitaram a implementação de políticas públicas como: Estatuto da Criança e Adolescente em 1990; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Além da criação de programas de transferência de renda que começa, como contextualiza Soares e Sátyro (2009), no ano de 1995 com o programa de renda mínima instituído em Campinas, Distrito Federal e Ribeirão Preto. No ano de 1997, tem-se a criação do Fundo de desenvolvimento e manutenção do Ensino fundamental – FUNDEF – o qual elevou o número de matrículas na educação básica em todo o país, pois quanto mais houvesse alunos matriculados na etapa fundamental da rede municipal de ensino maior seria o montante de recursos recebidos do fundo.

Em 2003, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores, foi criado o PBF como política pública de combate à pobreza e a pobreza extrema. Trata-se de um programa de transferência condicionada de renda, que compreende a pobreza como fenômeno multidimensional, ou seja, não apenas relacionado à transferência de renda, mas também à necessidade de acesso aos serviços básicos de saúde, educação e assistência social na perspectiva da autonomia das famílias beneficiárias na geração de renda (BRASIL, 2020). Esse programa foi criado por meio da Medida Provisória n.º 132/2003 e, posteriormente, instituído por meio da Lei n.º 10.836/2004, a qual unificou outros programas: Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação – Bolsa Escola, o Nacional de Acesso à Alimentação –

---

<sup>4</sup> No Brasil, o ensino é obrigatório dos 4 a 17 anos de idade, compreendendo três etapas: Educação Infantil, que abrange as crianças com até cinco anos e 9 meses; o Ensino Fundamental, que contempla os alunos de seis a 14 anos; e o ensino médio para alunos de 15 a 17 anos.

PNAA, Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde – Bolsa Alimentação, Programa Auxílio-Gás e o Cadastramento Único do Governo Federal (BRASIL, 2020).

O PBF, enquanto um programa de cunho assistencial, objetivava melhorar o bem-estar de famílias em situação de pobreza e extrema pobreza com transferência direta de renda para as famílias beneficiárias e teve uma cobertura extensa. Em 2021, mais de 14 milhões de famílias foram beneficiadas em toda extensão do território nacional, sendo de suma importância no enfrentamento da pobreza e na redução da desigualdade de renda no país, segundo as pesquisas de Soares e Sátyro (2009), Soares (2011) e Campello e Neri (2013). O PBF, com relação às suas finalidades, a médio e longo prazo, objetivava contribuir para a ruptura do ciclo intergeracional da pobreza por meio de suas condicionalidades. Uma dessas condicionalidades diz respeito à educação que centra atenção no acompanhamento da frequência escolar dos alunos beneficiários. Isso provocou um aumento no número de alunos matriculados nas escolas em todo o Brasil. Essa realidade atingiu todos os municípios do país nas diversas regiões. O Marajó não ficou de fora e as cidades localizadas no arquipélago sofreram os impactos dessas ações no contexto educacional e social e, atualmente, a maioria dos municípios dessa região tem no programa de transferência de renda a base de suas economias. Em Portel, segundo dados do Ministério do Desenvolvimento (CADÚNICO, 2021), 54% da população é beneficiária do PBF e, segundo uma consulta feita no site do (IBGE, 2020), esse município dependia, em 2015, de recurso externo chegando a um percentual de 92% de suas receitas, os recursos de fontes externas.

A condicionalidade voltada à educação partiu da constatação por meio de pesquisas, ao longo das décadas, de que “as famílias que se encontram em circunstâncias de pobreza e extrema pobreza têm apresentado maiores dificuldades para que suas crianças, adolescentes e jovens tenham acesso à escola e nela permaneçam até a conclusão da educação básica” (CRAVEIRO; XIMENES, 2013, p. 110). Isto ocorre, na maioria das vezes, pelo fato da entrada precoce no mercado de trabalho formal ou informal, na evasão dos alunos da escola. Esses fatores, colocam as famílias no limite do viver e do exercício da cidadania, pois o insucesso no percurso escolar pode contribuir para o não acesso a seus direitos básicos, o que mantém e reproduz o ciclo de pobreza da geração anterior. Nesse sentido, “a educação exerce, certamente, papel fundamental no rompimento deste ciclo à medida que consegue assegurar aos sujeitos de direitos uma educação de qualidade social com aprendizagens significativas” (CRAVEIRO; XIMENES, 2013, p. 110).

No contexto educacional, o município de Portel teve um aumento significativo no número de alunos matriculados nas escolas devido à implementação do FUNDEF a partir de

1997, e do PBF, que tinha como condicionalidade a frequência escolar dos alunos beneficiários do programa. Tal realidade provocou nas escolas uma reorganização em sua função, estabelecendo então diversos diálogos e relações com as famílias e com os alunos beneficiários, visto que, bimestralmente, os pais precisavam estar na escola para a coleta da frequência para fins de atualização e acompanhamento do programa. A escola, a partir da implementação do Programa Bolsa Família, virou *lócus* de encontros de realidades diversas colocando esse ambiente diante do desafio das realidades de crianças e de famílias que carregam trajetórias de descasos da não garantia de direitos básicos de sobrevivência.

As famílias em situação de pobreza são aquelas que têm renda mensal entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 por pessoa e as consideradas pobres, participavam do programa, desde que tivesse em sua composição gestantes e crianças ou adolescentes entre 0 e 17 anos. As famílias em situação de extrema pobreza são aquelas que têm renda mensal de até R\$ 89,00 por pessoa (BRASIL, 2020).

No que tange às condicionalidades, a família assumia o compromisso nas áreas de saúde e de educação, tais como: acompanhamento pré-natal, acompanhamento nutricional e frequência escolar em estabelecimento público de ensino. O objetivo central do programa era o incentivo à garantia de direitos e não somente estabelecer uma renda às famílias que se encontravam em situação de pobreza e extrema pobreza. Associavam-se, portanto, segundo Craveiro e Ximenes (2013, p. 109) “transferência de renda e acesso aos direitos sociais básicos de saúde, alimentação, educação e assistência social”.

O Decreto n.º 5.209/2004, que regulamentou a Lei n.º 10.836/2004, em seu Artigo 11, estabelecia que “a execução e gestão do PBF dar-se-á de forma descentralizada, por meio da conjugação de esforços entre os entes federados, observada a intersetorialidade, a participação comunitária e o controle social” (BRASIL, 2020, p. 3).

Craveiro e Ximenes (2013), em seus estudos a partir do decreto que regulamentou a Lei n.º 10.836/2004, apontam que o PBF teve a sua gestão fundamentada no processo de descentralização e democratização e que o programa estava estruturado em três eixos de atuação: diminuição imediata da pobreza, por meio da transferência direta de renda às famílias; reforço do direito de acesso das famílias aos serviços básicos nas áreas de saúde, educação e assistência social; e integração com outras ações e programas do governo (nas três esferas) e da sociedade.

Entre as condicionalidades do PBF estava a Educação com possibilidade de acesso e permanência dos alunos na escola, ação necessária diante de um cenário em que a desigualdade



social e econômica dificulta a universalização da educação básica dos filhos de família que se encontravam em situações de pobreza extrema

Para tanto, com relação ao acesso à educação por meio da frequência escolar, enquanto condicionalidade do PBF, as famílias cumpriam com o papel de acompanhar os filhos na escola de modo a garantir a assiduidade nas atividades escolares, conforme o percentual preconizado na Lei n.º 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CARNEIRO, 2012), segundo o ministério da cidadania (BRASIL, 2021b).

No município de Portel, segundos do Ministério da Cidadania, no ano de 2020 havia 7.252 famílias beneficiárias do PBF, sendo 35.274 pessoas diretamente beneficiadas pelo Programa. O número de pessoas beneficiárias do PBF equivalia cerca de 56% da população total do município. Dentre essas famílias, 89,1% dos responsáveis familiares eram do sexo feminino. Segundo o Ministério da Cidadania (BRASIL, 2020), o Programa previa pagamento dos benefícios financeiros preferencialmente à mulher, visando contribuir para o desenvolvimento da autonomia feminina tanto no espaço familiar como em suas comunidades.

Nas vivências educativas, nas várias instituições no exercício da profissão docente, foi notória a participação das mães no processo formativo dos filhos que são beneficiários do PBF e esse fato chama a atenção pelo papel assumido pelas mães no acompanhamento das condicionalidades do programa.

Os estudos de Campelo e Neri (2013) apontam que 93% dos titulares dos cartões magnéticos para pagamento do benefício eram mulheres, o que proporcionou o empoderamento feminino em espaços públicos e privados. Esses benefícios preferencialmente destinados às mulheres têm o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia feminina tanto no espaço familiar como em suas comunidades, dado que essa autonomia das mulheres e de “ampliação da cidadania, enfatizado no trabalho de Leão e Pinzani (2013), é um dos principais indicadores do potencial intrínseco de mudança na sociedade, dependente apenas do impulso proporcionado por políticas adequadas” (CAMPELO; NERI, 2013, p. 17).

Esse mecanismo de potencialização feminina possibilitou à mulher o caminho da cidadania na conquista dos direitos e está preconizado no § 14 do Art. 2º da Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que criou o Programa Bolsa Família. Esse parágrafo da referida lei diz que “o pagamento dos benefícios previstos nesta Lei será feito preferencialmente à mulher, na forma do regulamento” (BRASIL, 2020). Observa-se que com as condicionalidades tanto a escola quanto as famílias assumiram um protagonismo para atingir os objetivos propostos pelo programa. Nesse aspecto, se faz necessário o questionamento desta pesquisa quando trata das relações estabelecidas entre pobreza, escola e família beneficiária do Programa Bolsa Família.

Assim, define-se como **objetivo geral** da pesquisa: analisar, por meio da pesquisa quanti/qualitativa, as relações estabelecidas entre PBF e educação no município de Portel-Marajó/PA, com vistas à compreensão da pobreza e sua intersecção com a escola.

Quanto aos objetivos específicos, decidiu-se:

- Analisar a correlação entre pobreza e educação;
- Entender como a escola lidou com as famílias beneficiárias do PBF;
- Depreender as percepções da família beneficiária do hoje extinto programa em relação à pobreza e à escola;
- Compreender as percepções da equipe gestora da escola em relação ao papel da instituição frente ao fenômeno da pobreza;
- Problematizar a função da escola na garantia da frequência escolar como uma das condicionalidades do PBF.

Com relação aos **procedimentos metodológicos** da pesquisa, optamos pelo enfoque quanti-qualitativo. Com base nesta opção, a coleta de dados foi desenvolvida em três etapas, envolvendo estudos bibliográficos, documental e trabalho de campo, pautado no estudo de caso.

O texto está composto de seis seções. Além dessa introdução, *primeira seção*, que está voltada para apresentar o objeto da pesquisa, as questões norteadoras, os objetivos traçados e os caminhos metodológicos, tem-se a *segunda seção*, que apresenta os fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em que são tratados o enfoque, tipo de estudo, instrumentos utilizados, sujeitos, além dos fundamentos de análise e interpretação dos dados

A *terceira seção* trata da discussão da temática considerando a revisão bibliográfica do objeto de pesquisa e a discussão sobre as categorias: pobreza, educação e PBF.

A *quarta seção*, aborda o município de Portel, seu contexto geopolítico, histórico, demográfico e socioeconômico, além do contexto educacional e do Programa Bolsa Família, apresentando dados do município em quadros, tabelas, gráficos e figuras.

A *quinta seção* traz as discussões, análises e interpretações dos dados produzidos na coleta de dados, levantada em campo, junto a gestores da Escola Beira da Praia (Celia, Ana e Carlos) e a mãe beneficiária do PBF (Eliane).

Por fim, nas considerações finais, *sexta seção*, retomamos reflexões gerais mais importantes abstraídas da pesquisa as finalidades do estudo.

## 2 FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Quanto ao aspecto metodológico, trata-se de um estudo quanti/qualitativo. O objeto de estudo é analisado a partir da intersecção do fenômeno da pobreza com a escola, e a relação do PBF e educação, tendo como estudo de caso uma escola do município de Portel- Marajó/PA, com a finalidade de dar uma importância especial aos aspectos qualitativos, mas sem deixar de considerar seus aspectos quantitativos.

A pesquisa qualitativa, ao considerar a realidade e a particularidade de cada sujeito da pesquisa, se baseia na interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam ou no significado atribuído pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos. Trazer a abordagem qualitativa para dentro de uma pesquisa é compreender que ela necessariamente abarca um processo descritivo, analítico que considera a subjetividade dos sujeitos e do contexto em que estes estão inseridos.

Nesta mesma direção, Manzotti e Gewandsznajder (1998) afirmam que o paradigma qualitativo tem como principal característica a adoção dos parâmetros de cunho compreensivo e interpretativo da realidade, tal qual se apresenta ao pesquisador, pois a pesquisa qualitativa pressupõe que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado, que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

O enfoque qualitativo, enquanto fundamento dos procedimentos metodológicos, nos estudos de Sampieri *et al.* (2013, p. 34),

se baseia em métodos de coleta de dados não padronizados nem totalmente predeterminados [...] consiste em obter as perspectivas e os pontos de vistas dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados, e outros aspectos subjetivos).

segundo Chizzotti (2000, p. 104), objetiva-se com esse enfoque:

[...] objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e as estratégias de resolvê-los.

Por conseguinte, pensar a pesquisa qualitativa é, ao mesmo tempo, objetivar e subjetivar a prática social por meio da oportunidade em se obter as perspectivas e os pontos de vistas dos participantes (suas emoções, prioridades, experiências, significados, e outros aspectos subjetivos).

A pesquisa qualitativa visa a busca de conhecimentos aprofundados do objeto de estudo, desde as questões mais simples até as mais complexas. Mertens (2005) *apud* Sampieri *et al.* (2013, p. 35), em seus estudos sobre metodologias de pesquisa, afirma que “nas pesquisas qualitativas a reflexão é a ponte que une o pesquisador e os participantes”.

André (2013) postula que, em uma pesquisa de cunho qualitativo não é o nome dado aos procedimentos, ao método, que estabelece o rigor científico, mas sim a exposição dos passos na pesquisa, ou seja, segundo André (2013, p. 96), “a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho”.

Importante a fala da autora, pois toda pesquisa precisa desse encaminhamento metodológico, de seguir os passos que darão veracidade aos dados e aos resultados, por isso, a pesquisa não é simplista. Em se tratando de Estudo de Caso, exige enquadramento teórico adequado, além do domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo para que o objeto seja aprofundado e adquira a veracidade necessária.

Também se utilizou dados de cunho quantitativo, principalmente no capítulo três, a respeito do PBF no município de Portel e da caracterização do *lócus* da pesquisa. Segundo Sampieri *et al.* (2013, p. 37), nos dados de cunho quantitativos “a natureza dos dados é quantitativa (dados numéricos) [...] e quanto ao tipo de dados, estes são dados confiáveis e sólidos”.

Partindo destes pressupostos metodológicos, a pesquisa buscou um aprofundamento do objeto de estudo que pudesse imergir na subjetividade de uma família que, pelos critérios do PBF, está em situação de pobreza e extrema pobreza e, por isso, como muitos, sobrevive com o que recebe de benefício de programas do Governo Federal, pois a maioria dos municípios do Marajó, pelos dados quantitativos apresentados, tem como parte significativa de suas receitas, recursos provindos dos programas do Governo Federal.

Diante disso, com base no enfoque qualitativo, realizamos o estudo a partir do contato direto com os sujeitos vinculados ao objeto de investigação: a relação entre o PBF e a escola. Nesta direção, os sujeitos com os quais mantivemos contato foram: os gestores da escola investigada e uma responsável, cujas crianças estão cadastradas no Programa. Para tanto, nos fundamentamos metodologicamente na pesquisa do tipo Estudo de Caso, que tem como base a escolha de uma realidade que pode se configurar num exemplo, a partir do qual um fenômeno se processa. A escola escolhida pode ser considerada um exemplo porque, conforme registro de entrevista com a gestora desta escola, 70% do total de alunos matriculados são beneficiários

do Programa. Trata-se de uma escola pública, sob a manutenção do município, e que recebeu neste estudo o pseudônimo de Escola Beira da Praia em alusão à sua localização.

André (2013), ao dialogar com os autores Peres e Santos (2005), destaca três pressupostos básicos ao enveredarmos pelo Estudo de Caso qualitativo. O primeiro é que o conhecimento está em constante processo de construção, pois a realidade é construída a partir das intervenções da coletividade no contexto social e, neste sentido, o primeiro pressuposto refere-se à aproximação do pesquisador com o seu campo investigativo, exigindo uma intervenção aberta e flexível desse pesquisador, apoiado em um referencial teórico, mas sem uma rigidez deste referencial, pois novos aspectos, novas direções da caminhada podem surgir no decorrer desta primeira aproximação com o objeto a ser estudado.

O segundo pressuposto é que o caso deve ser entendido a partir de uma multiplicidade de dimensões. Esse “segundo pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

O terceiro pressuposto é que a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas a qual exigirá um comprometimento ético do pesquisador, pois deverá apresentar e comprovar as evidências utilizadas nas análises do estudo e esta comprovação fará com que o pesquisador, segundo Perez e Santos (2005 *apud* ANDRÉ, 2013, p. 97),

Descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/ participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes. Com esses elementos, o leitor pode confirmar – ou não – as interpretações do pesquisador.

Uma afirmativa interessante trazida pela autora é que “o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (ANDRÉ, 2013, 97). Esta afirmativa traz uma contribuição importantíssima ao processo investigativo, pois o que nos levou a optar pelo Estudo de Caso qualitativo não foi, *a priori*, a questão metodológica e sim a escolha do objeto, ou seja, não se decidiu pela questão metodológica do estudo de caso como ponto de partida para a investigação, mas o seu objeto: a educação mediante o fenômeno da pobreza.

O Estudo de Caso, segundo Triviños (1987, p.134), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente”. A primeira característica

volta-se para a natureza e abrangência da unidade que pode ser um sujeito, uma escola, dentre outros. A segunda característica diz respeito à complexidade do Estudo de Caso que deve estar determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação ao trabalho do investigador. Diz Triviños (1987, p.134):

Um enfoque a-histórico, reduzido às características culturais de um meio específico no qual se insere a unidade em exame, de natureza qualitativa-fenomenológica, é menos complexo, sem dúvida, que uma visão na qual se observa o fenômeno em sua evolução e suas relações estruturais fundamentais.

Na perspectiva de Gil (2002), o Estudo de Caso não aceita um roteiro pronto e acabado como sua delimitação, mas apresenta algumas fases possíveis de realização no decorrer da pesquisa, tais como: “a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados” (GIL, 2002, p. 138). Em seus escritos sobre pesquisa em ciências humanas e sociais, Chizzotti (2000) assevera que o Estudo de Caso é um método de procedimento de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Além disso, este mesmo autor enfatiza que “o caso é tomado como unidade significativa do todo” (CHIZZOTTI, 2000, p.102).

Bogdan e Biklen (1994), ao tratar do Estudo de Caso em suas pesquisas, afirmam que este estudo necessita de um plano comparado a um funil. Ao fazer esta comparação com um funil, o autor postula que o início da pesquisa de um estudo de caso é a parte mais larga do funil, ou seja, o pesquisador ainda tem uma gama de informações que, numa pesquisa exploratória, vai definindo o local, pessoas que possam ser sujeitos do estudo ou fontes de dados. “Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar quais os aspectos a aprofundar. Podem partir de algumas ideias e planos iniciais para desenvolver outros novos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Logo, à medida que o pesquisador vai descortinando seu tema em estudo, os planos vão sendo modificados e as estratégias selecionadas, chegando, assim, aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que se irá estudar. A partir dessa tomada de decisão, a área de trabalho é delimitada. “A recolha de dados e as atividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Seguindo o percurso descrito por Gil (2002), a pesquisa foi desenvolvida em três fases essenciais. Na *primeira fase* de delimitamos a unidade-caso, considerando as experiências e vivências do pesquisador com o objeto de estudo, bem como a pesquisa exploratória feita na escola para o curso de especialização sobre educação, pobreza e desigualdade social da Universidade Federal do Pará, como relatada na introdução deste trabalho. Nesta fase, o

pesquisador, ao se deparar com a realidade, define o caso a ser estudado, confirma ou não as questões levantadas que subsidiarão a pesquisa. Nesta etapa é definida a unidade de análise e se estabelecem os primeiros contatos com o campo da pesquisa, com os sujeitos e se elabora de forma mais precisa os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados.

Além disso, foi feita a revisão da literatura e estudo de textos, livros, artigos científicos, acadêmicos (dissertações e teses), publicações em revistas, periódicos, *internet* e bibliotecas que versam sobre o objeto pesquisado, com o objetivo de conhecer as produções existentes sobre a temática, os aprofundamentos e situações pouco exploradas, no que concerne ao objeto de estudo. As pesquisas de Gil (2002) sobre levantamento bibliográfico, apontam que esse procedimento depende de alguns fatores como o conhecimento que o pesquisador tem sobre a temática, além da “experiência, porém, demonstra que é muito importante buscar esclarecer-se acerca dos principais conceitos que envolvem o tema de pesquisa, procurar um contato com trabalhos de natureza teórica. [...] Bem como com pesquisas recentes que abordaram o assunto” (GIL, 2002, p. 61). A revisão bibliográfica, nas palavras de Luna (1997, p. 20), “tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo”.

Na revisão bibliográfica desenvolvida na seção dois foram levantados trabalhos por meio de pesquisa no BDTD sobre a temática. Para tanto, utilizou-se os seguintes descritores apresentados no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Descritores utilizados na revisão da literatura

<b>DADOS DE BASES ABERTAS</b>	<b>DESCRITORES DA PESQUISA</b>
BDTD	Educação e Pobreza (sem aspas).
BDTD	Educação e Pobreza (entre aspas).
BDTD	Relação entre o Programa Bolsa Família e Educação (sem aspas).

Fonte: GEOCAPES e BDTD, 2020.

No primeiro descritor da pesquisa feita no BDTD – Educação e Pobreza, sem aspas – foram encontradas 846 teses e dissertações nos programas de pós-graduação em todas as instituições das regiões do país. Como na plataforma da BDTD esses dados não são filtrados

por regiões, foi criada uma tabela no Excel, utilizando uma filtragem por regiões e migrando as informações do BDTD referentes ao número de produções por instituições, que culminou na elaboração de uma figura com todos os dados coletados, apresentada na seção dois deste trabalho. Estes passos foram seguidos para todas as pesquisas com os descritores seguintes.

Uma segunda pesquisa foi feita com o primeiro descritor – Educação e Pobreza, sem aspas –, mas utilizando-se o filtro apenas para os programas de pós-graduação em educação das instituições das regiões do país. Foram coletadas 121 produções, descritas na figura apresentada na seção dois.

No segundo descritor da pesquisa feita no BDTD – Educação e Pobreza, entre aspas – foram encontradas 4 produções nos programas de pós-graduação em educação.

No terceiro descritor – Relação entre o Programa Bolsa Família e Educação, sem aspas – foram encontradas 118 teses e dissertações. Dentre os trabalhos encontrados, buscou-se os que tivessem relação com o objeto de estudo desta dissertação. Das produções encontradas, foram lidos os resumos como forma de identificar aquelas relacionadas ao objeto da pesquisa, bem como conhecer os debates de categorias estudadas em outros espaços que convergem e contribuem para as análises e discussões sobre a temática na região amazônica, resultando, assim em 32 teses e dissertações, distribuídas nas regiões do Brasil. Após a identificação dos 32 trabalhos, estes foram organizados por eixos temáticos, considerando os objetivos da pesquisa. Tais eixos estão elencados no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Eixos temáticos de organização da revisão bibliográfica

<b>EIXOS</b>	<b>DESCRITORES DOS EIXOS</b>
Eixo 1	Percepção das mães sobre a relação entre pobreza, família e educação.
Eixo 2	Implicações no espaço familiar e na comunidade do Programa Bolsa Família.
Eixo 3	Realidade que estão submetidas as famílias beneficiárias do programa bolsa família.
Eixo 4	Percepção das instituições de Monitoramento e acompanhamento do Programa Bolsa Família sobre a relação entre pobreza, família e educação.

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados de GEOCAPES e BDTD (2020).

A escolha dos eixos temáticos para esta etapa de seleção das produções teve como parâmetro as questões norteadoras e os objetivos iniciais da pesquisa. Com base nos eixos,



foram lidos os resumos e identificadas as produções, conforme os eixos apresentados nos quadros da seção dois do trabalho.

Na *segunda fase* da pesquisa foi realizada a produção de dados, que Gil (2002) nomeia como coleta dos dados. Essa etapa, segundo André (2013), está relacionada à coleta sistemática, em que o pesquisador se utiliza de fontes variadas, instrumentos mais ou menos estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas. Por isso, é importante a delimitação do foco da investigação, pois “não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são, pois, cruciais para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada” (ANDRÉ, 2013, p. 99). Quando se trata de coleta de dados, no Estudo de Caso, deve-se considerar que há três grandes métodos: “fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos. Mas o que vai guiar uma ou outra escolha, sem dúvida, é o problema de pesquisa e o que se quer conhecer” (ANDRÉ 2013, p. 99).

Foram produzidos dados a partir dos documentos que versam sobre a legislação do Programa Bolsa Família. Estes documentos estão dispostos no quadro 3, abaixo.

Quadro 3 – Legislação utilizada na pesquisa

<b>DOCUMENTOS</b>	<b>OBSERVAÇÃO</b>
Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004	Criou o PBF.
Decreto 5.209, de 17 de setembro de 2004	Regulamentou o Programa Bolsa Família.
Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007	Dispõe sobre o CadÚnico para Programas sociais do Governo Federal.
Decreto nº 9.396, de 30 de maio de 2018	Alterou o decreto nº 5.209, de 17 de setembro de 2004 para reajustar os valores referenciais de caracterização das situações de pobreza e de extrema pobreza e os de benefícios do Programa Bolsa Família.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em: <http://www4.planalto.gov.br/legislaca/>, 2020.

Os dados documentais foram importantes para a compreensão da implementação do PBF e seus desdobramentos nas ações que possibilitaram o repasse dos benefícios aos sujeitos,

além de caracterizar os indicadores educacionais e sociais do programa no município de Portel. “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Segundo Stake (1983) e André (2013), quase todos os estudos apresentam análise de documentos: pessoais, legais, administrativos, formais e informais. No Estudo de Caso, assim como na entrevista e na observação, o pesquisador precisa de um plano para seleção e análise de documentos, além de precisar estar atento a elementos importantes que emergem na coleta de dados.

É possível, que o documento possa substituir o registro de um evento que o pesquisador não pode observar diretamente. Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados (STAKE, 1995 *apud* ANDRÉ, 2013, p.100).

O trabalho de campo, por sua vez, teve como sujeitos da pesquisa a equipe gestora da escola pesquisada no município de Portel e uma família beneficiária do PBF. A produção de dados na escola aconteceu nos meses de setembro a outubro de 2021, onde foram realizadas entrevistas com a equipe gestora, visitas e observação *in loco*. A produção de dados com a família beneficiária foi realizada nos meses de junho e julho de 2022, por meio de entrevistas, visitas e observação no contexto no qual as famílias residem como forma de imergir na realidade vivenciada por elas. Gil (2002) enfatiza que o Estudo de Caso é bem completo quando se trata de coleta dos dados, pois “vale-se tanto de dados de gente, quanto de dados de papel [...] os dados podem ser obtidos mediante análises de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e análise de artefatos físicos” (GIL, 2002, p. 141).

A produção dos dados no trabalho de campo foi possível com a utilização de alguns instrumentos de pesquisa: observação e entrevista. A observação se deu a partir de um roteiro considerando o campo da pesquisa – contexto escolar e familiar. No contexto escolar, o roteiro de observação levou em consideração alguns aspectos durante o tempo que antecedeu e sucedeu a entrevista, como: a rotina da escola, aspecto físico e interrelações pessoais. Além de observar as reuniões com os pais e eventos da escola, como foi o caso da participação do pesquisador na Plenária de preparação da Conferência Municipal de Educação nas dependências da escola. No contexto familiar, as observações aconteceram durante as visitas à casa da família escolhida para o estudo no momento da entrevista, considerando a rotina, o contexto social e familiar dos sujeitos da pesquisa.

A observação, segundo Stake (1983), é fundamental para a compreensão do caso. É preciso estar atento para aquilo que se apresenta no real, por isso se faz necessária a elaboração de um registro detalhado, e que seja claro, dos acontecimentos da realidade, para fornecer uma descrição incontestável, possibilitando análises futuras, bem como dados para o documento final da pesquisa. Quanto a observação de campo, André (2013, p. 100) assevera que:

Na observação de campo deve ser dada atenção especial ao contexto, pois segundo Stake (1983), para proporcionar experiências vicárias ao leitor, para “dar a sensação de ter estado lá”, as circunstâncias em que ocorrem as situações precisam ser muito bem descritas.

A observação feita pelo pesquisador é crucial e fornece elementos que irão permitir apreender a história contida no caso e, às vezes, pode parecer não haver uma história a ser contada, no entanto, é durante as observações que o Caso toma forma.

Para auxiliar na produção de dados, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas, feitas seguindo um roteiro semiaberto, realizadas no interior da escola, *lócus* da pesquisa, com três profissionais da educação que fazem parte da equipe gestora da escola. Os nomes dos sujeitos entrevistados foram mantidos em sigilo<sup>5</sup> ao receberem os pseudônimos Celia, Ana e Carlos. As entrevistas estão apresentadas em forma de narrativa, as falas permaneceram em sua forma original para apresentar de maneira mais fidedigna possível a voz dos entrevistados.

A entrevista, enquanto estratégia para a coleta dos dados, se torna ponto-chave no Estudo de Caso. No entanto, segundo Stake (1983), se a entrevista não for bem planejada, será difícil atingir o objetivo proposto. Para não cair em equívocos, o pesquisador precisa elaborar um roteiro, baseado em questões levantadas na fase exploratória, que o ajudará na coleta de dados dos sujeitos, garantindo seus posicionamentos pessoais, julgamentos e explicações. Assim,

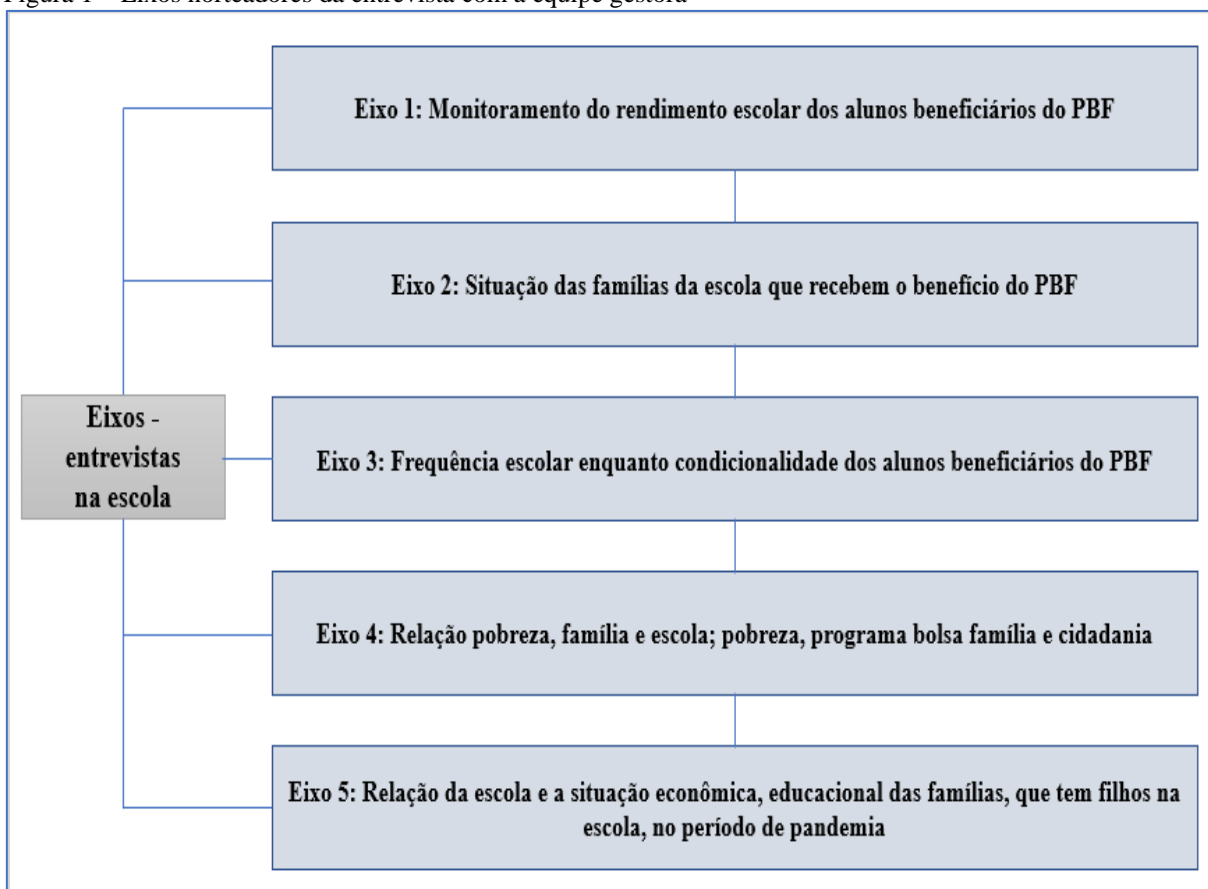
Pré-testar a entrevista numa situação similar à real deve ser uma rotina. No desenrolar da entrevista, o pesquisador tem que se preocupar em ouvir [...] manter o controle da situação, centrando-se nas questões básicas, pedindo esclarecimentos, sempre que necessário (ANDRÉ, 2013, p. 100).

---

<sup>5</sup> Em consonância com os 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. De acordo com essa Resolução, deve haver um termo de consentimento (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) dos sujeitos participantes ou de seus responsáveis. Nesse termo deverá conter as credenciais do pesquisador, bem como uma breve apresentação da pesquisa expondo os objetivos da mesma e garantir 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. Para a realização da produção dos dados *in lócus* os sujeitos assinaram o termo de consentimento. O anonimato foi mantido, tanto da escola como dos respondentes.

Organizou-se as entrevistas com a equipe gestora da escola em 5 eixos estruturantes: 1) monitoramento do rendimento escolar dos alunos beneficiários do programa bolsa família; 2) situação das famílias com filhos na escola e recebem o benefício do PBF; 3) frequência escolar enquanto condicionalidade dos alunos beneficiários do PBF; 4) relação pobreza-família-escola e relação pobreza-programa bolsa família-cidadania; 5) relação escola-situação econômica-situação educacional-família no período de pandemia. A partir dos eixos foram elaborados tópicos com perguntas abertas para auxiliar na produção dos dados, conforme descrito na Figura 1, a seguir.

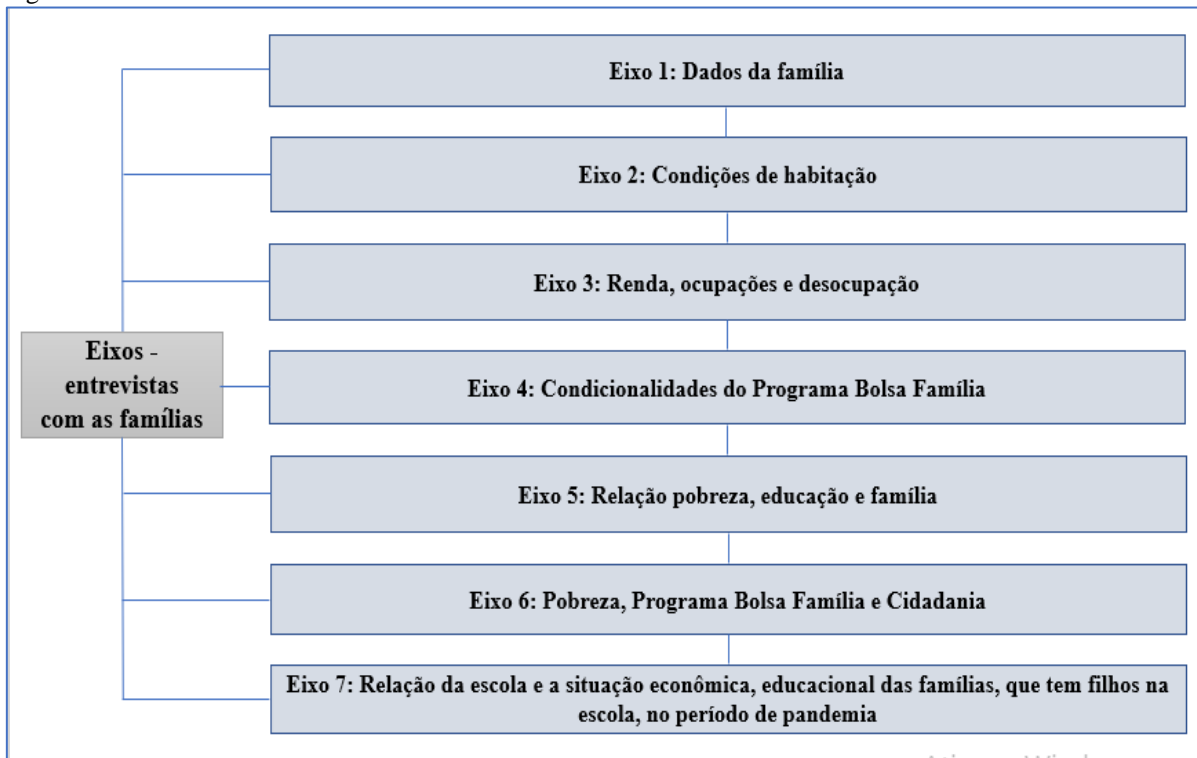
Figura 1 – Eixos norteadores da entrevista com a equipe gestora



Fonte: Elaborada pelo autor.

Além das entrevistas com a equipe gestora da escola pesquisada, foram feitas entrevistas com a mãe de uma família beneficiária do programa, que recebeu o pseudônimo Eliane. As entrevistas ocorreram na residência da família. A partir dos dados coletados nas entrevistas com a equipe gestora da escola pesquisada, foi que se definiu a família para a pesquisa. Com a família utilizou-se um roteiro semiestruturado com os seguintes eixos, apresentados na figura 2:

Figura 2 – Eixos norteadores da entrevista com mãe beneficiária do PBF



Fonte: Elaborada pelo autor.

A opção pela utilização de um roteiro de entrevista aberto se justifica por possibilitar uma articulação com o objeto da pesquisa que, segundo Manayo (2004, p. 189), traz a possibilidade de ampliação e aprofundamento da comunicação e “não cerceá-la que contribua para emergir a visão, os juízos e as relevâncias a respeito dos fatos e das relações que compõe o objeto do ponto de vista dos interlocutores”.

Uma discussão importante sobre a pesquisa qualitativa diz respeito ao processo de análise dos dados. Segundo Triviños (1987, p.137), a coleta de dados deve estabelecer relação dinâmica com a análise dos dados “em contínuo processo de retroalimentação e realimentação. Coleta e análise de dados em pesquisa qualitativa constituem dimensões únicas de um mesmo eixo”. Esse processo permite uma interação entre os dados coletados e o pesquisador, pois essa interação possibilita encaminhar novas demandas e servindo como avaliação sobre o trabalho e as possíveis lacunas existentes que farão com que o pesquisador retorne ao campo para novos levantamentos. Conforme discute Triviños (1987), a coleta e análise não são etapas separadas uma da outra, pois o pesquisador, ao coletar os dados, já está fazendo relação com seu referencial teórico adquirido anteriormente. No entanto, isso não quer dizer que o processo fique comprometido, mas ele pode sofrer alterações no decorrer de toda a investigação proposta para a pesquisa, mudando, assim, os rumos da mesma conforme a realidade.

Segundo André (2013), a análise Sistemática dos Dados ocorre quando o pesquisador faz a triangulação dos dados e estabelece as categorias de análise. Nesse sentido, a possibilidade da triangulação oferece ao pesquisador olhares múltiplos e diferentes a partir do objeto pesquisado. A análise está presente nas várias fases da pesquisa, pois desde o início os procedimentos analíticos já estão presentes, principalmente quando se verifica a pertinência dos questionamentos definidos em confronto com os aspectos específicos do caso, da situação, do contexto em que ele está inserido, e são “tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados” (ANDRÉ, 2013, p. 101). Mas é na fase de análise e sistematização dos dados que a pesquisa se torna mais sistemática e mais formal.

Com base nesse aspecto apresentado por André (2013), os dados obtidos na pesquisa foram categorizados de acordo com os eixos estabelecidos para a entrevista, conforme segue.

Quadro 4 – Processo de categorização dos dados obtidos para análise

<b>Eixos da entrevista com a equipe gestora</b>	<b>Eixos da entrevista com a família</b>	<b>Objetivos da pesquisa</b>	<b>Categorização para análise</b>
monitoramento do rendimento escolar dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família	Relação pobreza, educação e família	<p>Analisar a correlação entre pobreza e educação;</p> <p>Depreender as percepções da família beneficiária do hoje extinto programa em relação à pobreza e à escola;</p> <p>Compreender as percepções da equipe gestora da escola em relação ao papel da instituição frente ao fenômeno da pobreza.</p>	Percepções da equipe gestora e da família sobre o PBF
frequência escolar dos alunos beneficiários enquanto uma das condicionalidades do Programa	condicionalidades do Programa Bolsa Família	Problematizar a função da escola na garantia da frequência escolar como uma das condicionalidades do PBF.	Escola, Família e as condicionalidades do PBF
situação das famílias com filhos na escola e que recebem o benefício	relação pobreza, educação e família	Depreender as percepções da família beneficiária do hoje extinto programa em relação à pobreza e à escola	Renda e o Programa Bolsa Família

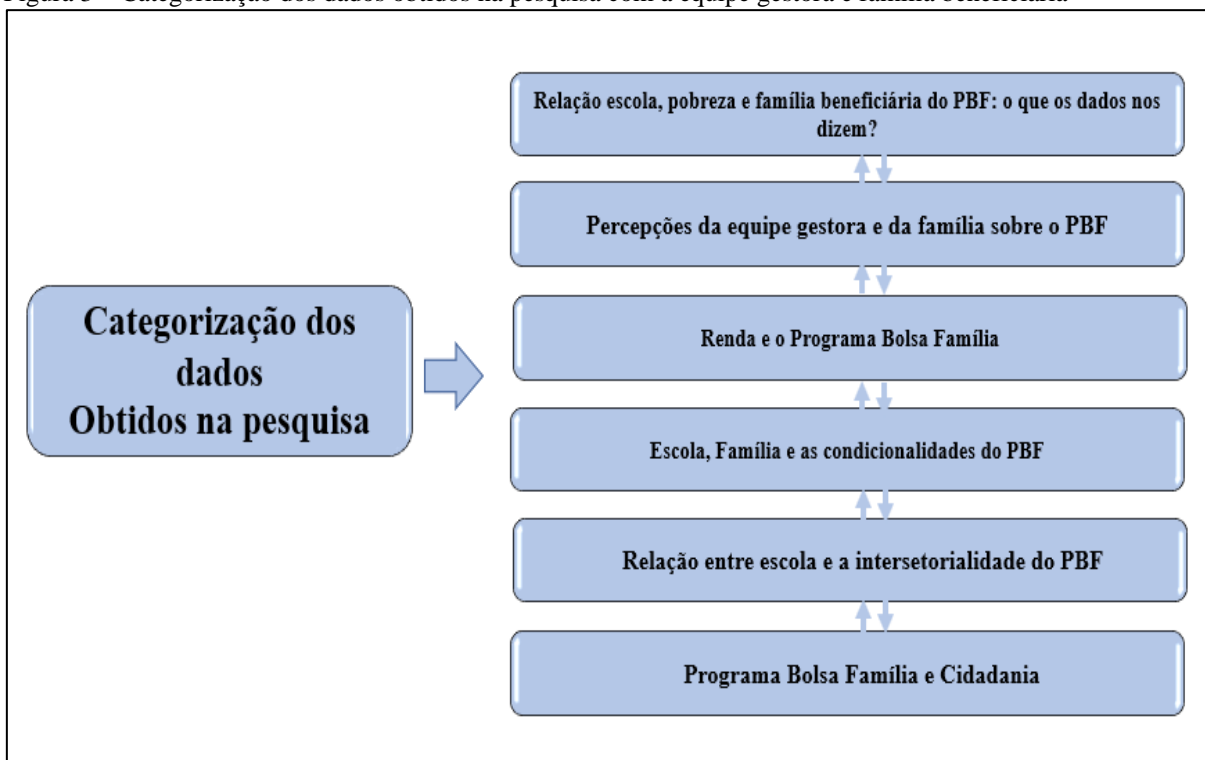
relação da escola e a situação econômica, educacional das famílias com filhos na escola, no período da pandemia da Covid-19	relação entre escola e situação econômica, educacional das famílias, cujos filhos estavam na escola no período de pandemia do Covid-19	Entender como a escola lidou com as famílias beneficiárias do PBF;  Problematizar a função da escola na garantia da frequência escolar como uma das condicionalidades do PBF	Relação entre escola e a intersectorialidade do PBF
relação pobreza, família, escola, PBF e cidadania	Pobreza, Programa Bolsa Família e Cidadania		Programa Bolsa Família e Cidadania.

Fonte: Tabela elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Esse processo foi importante porque possibilitou a elaboração do *corpus* de análise por meio da triangulação da produção dos dados: respostas dos entrevistados com base nos eixos, observação e os objetivos da pesquisa.

A categorização a partir da produção dos dados está apresentada na figura 3, representando a última coluna do quadro 4 acima.

Figura 3 – Categorização dos dados obtidos na pesquisa com a equipe gestora e família beneficiária

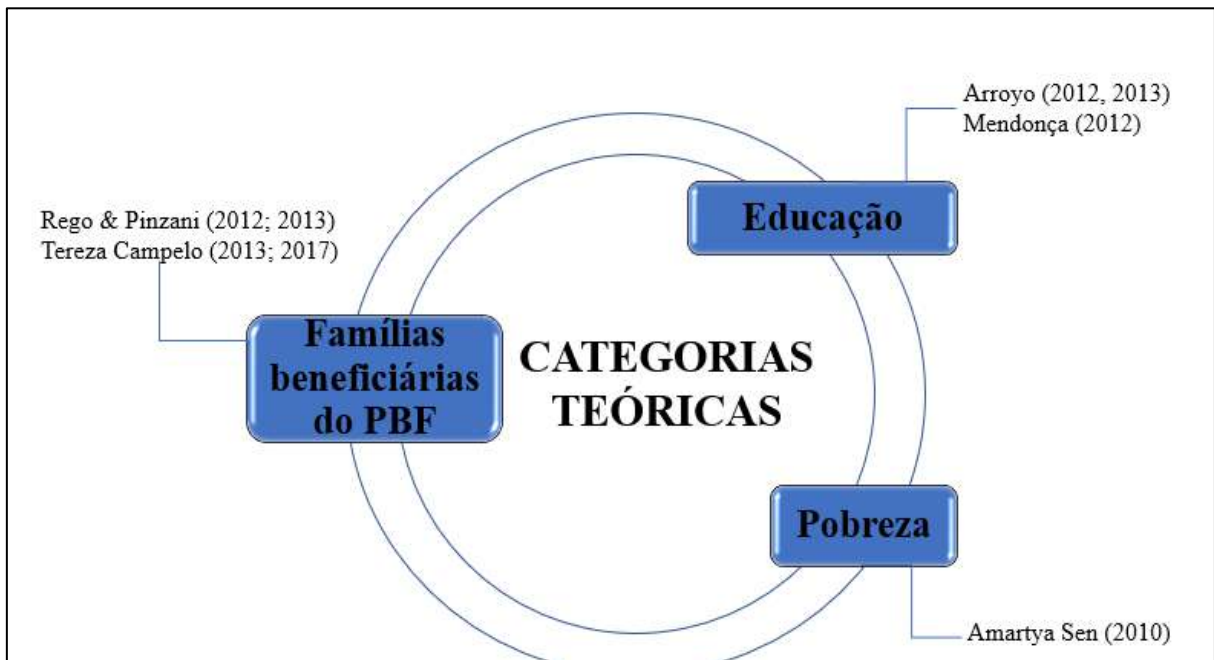


Fonte: Elaborada pelo autor.

As análises foram mediadas pelas categorias teóricas: Pobreza, famílias beneficiárias do PBF e educação e foram pautadas nos referenciais de Rego e Pinzani (2012; 2013), Amartya

Sen (2010), Tereza Campelo (2013; 2017), Arroyo (2012; 2013), Enguita (1989), Mendonça (2012) e outros. As categorias teóricas estão representadas na figura 4.

Figura 4 – Categorias teóricas.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Rego e Pinzani (2013) trazem importantes reflexões sobre a concepção multidimensional da pobreza, em suas pesquisas sobre as famílias beneficiárias do PBF identificaram características fundamentais, que os autores intitulam de características fenomenológicas da pobreza, para a compreensão desse fenômeno que atinge milhares de pessoas no Brasil e que são representativos do quadro de pobreza e extrema pobreza no país. Tais características estão assim apresentadas, segundo Rego e Pinzani (2013, p. 153): a falta de condições para uma vida saudável; o acesso nulo ou irregular à renda derivante de um trabalho regular; trabalho infantil e abandono escolar; alta natalidade; acidentes; falta de crédito; invisibilidade e mudez; desigualdade interna às famílias; vergonha; cultura da resignação; exclusão e cidadania. Das características elencadas pelos autores, buscaram-se aquelas que se articulam com as categorias de análises produzidas no *lôcus* da pesquisa e com o objeto estudado.

Outro autor que discute o desenvolvimento e a questão multidimensional da pobreza é Amartya Sen (2010). Seus estudos trouxeram contribuições, enquanto referência, principalmente no que concerne ao conceito de *capability* que, segundo Rego e Pinzani (2013), traduzido para o Brasil, recebeu a denominação de capacidades. Segundo Sen (2010), o



desenvolvimento de uma nação está articulado as capacidades dos seus sujeitos. A capacidade é a junção de elementos (condições básicas) que possibilitam aos sujeitos as condições necessárias às suas realizações e inclui a capacidade de ter (consumir), capacidade de fazer escolhas, tomar decisão (ser) e capacidade de exercer seus direitos fundamentais (cidadania). Por este viés, a capacidade é um tipo de liberdade. Para o autor, os sujeitos em condições de pobreza e extrema pobreza são impedidos de tais capacidades básicas, ou seja, são privados de suas capacidades em decorrência da situação de vulnerabilidade social a que são submetidos, por isso a importância de viabilizar políticas públicas, que possam influenciar o uso efetivo das capacidades do sujeito na sociedade.

Tereza Campelo (2013), ao fazer um balanço dos dez anos do PBF, trouxe resultados fulcrais para as discussões sobre as famílias beneficiárias do PBF nos anos compreendidos entre 2003-2013. Além disso, Campelo (2017, p. 13), em suas pesquisas sobre as faces da desigualdade no Brasil, postula que “a desigualdade social é sempre uma relação política, passível de ser enfrentada pela ação do Estado e afirmada pelas lutas coletivas por direitos, cujo efeito democrático pode ser desestabilizador de privilégios historicamente reproduzidos pelas elites”. Essas discussões, trazidas pela autora, foram importantes para a pesquisa ao tratar das categorias de análises dos dados produzidos *in lócus* no que se refere ao contexto de vivências das famílias beneficiárias do PBF, a intersetorialidade da gestão e das condicionalidades do referido programa.

Outros importantes autores que contribuíram nas análises da pesquisa foram Arroyo (2012; 2013) e Enguita (1989). Arroyo (2013) aponta em seus estudos, elementos para a compreensão da relação entre pobreza e educação. São cinco visões sobre a concepção de pobreza, a saber: pobreza como carências; como desqualificação para o mercado de trabalho; como questão social; como questão política; como questão moral. Tais elementos são de suma importância para a discussão sobre a relação entre Educação e Pobreza articulando essas visões em confluência com os dados apresentados a partir dos sujeitos da pesquisa.

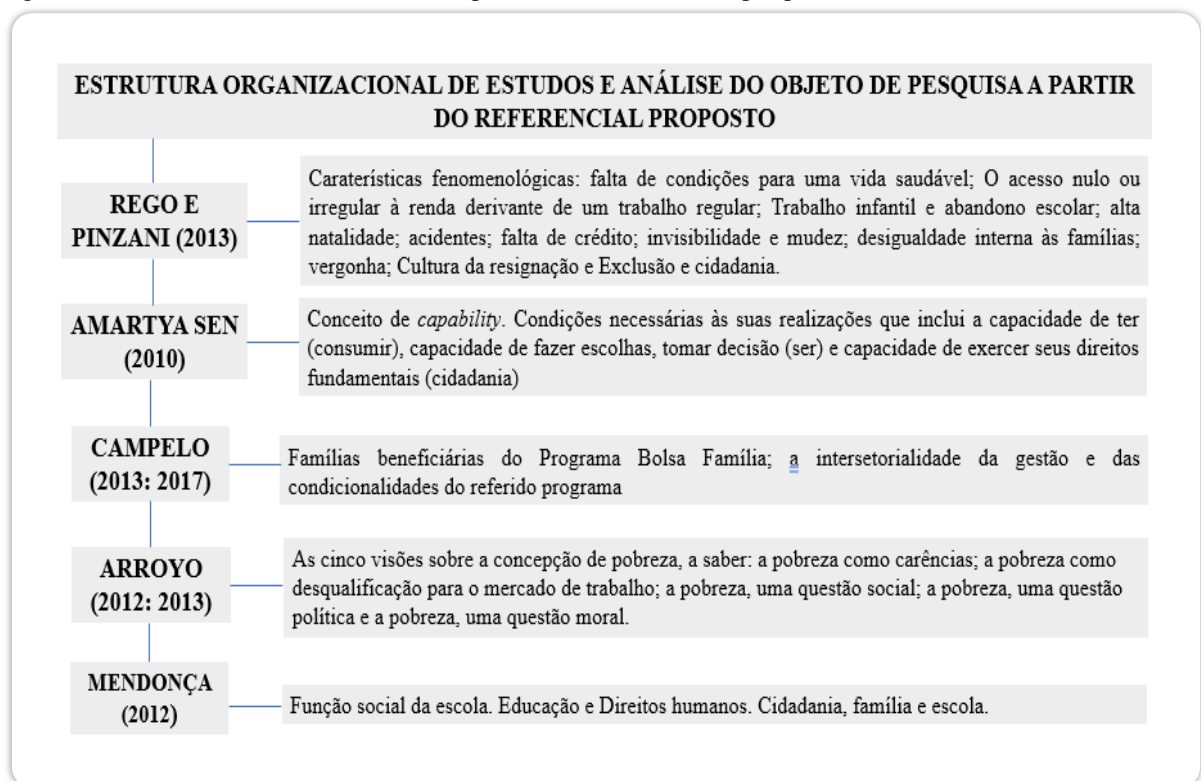
Enguita (1989), em seus estudos, nos ajuda na compreensão e reflexão da função social da escola, Educação e mudança social, Escola e Trabalho, Cidadania na era da globalização e família-escola. Para o autor, “a escola não era um simples veículo para a transmissão e circulação das ideias, mas também é sobretudo o cenário de uma série de práticas sociais materiais” (ENGUITA, 1989, p. 3).

Mendonça (2012) é outro autor que utilizamos para discutir os direitos humanos e sua relação com a escola, trazendo reflexões fundamentais sobre o exercício da cidadania. Nesse aspecto, segundo o autor,

Uma pergunta fundamental deve conduzir-nos: que direito mais fundamental do que um digno e justo viver pode existir para um ser humano? Se não há o direito à vida digna, sequer se pode falar de outros direitos. Não basta a afirmação de que, por nascimento, temos direito a uma vida íntegra. É necessário observar se a pessoa tem direito ao trabalho, à educação, ao bem-estar, entre outros direitos irrenunciáveis e inegociáveis, para que possamos afirmar ou não a sua dignidade.

Para o autor o exercício da cidadania perpassa pelas garantias dos direitos humanos que são irrenunciáveis e inegociáveis do ponto de vista das condições básicas de sobrevivência. Na figura 5, a seguir, tem-se a estrutura organizacional de estudos e análise do objeto de pesquisa a partir do referencial proposto.

Figura 5 – Autores e elementos referenciais presentes nas análises da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo autor.

Esses autores formam a base referencial da pesquisa e deram sentido às reflexões e organização dos dados de campo, bem como ao agrupamento dos elementos de análise, associados com o objeto de estudo.

### **3 A RELAÇÃO ENTRE PBF E EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Desde a implementação do PBF, vários estudos foram essenciais na compreensão da política de Estado no combate à pobreza e a extrema pobreza no Brasil, nos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Busca-se, nesse capítulo, por meio do estado do conhecimento, identificar e compreender as produções acadêmicas que tratam das relações entre a pobreza e educação, bem como a relação entre o PBF e educação.

Quando se trata do estado da arte e estado conhecimento, ambos são permeados de indagações que conduzem o pesquisador a um nível de amadurecimento do objeto a ser pesquisado no processo investigativo acadêmico. No universo das produções acadêmicas se tem um leque de temas já discutidos, estudados por muitos pesquisadores e que precisam ser filtrados, para que o estudo tenha a relevância para o contexto acadêmico, pessoal e social. Por isso, deve-se seguir alguns questionamentos cujo objetivo é direcionar o pesquisador quanto ao estado da arte ou estado do conhecimento de determinada temática. Esses questionamentos são: Quais são os temas mais focalizados? Quais os temas menos focalizados ou esquecidos? Por quem esses temas têm sido abordados? Onde têm sido realizadas essas pesquisas? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais as contribuições dessas publicações para a área?

O estado da arte e estado do conhecimento são estratégias metodológicas que auxiliam o pesquisador na delimitação de seu objeto de pesquisa, tornando-o mais factual, inovador e necessário ao campo do debate. Traz contribuições para a pesquisa na consolidação do aporte teórico do estudo, pois aponta, segundo Romanovski e Ens (2006, p. 39) “restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática”.

Nesse aspecto, o estado da arte possibilita ao pesquisador traçar uma linha do tempo de um percurso investigativo acadêmico, das pesquisas de determinada temática, que mostrará as possíveis lacunas ainda não exploradas sobre o tema em questão. Assim sendo, o estado da arte sistematiza, mostrando ao pesquisador, por meio de levantamentos de dados, o que já foi escrito e debatido a respeito de determinado assunto e a abordagem que permeou aquele objeto do qual o pesquisador quer estudar. Além disso, o estado da arte oferece ao pesquisador o amadurecimento sobre sua problemática de pesquisa, suas categorias e conjecturas.

Quando se trata do estado do conhecimento, Romanovski e Ens (2006) diferenciam-no do estado da arte pelo fato de que, enquanto no estudo da arte se abrange toda uma área de conhecimento, no estado do conhecimento é “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOVSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

O estado do conhecimento na contextualização de um estudo, para Morosini e Fernandes (2014, p. 155), é “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Pode-se observar que o estado do conhecimento é a delimitação por dentro do estado da arte de determinada área em que o objeto está pautado, permitindo, com isso, o acesso do pesquisador às produções acadêmicas exclusivas daquela linha de pesquisa ou área de atuação em que a linha está vinculada.

Tanto o estado da arte quanto o estado do conhecimento são essenciais no processo de definição do objeto de pesquisa e aprofundamento do conhecimento como passo significativo no encaminhamento da pesquisa nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Além disso, essas referências de estudo têm caráter bibliográfico e permitem o mapeamento e registros das produções científicas de um determinado tema, além de “discutir uma certa produção acadêmica, de que formas e em que condições tem sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários” (FERREIRA, 2002, p. 257).

O estado do conhecimento aqui proposto, tem como fio condutor para a produção dos dados bibliográficos, os seguintes questionamentos: Quais teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação da área de ciências humanas trazem, como estudo, a temática da relação entre Educação e Pobreza? Quais teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação da área de ciências humanas trazem, como estudo, a temática da relação entre o PBF e educação? Assim, apresentamos dados referentes à produção acadêmica, levantamento de teses e dissertações no contexto das ciências humanas sobre a relação entre pobreza, educação e o Programa Bolsa Família nos programas de pós-graduação das instituições do país, defendidas e incorporadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020).

O Estado do Conhecimento busca produzir o *corpus* empírico da pesquisa que dará bases para a compreensão do que vem sendo discutido nos programas supracitados sobre as temáticas. Desta feita, a reflexão sobre os trabalhos encontrados foi extremamente importante para a delimitação do objeto de estudo desta pesquisa.

### 3.1 ACHADOS A PARTIR DOS DESCRITORES: RELAÇÃO ENTRE POBREZA E EDUCAÇÃO; RELAÇÃO ENTRE O PBF E EDUCAÇÃO

Neste tópico, apresentamos o levantamento das produções da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2020), expostas através de tabelas demonstrativas sobre as temáticas que nortearam as pesquisas publicadas. Foram utilizadas, como fontes, as dissertações e teses defendidas e incorporadas à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, 2020), onde os trabalhos sobre a referida temática foram acessados nos programas de pós-graduação.

Para identificar esses trabalhos, foram utilizados os seguintes descritores, por meio das equações: Educação e Pobreza (sem aspas); Educação e Pobreza (entre aspas) e a relação o PBF e Educação (sem aspas).

Em relação ao primeiro descritor: Educação e Pobreza (sem aspas), foram encontradas 846 teses e dissertações em todas as instituições por regiões do país, o que pode ser constatado, conforme Figura 6 abaixo:

Figura 6 – Número de dissertações e teses que tratam da temática Educação e Pobreza (sem aspas), por região e instituição

<b>Região Sudeste</b>			
<b>USP</b>	<b>60</b>		
UNICAMP	38		
UFMG	38		
FIOCRUZ	36		
UFV	34		
PUC-SP	33		
UNESP	22		
FGV	17		
UFES	17		
UFSCar	13		
Metodista	11		
<b>Região Sul</b>			
PUC-RIO	8	UFRGS	42
UFJF	8	UFSC	28

UFRRJ	7	UNIOESTE	23						
PUC-CAMP	6	UNISINOS	13						
UERJ	6	UFSM	6	<b>Região Nordeste</b>					
UNITAU	5	UEL	5	UFC	69				
UNOESTE	5	UEM	5	UFPE	43				
UFTM	5	UCPEL	3	UFRN	36				
MACHENZIE	3	UEPG	3	UFPB	14				
UNIFESP	3	UNIJUI	3	UFS	12				
ESPM	2	UCS	2	UNIFOR	7				
UFOR	2	UFFS	2	UCSAL	6	<b>Região</b>			
UNIFEI	2	UFPEL	2	UEPB	5	<b>Centro - Oeste</b>			
UNIGRANRIO	2	UNILA	2	UFCG	4	UnB	37		
UNINOVE	2	UTFPR	2	UFRPE	4	PUC-GO	18		
UNISANTOS	2	FURG	1	UFMA	3	UFC	13		
FDV	1	PUC-RS	1	UEFS	2	UFMT	4	<b>Região Norte</b>	
INPE	1	UNESC	1	UNICAP	2	UFGD	1	<b>UFPA</b>	<b>23</b>
UFABC	1	UNISUL	1	UFAL	1	UNICEB	2	UFAM	5
<b>Produções</b>	<b>390</b>	<b>Produções</b>	<b>145</b>	<b>Produções</b>	<b>208</b>	<b>Produções</b>	<b>75</b>	<b>Produções</b>	<b>28</b>

Fonte: Figura elaborado pelo autor a partir de dados da BDTD, 2020.

Na figura acima, temos o total dos trabalhos que se referem ao número de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Ciências Humanas das universidades brasileiras que já trataram da temática 'Educação e Pobreza', seja de forma geral, seja em algum capítulo das produções encontradas sob o enfoque de diversos olhares epistemológicos e áreas de formação. Umas tratam da questão da pobreza e educação pelo viés estritamente econômico, outras pelo viés da condicionalidade, pautada pelo PBF. Há ainda estudos que se espraiam pelo contexto de uma temática mais geral, no caso das questões da pobreza e educação enquanto fenômeno social.

Como tentativa de delimitar a temática, foi feita outra filtragem na BDTD, utilizando ainda o primeiro descritor. Dessa vez, apenas para os programas de pós-graduação em educação do país, o que gerou um número de 121 trabalhos, conforme a figura 7.

Figura 7 – Número de dissertações e teses que tratam da temática Educação e Pobreza” (com aspas), por região e instituição

<b>Região Sudeste</b>						
<b>USP</b>	<b>14</b>					
UNICAMP	16					
UFES	7					
UFSCar	6					
PUC-CAMP	6					
UNOESTE	5					
<b>Região Nordeste</b>						
METODISTA	2	<b>UFRN</b>	<b>8</b>			
PUC-RIO	2	UFPB	6			
UFRRJ	2	UFS	3			
UFV	1	UFPE	3			
UFJF	1	UEFS	2			
UNINOVE	1	UFMA	2			
<b>Região Sul</b>						
		UNIOESTE	7			
		UNISINOS	3			
		UEPG	2			
		PUC-RS	1			
<b>Região Centro - Oeste</b>						
		PUC-GO	8			
		UFG	3			
		UFMT	2			
<b>Região Norte</b>						
		UFPA	7			
		UFAM	1			
<b>Produções</b>	<b>63</b>	<b>Produções</b>	<b>24</b>	<b>Produções</b>	<b>13</b>	<b>Produções</b> <b>13</b>
		<b>Produções</b>	<b>8</b>			

Fonte: Figura elaborada pelo autor a partir de dados da BDTD, 2020.

Na figura 7, percebe-se que quando delimitamos a temática para os cursos de pós-graduação em Educação, o número de teses e dissertações tem um decréscimo, chegando a um número de 121 trabalhos produzidos nas universidades de todo o país. Estes dados demonstram a pouca produção acadêmica nos cursos de pós-graduação em educação em torno dessa importante temática, considerando o território brasileiro e os lugares onde tais produções estão sendo elaboradas. No estado do Pará, na região Norte, tem-se 7 trabalhos que discutem a temática, produzidos na UFPA, conforme demonstrado na figura anterior.

Nas pesquisas dos assuntos tratados nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação verificamos que as mesmas são diversificadas quando se trata da

temática pobreza e educação. Alguns trabalhos voltam os olhares para o contexto mais geral da temática pobreza e educação, outros discutem a temática fazendo uma avaliação dos programas sociais e seus impactos no contexto local de algumas regiões brasileiras.

No campo educacional, algumas discussões perpassaram outros assuntos como: educação em tempo integral e sua relação com a questão dos contextos empobrecidos, ensino e aprendizagem de crianças vulneráveis, formação de professores nas políticas de programas do governo federal, PBF e sua relação com a educação de qualidade; currículo; a situação da Educação de Jovens e Adultos; e ações afirmativas na educação. Essas temáticas e discussões trazem para a seara debates e questões essenciais que oportunizam a potencialização das produções científicas nas pesquisas acadêmicas para aprofundar os estudos sobre a pobreza e educação com vistas a trazer novos enfoques, conceitos e estratégias de ações que possibilitem o aprofundamento no contexto da realidade brasileira, desmitificando situações tidas como normais, quando se trata da produção de pobreza, e quando essa pobreza chega até a escola, forçando a escola a pensar e trazer tais temáticas para o bojo das discussões.

No terceiro momento da produção dos dados foi utilizado o segundo descritor, a saber: Educação e Pobreza. Apareceram 4 trabalhos na busca *on-line* para a temática informada na BDTD nos programas de pós-graduação em educação, as quais estão no quadro 5 abaixo.

Quadro 5 – Dissertações e teses que tratam da temática Educação e Pobreza.

INSTITUIÇÕES	REGIÃO	N.	TEMÁTICA: "EDUCAÇÃO E POBREZA "	OBS.
UFPA	Norte	1	Relações entre Educação e Pobreza na Amazônia Paraense: um estudo sobre o Programa Social Bolsa Família na Ilha do Marajó – Município de Melgaço	Dissertação
UFPA	Norte	1	Juventude, escola e pobreza: o caso do município de Abaetetuba, Pará	Dissertação
UFRN	Nordeste	1	As organizações não-governamentais e a educação básica oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante	Tese
UFS	Nordeste	1	Vinde a mim os pequeninos: história da educação de crianças desamparadas na Instituição Educativa Espírita (1947-1992)	Dissertação

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da BDTD, 2020.

As temáticas levantadas trazem para discussão a relação entre pobreza e educação em duas grandes regiões do Brasil: Norte e Nordeste, onde também se concentram os piores índices de indicadores sociais. Segundo o ‘Observatório da Criança e Adolescentes’, em 2020 o Brasil tinha, aproximadamente, 69 milhões de crianças e adolescentes até 19 anos. As regiões citadas acima eram as que possuíam uma proporção de crianças e adolescente mais elevada, se



comparada à população total. Sendo que o Norte tinha uma proporção de 41,6% e o Nordeste com 36,3%, o Centro-Oeste 33,5%, o Sul 30,4% e o Sudeste com 29,9%.

No quadro 1, dois trabalhos são de programas de pós-graduação em educação de universidades localizadas na região Nordeste: Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e Universidade Federal de Sergipe – UFS. A região Norte tem dois trabalhos, ambos do PPGED da UFPA.

Um quarto momento da pesquisa foi realizado, tendo como fonte o banco de dados da BDTD, para maior aproximação com o objeto de pesquisa que é a relação entre o PBF e educação. Dessa vez, usou-se o terceiro descritor: a relação entre o PBF e Educação (sem aspas) e foi possível encontrar 118 teses e dissertações. Destas, buscou-se as que tivessem maior relação com a temática da pesquisa.

Nessa etapa, foram lidos os resumos das produções encontradas para identificar aquelas que tinham relação direta com o objeto da pesquisa, resultando em 32 teses e dissertações, distribuídas nas regiões do Brasil, de modo a conhecer os debates de categorias estudadas em outros espaços que convergem e contribuem para as análises e discussões sobre a temática na região amazônica com sua diversidade, seus sujeitos e seus territórios.

Após a identificação dos 32 trabalhos, lidos os resumos e introdução dos mesmos, fez-se agrupamentos por eixos temáticos objetivando clarificar e conhecer os assuntos tratados nessas produções: Eixo 1: Percepção das mães sobre a relação entre pobreza, família e educação; Eixo 2: Implicações no espaço familiar e na comunidade do PBF; Eixo 3: Realidades a que estão submetidas as famílias beneficiárias do PBF; Eixo 4: Percepção das instituições de Monitoramento e acompanhamento do PBF sobre a relação entre pobreza, família e educação.

Quadro 6 – Demonstrativo de trabalhos encontrados no eixo temático 1

INSTITUIÇÕES	REGIÃO	Eixo 1: Percepção das mães sobre a relação entre pobreza, família e educação	ANO
UCSAL	Nordeste	Desafios e estratégias educativas de mulheres-mães de camada popular urbana: um olhar sobre a experiência do Programa Bolsa Família (PBF)	2018
UFRN	Nordeste	A experiência do Bolsa Família e da educação contextualizadas nas vivências das imparáveis mulheres insurgente do semiárido Baiano.	2017
UNICAMP	Sudeste	As portas do Programa Bolsa Família: vozes das mulheres beneficiárias do município de Santo Antônio do Pinhal/SP	2013
UFPA	Norte	Percepção de Mães Beneficiárias Ribeirinhas sobre o Programa Bolsa Família: Um Olhar da Psicologia Econômica	2013
UFPR	Sul	O significado da educação para as mães do programa bolsa família na grande Curitiba: uma abordagem da psicologia social comunitária.	2009

UFV	Sudeste	A percepção das mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família sobre sua implementação em Viçosa-MG	2008
-----	---------	---	------

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de dados da BDTD, 2020.

Observa-se na pesquisa sobre o eixo 1 que os estudos encontrados são pouco distribuídos no Brasil. Além disso, alguns trabalhos estão dispersos com relação ao ano de produção. No Norte, por exemplo, pelos dados supracitados, a última pesquisa voltada para o eixo 1, foi feita em 2013, enquanto no Nordeste foram produzidos dois trabalhos recentes em 2017 e 2018. As demais regiões apresentaram trabalhos até 2013 sobre o referido eixo.

Nos trabalhos encontrados têm-se as discussões sobre o papel feminino no contexto da interface entre o Programa Bolsa Família, Educação e Pobreza. São estudos que investigam o cotidiano das mulheres-mães beneficiárias do PBF em contextos tanto urbano quanto rural, além dos desafios e tensões das famílias sobre a vida escolar dos filhos em decorrência da frequência escolar, como condicionalidade exigida para receber o benefício. Tem-se ainda trabalhos que relacionam as formas de acompanhamento e participação da família na escola com as condições de existência e a história dos grupos familiares e das mulheres-mães.

Trazem também para o bojo das discussões a investigação sobre as características econômicas de famílias beneficiárias do PBF de moradoras de uma comunidade ribeirinha amazônica pertencente ao município de Belém, e a percepção das mães destas famílias sobre o programa. Nessas produções vários temas foram abordados e discutidos, tais como: a percepção geral sobre o PBF, o empoderamento das beneficiárias, as condicionalidades de educação e de saúde e as mudanças na percepção da renda do marido na frequência dos gastos e no suprimento de necessidades. Com relação ao eixo dois, o quadro 7 traz o demonstrativo dos trabalhos encontrados.

Quadro 7 – Demonstrativo de trabalhos encontrados no eixo temático 2

INSTITUIÇÕES	REGIÃO	Eixo 2: Implicações no espaço familiar e na comunidade do Programa Bolsa Família	ANO
UFPA	Norte	Relações entre Educação e Pobreza na Amazônia Paraense: um estudo sobre o programa social Bolsa Família na ilha do Marajó, município de Melgaço.	2017
UFSCAR	Sudeste	Análise do Programa Bolsa Família no município de capão BONITO-SP na perspectiva do beneficiário.	2017
UFPA	Norte	O Programa Bolsa Família e a dinâmica migratória rural - urbana: o caso do município de Bagre/Pará	2016
UFPB	Nordeste	Programa Bolsa Família e a trajetória de vida dos beneficiários: Inclusão social e autonomia são possíveis?	2015

UFAL	Nordeste	Transferência de renda nas famílias: o Programa Bolsa Família (PBF) e o impacto no rendimento escolar.	2014
UFAM	Norte	Políticas sociais e aglomeração rural no lago do limão – IRANDUBA/AM	2010
UNESP	Sudeste	Bolsa Família: uma análise dos resultados sob a ótica educacional.	2009
PUC-RIO	Sudeste	Programa Bolsa Família: autonomia ou legitimação da pobreza?	2008

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de dados da BDTD, 2020.

Quanto ao eixo dois, foram encontrados 08 trabalhos distribuídos pelas regiões do Brasil revelando a escassez de produções e pesquisas sobre esse eixo nos programas de pós-graduação, necessitando mais estudos voltados para compreender as mudanças sociais instituídas pelo PBF e seus impactos no contexto educacional.

Por meio dos dados apresentados constata-se que as regiões Sul e Centro-Oeste não apresentaram dados sobre o referido eixo. As demais regiões do Brasil apresentam produções de teses e dissertações entre os anos de 2008-2017.

As produções obtidas, e que estão na tabela anterior, trazem estudos sobre as implicações no espaço familiar e na comunidade do PBF, onde diversos assuntos foram tratados, como: Autonomia, Transferência de renda, Rendimento escolar dos beneficiários do PBF, migração rural e urbana a partir do PBF, relações entre o PBF e educação na Amazônia, e inclusão social devido ao PBF. As produções de teses e dissertações voltadas para a região amazônica são no total três pesquisas que trataram do eixo 2. Destes, dois trabalhos foram desenvolvidos na região marajoara nas cidades de Bagre e Melgaço.

A primeira pesquisa teve como objetivo verificar se houve uma relação entre a implementação do PBF e a migração da área rural para a área urbana no município de Bagre, no Estado do Pará e, ao final da pesquisa, obteve-se como resultado a constatação de que com a implementação do PBF houve um aumento migratório rural para o urbano significativo.

A segunda pesquisa realizada no Marajó sobre o eixo dois versou sobre um estudo do Programa Bolsa Família na cidade de Melgaço e teve como objetivo analisar a concepção de desenvolvimento que o PBF estabeleceu com a educação e as transformações na cidade. O referido estudo fez uma análise sobre como a concepção de desenvolvimento do Programa Social Intitulado Bolsa Família se relaciona com a educação e se este programa, ao se inserir na realidade marajoara, no município de Melgaço, traz a perspectiva de transformação social.

Segundo Furtado (2017), o PBF possibilitou o acesso e permanência na escola por conta da condicionalidade existente no referido programa do governo federal. A condicionalidade

aqui citada refere-se à frequência escolar que deveria ser acompanhada pela escola e informada ao ministério do desenvolvimento do Governo Federal. A família tinha o dever de matricular o filho na escola para garantir a permanência do recebimento do benefício do PBF e a cada bimestre a escola recolhia a frequência dos alunos, a qual não poderia ficar abaixo de 85%. Tanto a primeira pesquisa quanto a segunda retratam a realidade em cidades marajoaras. Estas cidades têm suas populações, segundo Barbosa (2016), fortemente dependentes dos programas governamentais de transferência de renda.

Com relação ao eixo 3, foram encontradas 4 produções que estão relacionadas no quadro 8.

Quadro 8 – Demonstrativo de trabalhos encontrados no eixo temático 3

INSTITUIÇÕES	REGIÃO	Eixo 3: Realidade que estão submetidas as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família.	ANO
PUC-SP	Sudeste	Famílias beneficiárias do Programa Bolsa família do município de Várzea Paulista: (des) caminhos na garantia da proteção social e na busca da superação da extrema pobreza.	2017
UFPE	Nordeste	Educação, pra que te quero? O programa Bolsa Família da prefeitura do Recife e as aspirações e expectativas educacionais das famílias beneficiárias.	2010
UFC	Nordeste	O impacto do Programa Bbolsa Família sobre o trabalho infantil na região Nordeste do Brasil	2009
UNICAMP	Sudeste	O Programa Bolsa Família na cidade de Manaus: análise das dimensões da inclusão social e escolar	2009

Fonte: Quadro elaborada pelo autor a partir de dados da BDTD, 2020.

No eixo 3, as produções suscitaram discussões importantes sobre a realidade vivenciada pelos beneficiários do PBF. Foram encontradas 4 produções, entre teses e dissertações, estudos feitos em cidades localizadas nas regiões citadas no quadro 4. As duas produções de teses e dissertações do Nordeste datam dos anos de 2009 e 2010 respectivamente, e as duas produções da região Sudeste datam dos anos de 2009 e 2017. A pesquisa sobre o PBF na cidade Várzea Paulista, na região Sudeste, trouxe o debate sobre as famílias beneficiárias do PBF e a garantia da proteção social na busca da superação da extrema pobreza. O trabalho apresentou contribuições sobre os aspectos pertinentes às condições objetivas e subjetivas dos beneficiários do Programa no que se refere às condições de acesso das famílias às políticas públicas.

Um trabalho feito na UNICAMP teve como foco a cidade de Manaus. Nesse estudo foi analisado o PBF sob as dimensões da inclusão social e escolar. O trabalho objetivou, segundo Oliveira (2009, p. 8), “problematizar os pressupostos delimitados pelo referido programa, cujas premissas são o enfrentamento da pobreza, o acesso das famílias à rede de serviços públicos e o desenvolvimento de ações voltadas para a inserção dessa população na esfera produtiva”. A pesquisa traz uma reflexão sobre a participação das famílias no PBF e oportuniza a discussão sobre as possíveis mudanças que ocorreram no âmbito educacional.

Outro estudo, feito na universidade da região Nordeste, refere-se à cidade de Recife e teve como foco o PBF e as aspirações e expectativas educacionais das famílias beneficiárias. Seu título é bastante pertinente: Educação para que te quero?

O impacto do PBF sobre o trabalho infantil na região Nordeste do Brasil foi abordado em outro estudo que refletiu sobre o contexto da diminuição do trabalho infantil na região Nordeste do Brasil, a partir do PBF, pois uma das condicionalidades do PBF é a frequência escolar, e isso fez com que muitos beneficiários vissem na escola a oportunidade de ascensão de seus filhos por meio da educação e do benefício provindo do programa, pois a criança que trabalha tem um rendimento escolar menor e atingirá um nível de escolaridade final mais baixo do que o alcançado por aquelas que não trabalham. Dada a inclusão das famílias no PBF, muitas crianças deixaram o trabalho infantil para se dedicar à escola.

As percepções das instituições de monitoramento e acompanhamento do PBF foi tema relacionado ao eixo 4 e está descrito no quadro 9, abaixo.

Quadro 9 – Demonstrativo de trabalhos encontrados no eixo temático 4

INSTITUIÇÕES	REGIÃO	Eixo 4: Percepção das instituições de Monitoramento e acompanhamento do Programa Bolsa Família sobre a relação entre pobreza, família e educação	ANO
PUC-RIO	Sudeste	Eficácia e Equidade Escolar: um estudo em escolas com alunos beneficiários do Programa Bolsa Família no estado de Mato Grosso do Sul	2019
UFGD	Centro Oeste	Programa Bolsa Família e condicionalidades: escola municipal indígena TENGATUI MARANGATU	2016
UFPE	Nordeste	O Programa Bolsa Família em Mato Grosso	2015
UCPEL	Sul	A influência do Programa Bolsa Família na educação escolarizada: olhares e vivências	2015
UEL	Sul	O Programa Bolsa Família e suas condicionalidades: entre o direito e o dever.	2015

UFPE	Nordeste	Transferência de renda e educação: uma análise da contrapartida educacional do Programa Bolsa Família e sua relação com o desempenho dos alunos beneficiários na cidade do Recife.	2014
UFMG	Sudeste	A implementação dos programas Bolsa-Família e Oportunidades sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base	2014
PUC-SP	Sudeste	Função social da escola e o aspecto educacional do Programa Bolsa Família	2014
UFSC	Sul	Educação, Programa Bolsa Família e combate à pobreza: o cinismo instituído	2013
UEL	Sul	O Programa Bolsa Família e a intersectorialidade: a experiência de UMUARAMA	2012
USP	Sudeste	Uma análise do efeito do Programa Bolsa Família sobre o desempenho médio das escolas brasileiras.	2011
UFPE	Nordeste	Programas Bolsa Família e Bolsa Escola no Recife: uma análise a partir da avaliação dos docentes e gestores.	2010
FIOCRUZ	Sudeste	“A Construção da Intersectorialidade no Programa Bolsa Família em Manguinhos, no Rio de Janeiro”	2009
FIOCRUZ	Sudeste	Programa Bolsa Família: dilemas e avanços no combate à fome e à miséria.	2005

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de dados da BDTD, 2020.

Referente ao eixo 4, foram encontradas 14 produções que trouxeram a percepção das instituições de monitoramento e acompanhamento do PBF sobre a relação entre pobreza, família e educação. Entre os assuntos elencados nesses trabalhos, sobressaem os seguintes: a intersectorialidade do Programa Bolsa Família; a função social da escola e o PBF; a eficácia e equidade escolar; as condicionalidades do PBF; a avaliação dos docentes e gestores sobre o PBF e seus efeitos sobre o desempenho médio das escolas brasileiras.

Pelos dados apresentados, é possível perceber uma concentração das produções na região Sudeste, seguida pela região Sul. Não foi possível encontrar produções desse eixo na região Norte, o que nos impulsiona um olhar sobre essa temática em nossa região.

Percebe-se que as discussões sobre a questão da Educação e Pobreza ainda possuem lacunas a serem preenchidas, principalmente na região marajoara, trazendo para a seara do debate um tema de relevância no contexto de Marajó que figura no cenário nacional como uma das regiões com os piores índices sociais e dificuldades educacionais, que vão desde o acesso e permanência com qualidade até a precarização do trabalho docente.

Uma dessas possibilidades como campo de pesquisa sobre Educação e Pobreza é colocar em pauta a questão dos territórios, os contextos e os sujeitos marajoaras e como estes se relacionam com a questão da Educação e Pobreza.

A Amazônia, enquanto território e patrimônio nacional e internacional, é conhecida pela exuberância de suas florestas e belezas que saltam os olhos, contrapondo com a negação de direitos aos sujeitos e comunidades que nela trabalham, habitam e utilizam seus recursos como fontes de sobrevivência. Essa realidade não difere no arquipélago do Marajó-PA. No entanto, quando se trata de indicadores sociais, é nas cidades do Marajó que encontramos alguns dos piores indicadores sociais de Educação e Pobreza do país, o que nos provoca a fazer, atualmente, os seguintes questionamentos: Quem são os sujeitos marajoaras? Em que contexto (sobre) vivem? Quais seus territórios?

Freire (1979) nos ajuda a entender a razão dos piores indicadores sociais na região marajoara quando enfatiza em seus escritos que esses sujeitos são submetidos à condição de miseráveis e inconscientes de sua condição, e a escola reproduz esse viés colonizador, que reproduz o círculo vicioso; segundo Rego e Pinzani (2012), político, econômico e social da extrema pobreza.

Nesse aspecto, compreender a relação entre Educação e Pobreza e a relação entre o PBF e educação é de suma importância para entendermos nossa realidade marajoara. Por isso, este estado do conhecimento contribuiu para os caminhos investigativos do pesquisador, pois possibilitou o acesso e o mapeamento dos trabalhos acadêmicos produzidos nos programas de pós-graduação, além de proporcionar o contato com os resultados de pesquisas que se relacionam com a temática deste estudo. O trabalho ajudou a nortear a discussão e delimitação da problemática elencada para a organização desta dissertação contribuindo com o debate teórico, metodológico e epistemológico do objeto em questão.

Neste sentido, a revisão da literatura, por meio de seus resultados, evidenciou a definição de prioridades de pesquisa, haja vista que aponta para áreas pouco exploradas, e lacunas que ainda precisam ser estudadas, fortalecendo, assim, a discussão da temática no campo das ciências humanas, notadamente nos programas de pós-graduação em educação. Neste contexto, percebe-se a necessidade de pesquisas que evidenciem a temática Educação e Pobreza a partir dos sujeitos marajoaras, dos seus territórios e de seus contextos de (sobre) vivência. As discussões presentes nestes estudos serão retomadas quando da análise dos dados de campo.

### 3.2 POBREZA, FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS DO PBF E EDUCAÇÃO

Esta subseção objetiva discutir a relação entre pobreza e educação escolar, trazendo alguns aspectos e conceitos da literatura para a compreensão dessa complexa relação, contribuindo assim, para um melhor entendimento do conceito de pobreza. A princípio, é abordado um breve histórico da pobreza. Em seguida, discute-se a complexidade do que vem ser a pobreza e, por fim, é enfatizada a educação no Brasil a partir da chegada dos coletivos dos contextos de pobreza à escola pública e que tem a frequência escolar como condicionalidade exigida pelo PBF.

#### 3.2.1 Breve histórico da pobreza

Buscar um entendimento sobre a questão da pobreza é enveredar por uma complexa relação de fatos, fenômenos e contextos que, sem uma análise dialética e histórica ou se esvaziam em si mesmo ou resultam em significados que pouco têm a ver com a dinâmica produzida, historicamente, pela sociedade. No entanto, é preciso indagarmos sobre o que o vem a ser pobreza. Se existe o pobre, logo existe o rico. Mas o que vem a ser a riqueza? São dois polos distintos, mas em extrema relação entre si. Para tanto, é preciso pensar este processo de forma dialógica para compreender a complexidade da questão, ou seja, pensar a pobreza a partir da análise da riqueza e vice-versa para, assim, entender a existência da pobreza em nossa sociedade.

Para o autor anarquista Kropotkin (1842-1921), a riqueza é um acúmulo de bens ao longo do tempo e que pertence à humanidade, pois, segundo Kropotkin (2011), desde que a pedra lascada passou a servir para a fabricação de armas na luta pela existência do ser humano, foi-se acumulando bens e tesouros a perder de vista. O ser humano a partir desse momento passou a desbravar o solo,

aterrou pântanos, desbastou florestas, abriu estradas, edificou, construiu e raciocinou; arranhou utensílios complicados, arrancou à Natureza os seus segredos, domou o vapor. Hoje, o homem civilizado já ao nascer encontra um capital imenso, acumulado pelos seus antepassados. E é esse capital que lhe permite agora, conjugando o seu trabalho com o dos outros homens, tão consideráveis riquezas que deixam a perder de vista os fabulosos tesouros que os orientais sonhavam nos seus contos das *Mil e uma noites*. (KROPOTKIN, 2011, p. 19).

Essas primeiras aproximações do autor nos ajudam a compreender o dilema da pobreza na atualidade, considerando que o ser humano nasce no contexto de um imenso capital, de bens



e tesouros incomensuráveis, acumulados pelos seus antecessores. Esse acúmulo de riqueza, de bens, teve como pano de fundo o trabalho manual e intelectual dos sujeitos de “carne e osso” do passado e do presente. Enquanto processo coletivo, todos deveriam ter acesso a estes bens e riquezas e não torná-los posse ou domínio de uma minoria em detrimento da maioria. Nas palavras de Kropotkin (2011, p. 19), “Com que direito poderia alguém apossar-se da menor parcela desse imenso patrimônio e dizer: Isto é meu, não é vosso!”.

Os sistemas de produção desde o feudalismo foram sistemas que subjugarão o ser humano à condição de explorados e escravizados. O livro de história da riqueza do homem, de Leo Huberman (1986), retrata a construção e a acumulação do capital por meio da força de produção do trabalhador e como se constituiu a visão de riqueza e pobreza ao longo dos séculos.

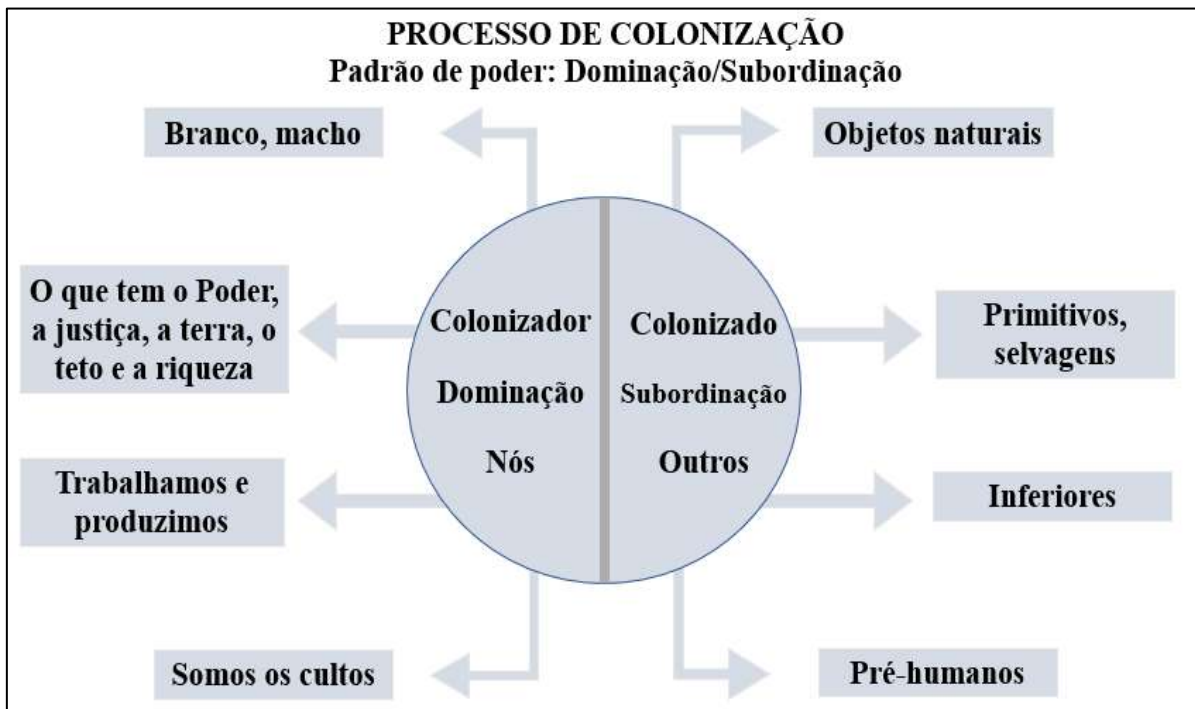
Mas foi com a primeira revolução industrial e o domínio das cidades que se tem o apogeu do sistema capitalista de exploração, pelo fato da substituição do trabalho manual, da manufatura pela máquina e, conseqüentemente, a substituição dos trabalhadores. Deu-se início ao aumento da pobreza como fruto desse processo de exploração exacerbado, ou seja, o ser humano não é mais “dono” de sua força de produção.

O homem é submetido tanto materialmente quanto psicologicamente a uma realidade abstrata e fragmentada, e vai deixando de perceber as mediações entre ele e a totalidade. A divisão social do trabalho atrelada à mecanização progressiva dos meios de produção transforma desde as formas mais elementares de produção até a indústria moderna em processos racionalmente operacionais, subdivididos e parciais. A racionalidade produtiva do capitalismo avançado promove a eliminação das propriedades qualitativas dos homens e destrói a mediação entre o trabalhador e o produto de seu próprio trabalho. Promove a perda da totalidade presente no objeto produzido, reduzindo o trabalho a um exercício mecânico repetitivo. (LUKÁCS, 1989 *apud* CROCCO, 2009, p. 52).

Deste modo, muitos países e cidades foram invadidos com esse pensamento de exploração a partir da compreensão de que uma cultura deve prevalecer em detrimento de outra. A exemplo do Brasil, onde no processo de colonização muitos nativos foram dizimados e os que não morreram fugiram e viveram isolados por muito tempo; e outros foram catequizados para a subserviência do colonizador.

Neste contexto histórico e dialético, segundo Arroyo (2013), é preciso questionar a constituição dos “outros” como inferiores, marginais, excluídos e desiguais que foram frutos de um processo de colonização que se estruturou não só no Brasil, mas na América Latina. Pois, desde o início o olhar do colonizador foi pautado numa cosmovisão do “Nós” e dos “Outros”. A Figura 8 demonstra o pensamento colonizador em seu processo de colonização na América Latina e no Brasil.

Figura 8 – Processo de colonização do Brasil



Fonte: Figura elaborada pelo autor a partir dos escritos de Arroyo (2013).

O processo de colonização se constituiu na inferiorização dos “outros” estabelecido pela relação de dominador e dominados, explorador e explorados. O “outro”, desprovido de cultura, de valores, de moral e de religião, inumanos, precisava ser civilizado e esta civilização foi trazida pelo que foi denominado “Nós”. Esse nós é o que tem cultura, educação, valores e moral. Esse pensamento constituiu a sociedade brasileira, pois desde o primeiro momento da colonização o pensamento era catequizar os povos originários, considerados selvagens, primitivos. Segundo Arroyo (2013), a primeira coisa que os colonizadores fizeram em solo brasileiro foi um missa para marcar um pensamento dominador de que os povos originários deveriam esquecer seus deuses para servir a um só Deus. Para Arroyo (2013), esta é uma das formas mais brutais da nossa história, que é pautada na dominação/poder.

A partir desse processo de colonização, a sociedade brasileira, com esse pensamento colonizador, se estruturou e se tornou, segundo Arroyo (2013), abissal, sacrificial. “Sacrificamos os outros para afirmarmos o nós”. Os “Outros” são ignorantes, incapazes, imorais e nós somos cultos, inteligentes, capazes. E segue fazendo o seguinte questionamento: quem são esses índios, esses pobres, esses oprimidos etc., sem entender quem são esses outros. Quem são os diferentes? E só será possível compreender isso pelo processo histórico, político, econômico, cultural de produção do outro pelo pensamento colonizador como inferior, marginal, excluído e desigual.

O resultado de anos desta colonização foi o descaso e a visão sobre o nativo como incapaz, precisando ser educado nos moldes do colonizador, pois, como afirma Arroyo (2013, p. 12):

Em realidade, a caracterização dos(as) pobres como inferiores em moralidade, cultura e civilização tem sido uma justificativa histórica para hierarquizar etnias, raças, locais de origem e, desse modo, alocá-los(as) nas posições mais baixas da ordem social, econômica, política e cultural. A empreitada catequética-educativa colonizadora e até republicana se orienta nessa visão de inferioridade moral, cultural, civilizatória dos **Outros** e no tratamento destes como inferiores, por serem diferentes. Persistem empreitadas antipedagógicas sempre que os(as) pobres – crianças, adolescentes – são pensados(as) como inferiores em valores e cultura.

Nesse contexto histórico e dialético, segundo Arroyo (2013), o pensamento colonizador teve resistências e enfrentamentos questionando a constituição dos “outros” como inferiores, marginais, excluídos e desiguais. Desde o início tivemos a resistência indígenas que empreendiam fugas dos aldeamentos missionários e de outros tipos de cativeiro. Os movimentos sociais, segundo Arroyo (2013), irão questionar a constituição de outros sujeitos sociais, frutos das resistências e lutas contra essa dinâmica colonizadora da produção de sujeitos como inferiores, marginalizados, excluídos e desiguais, entrando, assim, em conflito com as grandes pedagogias hegemônicas do poder/saber colonizador.

Arroyo (2013), traz em seus estudos esse movimento de lutas e resistências trazidos por outros sujeitos, por outras pedagogias que discute esse processo de resistência e luta por meio de algumas categorias essenciais na compreensão da constituição de outros sujeitos: tempo/espço, Diversidade dos movimentos sociais, ocupação do latifúndio do saber e pedagogia do oprimido.

A categoria tempo/espço, pensada no movimento e discutida por Arroyo (2013), é uma demarcação da afirmação de outras pedagogias de emancipação, de outros sujeitos que se situam no tempo e nos espaços para produzir conhecimento, saberes que os identificam com “Sem Terra”, “Sem Teto”, Camponeses, Ribeirinhos, Quilombolas, Populações Originárias, movimento feminista, povo das florestas, movimento negro, de orientação sexual, dentre outros movimentos que se afirmam por meio de outros sujeitos, de outras pedagogias.

Diante disso, a diversidade dos movimentos sociais não aceita esse “SER MENOS” pensado pelo colonizador de uma história assumida e contada a partir da visão colonizadora como sendo a principal história contada. Questionam-se essas pedagogias hegemônicas e, ao questionar, entram em conflitos com o pensamento dominante, com suas formas de educação, com suas políticas.

É preciso ocupar, como afirma Arroyo (2013), o latifúndio do saber “que aproxime as lutas pela reforma agrária com as lutas pela reforma educacional. Que articule as lutas pelo direito a terra, e a vida com o direito ao conhecimento, à escola, à universidade.

No campo desses questionamentos, a pedagogia do oprimido se faz enquanto razão de ser da luta e resistência dos movimentos sociais, não somente, mas se tornou fio condutor para o enfrentamento do aparato hegemônico, pois a pedagogia do oprimido, segundo Arroyo (2013, p. 27) “Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são”. Essa contextualização ajuda-nos a pensar a temática da pobreza pelo viés do fenômeno social, constituído por sujeitos e suas ações.

Segundo Rego e Pinzani (2013), a temática da pobreza vem sendo discutida na América Latina desde os anos de 1920 e 1930 como uma realidade complexa e de difícil resolução. As pesquisas dessa época se utilizaram de diversas estratégias, a exemplo da pesquisa etnográfica, como forma de identificar as raízes da pobreza nos países latinos. Algumas conclusões foram evidenciadas nessas pesquisas, pois os estudos tinham como ponto de partida a cultura dos países da América Latina, principalmente nos países com uma população indígena significativa.

Uma das conclusões a que chegaram alguns estudos foi a de que “a exclusão econômica dos índios e sua localização entre as mais baixas camadas sociais das sociedades latinas fizeram deles os protagonistas da pobreza mais aberrante” (REGO; PINZANI, 2013, p. 12). A população indígena ainda era numerosa e essa questão era bastante visível no meio social. Essa visibilidade “os tornava as mais indesejáveis presenças nas cidades maiores” (REGO; PINZANI, 2013, p. 12).

Diante deste contexto a pobreza começa a criar raízes, visto que prevalece o domínio dos poderosos sobre essas populações, pois “a investida sistemática sobre essas populações, marcada pela extrema violência dos poderosos, visou destruí-los completamente, alvejando-os de várias maneiras, assassinando-os fisicamente, mas, sobretudo, tentando negar sua identidade e cultura” (REGO; PINZANI, 2013, p. 12). No Brasil, a pobreza “tem cor: é mulata, negra; e isso remete imediatamente à experiência da escravidão, instituição fundamental para a acumulação econômica em nosso país por trezentos anos” (REGO; PINZANI, 2013, p. 12). Segundo dados da Oxfam Brasil (2021), Ser negro no Brasil, dificulta amplamente as chances de contratação por empresas, além da cor da pele definir a abordagem policial. Esse fator também afeta o tratamento pela justiça e dificulta a vida de quem é pobre e negro. Realidade persistente nas instâncias de poder que consolida um racismo estrutural no país a ser combatido diariamente.

### 3.2.2 A complexidade do conceito de pobreza

A pobreza é um tema multidimensional e sua complexidade se acentua quando se trata de uma sociedade capitalista com princípios individualistas e exploratório. Não obstante, o tema da pobreza se torna objeto de pesquisas e estudos, os quais possibilitam ampliar conceitos e definições. Por ela ser multidimensional e construída socialmente não está apartada da escola.

Até pouco tempo a pobreza era assumida como uma concepção unidimensional em que o fator renda era o termômetro indicador da situação de vulnerabilidade dos sujeitos. Atualmente tem-se procurado compreender a pobreza a partir de sua concepção multidimensional relacionando-a às dimensões de economia, ao social, à cultura e à política. São dimensões que se inter-relacionam e criam fossos entre os sujeitos de uma determinada sociedade, pois são sujeitos que passam a sobreviver sem as condições mais básicas de vida como: moradia, acesso a bens e serviços, rede de esgoto, educação de qualidade, saúde, dentre outros aspectos da convivência coletiva e social.

Com base em dados obtidos de órgãos do Governo Federal, dos movimentos sociais e de outros segmentos da sociedade civil, é possível verificar que o Brasil é um país extremamente desigual. Existe desigualdade de renda, educação, bens, infraestrutura, saneamento, etc. Em qualquer aspecto pode-se perceber essa desigualdade. Em comparação com os demais países como, por exemplo: a Hungria (0,244), Dinamarca (0,247) e Japão (0,249) que possuem menor desigualdade no mundo segundo o coeficiente de Gini, é que no Brasil, conforme Filho (2019), a desigualdade é extrema e isso ocorre devido ao fato de uma parcela pequena usufruir das benesses de uma elite do atraso, parafraseando Jessé de Souza (2017), e que vive no topo da distribuição, em condições melhores de acesso a bens e serviços (educação, saúde, saneamento etc.), em detrimento da grande maioria da população, que vive sem as condições mínimas de acesso a bens e serviços de qualidade.

Vive-se em um país onde a desigualdade social impera. O Brasil é um dos dez países mais desiguais do mundo. Segundo o relatório do PNUD (2019), o país ocupa 79º posição em relação ao IDH. A desigualdade no Brasil hoje é a pior das últimas duas décadas. O relatório do Banco Credit Suisse de 2021 apontou que 1% da população mais rica do Brasil detém praticamente a metade de toda a riqueza nacional, chegando a um percentual de 49,6% de toda a riqueza produzida. Há uma enorme distância entre ricos e pobres.

Neste contexto de extrema desigualdade social, a pobreza e a extrema pobreza se tornam condições nefastas, que atingem milhares de pessoas, sujeitas a sobreviverem com menos do que o básico para se manterem. Esta é a realidade em que vivem milhares de pessoas

no Brasil atualmente. O quadro que se apresenta é assustador e decorre da conjuntura política e econômica. Hoje, por conta da agenda de interesses do capital, e de uma base conservadora e reacionária no poder, o Brasil encontra-se em um dos piores cenários de combate à desigualdade, o que foi agravado com a crise sanitária da Covid-19.

Rego e Pinzani (2013), em pesquisas sobre as famílias beneficiárias do PBF, destacam que diferentes regiões geográficas apresentam situações diversas de carência no país. Acrescentam que as mais carentes são aquelas que foram, durante muito tempo, controladas politicamente por oligarquias locais poderosas e que se mantêm no poder devido à cultura da violência, do arbítrio e do privilégio, a exemplo do coronelismo. Para esses autores, a pobreza está relacionada à política local, e à ausência do Estado em determinados espaços geográficos do país, como a região de Marajó.

O PBF representou minimamente, de maneira estrutural, a presença do estado nos espaços geográficos, visto que as condicionalidades do programa possibilitaram às famílias acessarem os serviços básicos de saúde e educação, antes negado pelo poder público que desconsiderava seus espaços e seus territórios. A negação das garantias das condições básicas, segundo Rego e Pinzani (2013), é uma das consequências mais brutais desse processo amplo de abandono por parte do Estado e de expropriação e exploração por parte das elites locais que negam uma educação escolarizada de qualidade e sem formação profissional, obrigados, portanto, a exercerem atividades pesadas, mal remuneradas e não qualificadas. Em si tratando de educação, Araújo (2007, p. 87) destaca que,

É preciso, no mínimo, que todos tenhamos, nós e as gentes do interior de Marajó, acesso aos bens culturais mais comuns, às instituições que estão em todo o senso e que não devem ser privilégio de alguns [...] O que importa é o acesso à experiência e a experiência do acesso, de modo que todos possam tudo aprender. Nesse caso, a qualidade da educação não se processa por um tipo alternativo de ensino, mas pela liberdade de conhecer, que só pode ser garantida pelo investimento maior do dinheiro público em cultura, como bibliotecas, escolas, cinemas, teatros, livros, jornais, galeria, educação de adultos e tantos outros.

Diante disso, possibilitar a qualidade na educação em espaços insular perpassa por garantias de investimentos públicos e acesso aos conhecimentos historicamente construído a partir da realidade vivenciada pelos sujeitos locais.

Essa realidade é atravessada pela pobreza extrema e é preciso compreender a sua existência. Rego e Pinzani (2013) elencam alguns critérios, chamados de características fenomenológicas, categorizados a partir de pesquisas em regiões do Brasil para entender a pobreza que nos ajudam nas discussões sobre a temática:

- 1) A falta de condições para uma vida saudável;

- 2) O acesso nulo ou irregular à renda derivante de um trabalho regular;
- 3) Trabalho infantil e abandono escolar;
- 4) Alta natalidade;
- 5) Acidentes;
- 6) Falta de crédito;
- 7) Invisibilidade e mudez;
- 8) Desigualdade interna às famílias;
- 9) Vergonha;
- 10) Cultura da resignação;
- 11) Exclusão e cidadania. (REGO; PINZANI, 2013, p. 153).

Essas características contribuem para o entendimento multidimensional da extrema pobreza, pois esse fenômeno social não pode ser entendido apenas na perspectiva da precariedade de renda. Existe uma complexidade nessa trama de relações, principalmente em uma sociedade capitalista, que coloca os sujeitos em diversas fases da vida – infância, adolescência, juventude, velhice – em situação e vivências da extrema pobreza, tornando suas condições materiais muito precárias.

Arroyo (2013), ao discutir a relação entre pobreza e educação, aponta em seus estudos cinco visões: a pobreza como carências; como desqualificação para o mercado de trabalho; como questão social; como questão política; e como questão moral. Segundo o autor, uma visão da pobreza tradicional que persistente na sociedade capitalista é a visão da pobreza como carência, que vê os pobres como carentes. Essa visão persiste e tem feito parte da história da pedagogia no sentido de fornecer aos pobres uma escola para indigentes, necessitados, órfãos, pobres, de modo a suprir suas carências materiais, as carências de conhecimentos, valores etc., e esta é, segundo o autor, uma das visões mais brutais sobre os sujeitos de contextos empobrecidos porque os percebem como carentes intelectuais e morais.

No que tange à visão da pobreza como desqualificação para o mercado de trabalho, Arroyo (2013) enfatiza que está vinculada à carência de materiais, de competências e de conhecimentos para que os coletivos em vivência da pobreza possam se incorporar ao mercado de trabalho. É por isso, acresce o autor, que os pobres são acometidos pelo desemprego e emprego informal; sujeitos a viverem sob condições materiais indignas.

Em relação à concepção de pobreza como uma questão social, Arroyo (2013) e autores como Rego e Pinzani (2013), partilham da ideia de que a pobreza não é uma questão somente econômica, nem de crescimento econômico, mas uma questão social, exigindo o compromisso e o comprometimento do Estado em assumir o seu dever de enfrentar essa situação como social. Para o autor, o reconhecimento da pobreza como uma questão social significa a admissão de que os pobres têm direitos e o Estado o dever de garantir esses direitos.

Em relação à pobreza como uma questão política, Arroyo (2013) a enfatiza como um problema de Estado, associado a relações de poder, ao padrão de poder-dominância-subalternização existente na sociedade capitalista.

À medida que superarmos visões moralizantes e individuais da produção da pobreza, estaremos abertos a reconhecer que a pobreza e as desigualdades sociais, raciais e de gênero estão associadas ao padrão de poder-dominância-subalternização vigente na sociedade. Certos coletivos sociais, raciais e de gênero se perpetuam concentrando o poder, a renda, a terra, a riqueza, o conhecimento, a justiça, a força, enquanto os coletivos pobres são mantidos como subalternos e marginais (ARROYO, 2013, p. 16).

Desse modo, é fundamental superar as visões tradicionais sobre os pobres como atrasados, irracionais, incompetentes, desqualificados para o trabalho, preguiçosos e carentes. Ao adentrarem a escola, os pobres, segundo Arroyo (2013), 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.

A visão da pobreza, segundo uma questão moral, nas palavras de Arroyo (2013), é a que mais está arraigada no senso comum, porque foi construída socialmente, principalmente pela mídia, ao associar pobreza à violência, às questões de raça e a crimes como venda e consumo de drogas, assaltos, furtos e roubos.

Em relação à educação, a escola básica assume uma função social “salvadora”, mascarando a existência da pobreza como uma questão complexa, vinculada a questões sociais, políticas e econômicas. Para Arroyo (2013), a escola como tal é uma forma irresponsável de jogar para a instituição a solução de um problema produzido muito além do ambiente escolar.

Outro autor que traz importantes contribuições sobre a concepção da pobreza e da questão do desenvolvimento é Amartya Sen (2010), quando discute o conceito de *capability*. Segundo Rego e Pinzani (2013), a palavra derivada da língua inglesa *capability*, significa a fusão de *ability* (habilidade) e *capacity* (capacidade). Em português, não existe o termo *capability*, mas pode ser entendido como capacidade e não como “capacidade”, como fazem alguns tradutores brasileiros de Sen, conforme Rego e Pinzani (2013). Desse modo, Sen discute a pobreza a partir da concepção de privação de capacidades.

- 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).



Segundo Sen (2010), a pobreza deve ser vista como privação de capacidades básicas e não apenas como baixo nível de renda, que é o critério tradicional (perspectivado pela clássica avaliação da pobreza com base na renda) de identificação da pobreza. O autor em suas pesquisas traz a noção de pobreza como privação de capacidades, sem negar que a renda baixa é uma das causas principais da pobreza, visto que a falta de renda pode levar à privação de capacidades de uma pessoa.

Sen (2010) afirma, ainda, que a abordagem da pobreza como privação de capacidades não desconsidera que a renda baixa é uma das causas principais da pobreza. No entanto, para o autor, a pobreza enquanto privação das capacidades básicas está relacionada à vulnerabilidade social, à exclusão, ao silenciamento das vozes dos indivíduos dos contextos de extrema pobreza, à falta de alimentação, portanto, à exclusão dos direitos sociais.

Quando se avalia ao redor do mundo as desigualdades na capacidade de escapar das doenças que não são inevitáveis, ou da fome que pode ser evitada, ou da morte prematura, não se está examinando apenas diferenças no bem-estar, mas também nas liberdades básicas valorizadas e apreciadas. Para Sen (2010, p. 18), “ampliar as vidas limitadas das quais, queiram ou não, a maioria dos seres humanos são prisioneiros por força das circunstâncias, é o maior desafio do desenvolvimento”. E essa ampliação pressupõe melhores condições de vida, principalmente em termos de saúde e de educação, para que as presentes e as futuras gerações possam gozar de um desenvolvimento de fato.

### **3.2.3 A educação escolar pública enquanto direito**

Segundo Arroyo (2013), a escola passou a ser um campo de disputas e conflitos, travados pelos professores em busca de direitos, o que tem trazido mudanças na identidade profissional. No entanto, no interior das escolas, se tem novos conflitos que se deparam com controles e conservadorismos políticos. Neste sentido, cabe-nos o questionamento: que concepção de educação perpassa o contexto atual?

Arroyo (2013) traz contribuição importante sobre a concepção de educação, ao afirmar que a escola se tornou mais uma fronteira-território de disputa, e que é preciso o reconhecimento de outros espaços coletivos educativos, que não mais reconhecem a escola como única no processo educativo, reivindicando não só o direito à escola, como também os direitos de sua afirmação em outros coletivos educativos e a garantia de suas lutas no interior escolar.

O pensamento colonizador, discutido anteriormente, constituiu o processo de educação e as pedagogias foram pensadas nesse viés dominador pautando teorias e práticas educativas

que “pressupõe formas de pensar o conhecimento e de pensar os sujeitos sociais. Sobretudo, de pensar e tratar os outros nos padrões do poder, nas relações de trabalho, de produção, de apropriação e expropriação da terra, da renda, dos direitos” (ARROYO, 2013, p. 38).

Deste modo, as grandes pedagogias brutais, assim chamadas por Arroyo (2013), de produzir os outros como desiguais, tem colocado o diferente no limite da produção material do seu viver. Colocá-los sem a terra, sem escola ou em uma escola com um currículo mínimo, sem trabalho ou em trabalhos precarizados, ou deixando-os na pobreza, são mecanismos de produção dos outros como inferiores, “como instrumentos de legitimação da relação política de dominação/subordinação e persiste como justificativa da inferiorização da diversidade de coletivos populares” (ARROYO, 2013, p. 44).

Segundo Arroyo (2012), até a década de 60 a educação estava vinculada à saúde, depois houve um desmembramento e a saúde passou a formar o Sistema Único de Saúde (SUS), entretanto o mesmo não aconteceu com a educação, ou seja, não se formou um sistema único de educação. Nesse sentido, temos uma educação gratuita somente até os 17 anos, ou o último ano do ensino médio, depois disso é “cada um por si”

A partir da Constituição Federal de 1988 e as garantias de acesso à escolarização, a escola passou a ser frequentada por alunos oriundos de família em extrema pobreza. Esses sujeitos trouxeram novas experiências e vivências fazendo com que a escola pública questionasse seu papel diante de um cenário onde crianças, jovens e adultos são pertencentes a contextos em vulnerabilidade social, exigindo dessa instituição, novas relações. No Brasil, 17 milhões de crianças, adolescentes e jovens beneficiários (as) do PBF chegam às escolas públicas e trazem suas vivências de pobreza e extrema pobreza para dentro dela. Isto é desafiador para o contexto escolar, pois se choca com uma determinada organização escolar acostumada a homogeneizar e padronizar os sujeitos (ARROYO, 2013).

A educação é um dos direitos fundamentais a todos os indivíduos. Tal direito se consolida nos mais diversos documentos legais que tratam desta temática, desde a Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, Diretrizes Educacionais (nacional, estaduais e municipais), Planos de Educação, entre outros. Esse direito na legislação considera a diversidade dos indivíduos que habitam o território brasileiro. Para nós, este destaque tem a ver com os povos amazônidas: ribeirinhos (marajoaras), indígenas, negros (quilombolas), os povos da floresta, pescadores, extrativistas que fazem parte desse contexto.

## 4 O PBF NO MUNICÍPIO DE PORTEL

Nesta seção é traçada uma caracterização do município de Portel, *locus* da pesquisa, na qual são apresentados alguns dados, como: contexto geopolítico, histórico, demográfico e socioeconômico; o contexto educacional, além de traçar um panorama sobre o PBF no município, destacando: número de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família; número de crianças e adolescentes que frequentam a escola nos níveis de ensino da educação básica; o acesso a bens e serviços públicos pelas famílias beneficiárias do PBF; números de benefício em que a mãe é a representante legal e titular da conta de transferência do dinheiro do PBF e os resultados sobre a frequência escolar dos alunos beneficiários do PBF.

### 4.1 CONTEXTO GEOPOLÍTICO, HISTÓRICO, DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO

O arquipélago do Marajó, na foz do rio Amazonas, com mais de 50 mil quilômetros quadrados, distribuídos em regiões de campos naturais, zona de mata, praias, rios e mar, é formado pelos municípios de: Afuá, Chaves, Santa Cruz do Arari, Salvaterra, Soure, Cachoeira do Arari, Ponta de Pedras, Muaná, São Sebastião da Boa Vista, Curralinho, Breves, Anajás, Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel.

Com relação à divisão administrativa, a mesorregião do Marajó, por sua vez, é constituída de três microrregiões geográficas: Arari, Furo de Breves e Portel. As duas primeiras compreendem municípios inseridos integralmente no Arquipélago do Marajó. Já a Mesorregião Região Geográfica – MRG de Portel abrange municípios com sedes em áreas continentais, na porção sul/sudoeste da mesorregião (BRASIL, 2007).

Ao todo são 16 municípios distribuídos nas três microrregiões do arquipélago, a saber: microrregião do Arari, composta pelos municípios de Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure; microrregião dos Furos de Breves, que compreende os municípios de Afuá, Anajás, Breves, Curralinho e São Sebastião da Boa Vista; e, finalmente, a microrregião de Portel, composta pelos municípios de Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel. O município de Santa Cruz do Arari é o menos populoso, com cerca de 8.000 habitantes, e o município de Breves, o mais populoso, com cerca de 90.000 habitantes. A Tabela 1 apresenta os municípios do arquipélago do Marajó por abrangência territorial.

Tabela 1 – Municípios do Arquipélago do Marajó em Extensão territorial

<b>MUNICÍPIOS</b>		<b>ÁREA (km<sup>2</sup>)</b>
<b>MRG DO ARARI</b>		<b>28.950</b>
1	CACHOEIRA DO ARARI	3.102
2	CHAVES	13.085
3	MUANÁ	3.766
4	PONTA DE PEDRA	3.365
5	SALVATERRA	1.044
6	SANTA CRUZ DO ARARI	1.075
7	SOURE	3.513
<b>MRG FURO DE BREVES</b>		<b>30.094</b>
8	AFUÁ	8.373
9	ANAJÁS	6.922
10	BREVES	9.550
11	CURRALINHO	3.617
12	SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA	1.632
<b>MRG PORTEL</b>		<b>45.096</b>
13	BAGRE	4.397
14	GURUPÁ	8.540
15	MELGAÇO	6.774
16	PORTEL	25.385
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>104.140</b>

Fonte: BRASIL (2007d)

O Arquipélago do Marajó, integralmente situado no Estado do Pará, constitui-se numa das mais ricas regiões do país em termos de recursos hídricos e biológicos. É formado por um conjunto de ilhas, que, em seu todo, constitui a maior ilha fluviomarítima do mundo, com 49.606 Km<sup>2</sup> (BRASIL, 2007). Segundo o Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó (BRASIL, 2007), o arquipélago do Marajó já é ocupado desde muito tempo, mas foi há pouco que se reconheceu outras formas ocupacionais.

As culturas pré-coloniais do Marajó são extremamente importantes porque a ilha parece ter favorecido um modo de vida sedentário desde épocas bastante remotas (pelo menos 5.000 A.P. se considerarmos os sambaquis), tendo assistido à chegada de outros contingentes populacionais e crescimento cultural quase ininterrupto até a chegada dos europeus no século XVI. O desenvolvimento de sociedades complexas a partir do século V (cultura marajoara) precede desenvolvimentos similares no restante da bacia Amazônica, onde sociedades complexas surgem cinco séculos mais tarde (BRASIL, 2007. p. 23).

O mapa abaixo mostra a extensão do território do arquipélago do Marajó, na foz do rio Amazonas, com os seus dezesseis municípios e mais de 50 mil quilômetros quadrados. É possível observar no mapa a delimitação das três microrregiões do arquipélago: microrregião do Arari de cor verde; microrregião dos Furos de Breves de cor verde-limão; e microrregião de Portel de cor amarelo-claro.

Figura 9 – Mapa do Arquipélago de Marajó



Fonte: BRASIL (2007d).

Com relação ao PBF, o quadro que segue apresenta: o número de famílias atendidas, pessoas beneficiadas diretamente pelo programa e os responsáveis familiares do programa por município do arquipélago do Marajó.

Quadro 10 – Demonstrativo do Programa Bolsa Família no Arquipélago do Marajó – 2020

N.	CIDADES DO MARAJÓ	Famílias Atendidas	Pessoas Beneficiadas diretamente pelo PBF	Responsáveis do sexo feminino
1	AFUÁ	6.667	28.280	87,7%
2	ANAJÁS	5.025	21.765	91,9%
3	BAGRE	3.568	16.387	81,8%
4	BREVES	16.645	68.072	85,5%
5	CACHOEIRA DO ARARI	4.565	14.942	80,7%
6	CHAVES	3.372	14.066	79,2%
7	CURRALINHO	5.503	23.994	94,3%
8	GURUPÁ	5.933	25.804	79,5%
9	MELGAÇO	4.057	19.440	84,4%
10	MUANÁ	6.633	25.269	89,0%
11	PONTA DE PEDRAS	4.756	16.615	88,4%
12	PORTEL	7.583	35.274	89,1%
13	SALVATERRA	4.574	13.797	83,3%
14	SANTA CRUZ DA ARARI	1.813	5.843	77,9%
15	SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA	5.147	20.590	88,0%
16	SOURE	3.740	13.242	93,1%
<b>TOTAL</b>		<b>89.581</b>	<b>363.380</b>	-

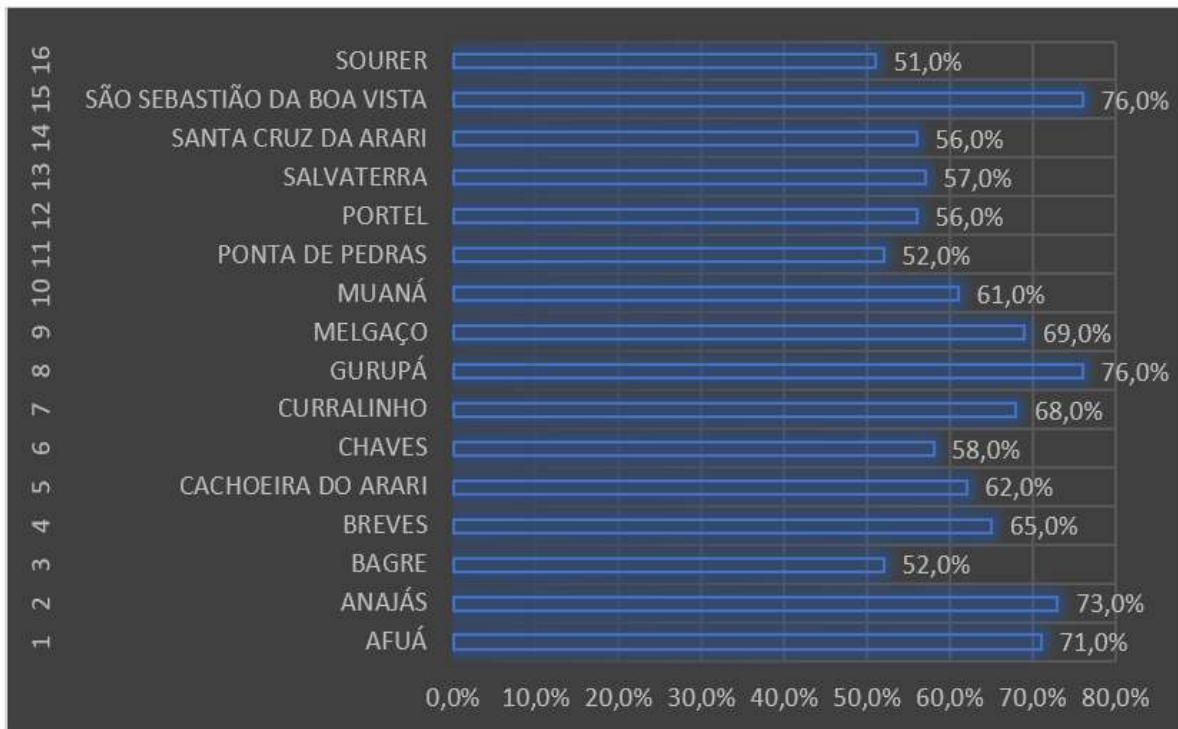
Fonte: Brasil (2020)

No quadro acima, observa-se que Portel é a segunda cidade do Marajó com números de famílias beneficiárias do PBF, com quase 8 mil famílias atendidas. Além disso, aproximadamente 90% das famílias têm a mãe como responsável pelo recebimento do benefício do PBF. Estas são as principais responsáveis e potenciais aliadas para um bom desenvolvimento do Programa, por serem as principais titulares do cartão que dá acesso ao benefício, as situando como centrais para o êxito do programa. “fica claro que o foco do PBF é em relação a garantir o desenvolvimento da criança e do adolescente, e isso, historicamente, é condicionado à mulher” (CRUZ, 2013, p. 90).

No entanto, para pesquisadores com Rego e Pinzani (2013), o objetivo do PBF quando coloca a mãe como responsável pelo recebimento do benefício é de oportunizar a autonomia feminina por meio da renda provinda da transferência direta.

A maioria dos municípios do Marajó, pelo exposto no quadro 6, tem o PBF como mecanismo indispensável no combate à pobreza e extrema pobreza, pois provém de transferência de renda direta na conta do usuário, significando autonomia da família no controle e aplicação do dinheiro recebido do programa, além disso, há as condicionalidades que, minimamente, deveriam garantir aos beneficiários o acesso às políticas sociais nas áreas de Educação, Saúde e Assistência Social por meio de gerenciamento intersetorial em cada município.

Gráfico 1 – Percentual de pessoas atendidas pelo PBF em relação ao total da população dos municípios do arquipélago do Marajó/PA, novembro 2020



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados do Ministério da Cidadania, (BRASIL, 2020)

Outro dado importante diz respeito ao número de pessoas atendidas de forma direta pelo Programa Bolsa Família. Em todos os municípios do Marajó esse percentual ultrapassa os 50% do total da população local. Por exemplo, o município de Anajás chega a um percentual de 73% de pessoas atendidas diretamente com o programa, seguido pela cidade de Afuá, que tem 71% e o município de Portel com aproximadamente 36 mil, ou seja, 56% das pessoas atendidas com o benefício do Programa.

Segundo dados da FAPESPA (2020), no ano de 2019, na região do Marajó, foram atendidas 89.221 famílias com o benefício do PBF de um total de 117.327 famílias cadastradas no CadÚnico, o equivalente a um percentual de 76,04% do total das famílias do CadÚnico. No estado do Pará foram atendidas 925.135 famílias de um total de 1.641.310 famílias cadastradas no CadÚnico, portanto, o total de famílias atendidas no estado é equivalente a um percentual de 56,41% do total das famílias inscritas no CadÚnico. Na tabela 2, a seguir, tem-se o valor médio do PBF repassado às famílias dos municípios do Marajó.

Tabela 2 – Valor médio do PBF repassado às famílias dos municípios do Marajó/PA em novembro de 2020.

N.	CIDADES DO MARAJÓ	Valor médio repassado às famílias
1	AFUÁ	R\$ 39,06
2	ANAJÁS	R\$ 93,80
3	BAGRE	R\$ 95,57
4	BREVES	R\$ 46,22
5	CACHOEIRA DO ARARI	R\$ 141,25
6	CHAVES	R\$ 102,85
7	CURRALINHO	R\$ 133,92
8	GURUPÁ	R\$ 160,99
9	MELGAÇO	R\$ 102,78
10	MUANÁ	R\$ 105,70
11	PONTA DE PEDRAS	R\$ 74,18
12	PORTEL	R\$ 29,83
13	SALVATERRA	R\$ 80,34
14	SANTA CRUZ DA ARARI	R\$ 120,96
15	SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA	R\$ 160,15
16	SOURER	R\$ 148,77

Fonte: Brasil (2020)

Pelos dados coletados, o município de Portel, no mês de novembro de 2020, recebeu um valor médio<sup>6</sup> do Programa Bolsa Família, repassado às famílias, de R\$ 29,83 sendo o menor valor médio dos municípios do arquipélago do Marajó. Os municípios que receberam os maiores valores médios foram Gurupá e São Sebastião da Boa Vista.

<sup>6</sup>Esse cálculo é feito a partir do número total de beneficiários que recebem o Bolsa Família dividido pelo valor total repassado no mês.



Em relação à localização, o município de Portel, segundo a FAPESPA (2016), integra o Estado do Pará no nordeste do estado, a 278 milhas de distância da capital (Belém), por via aérea, e a 324 km por via fluvial. Geopoliticamente, o município está inserido na MRG de Portel, situado na Mesorregião geográfica do arquipélago do Marajó. Possui uma área em unidade territorial de aproximadamente 25.384,960 km<sup>2</sup> (IBGE, 2010), sendo a maior área da MRG de Portel e da Mesorregião do Marajó. O município é composto por áreas continentais, além de ilhas, igarapés, baías, rios e seus afluentes, às margens dos quais estão situadas parte da população “rural/ribeirinha”. E até o último censo demográfico do IBGE, ocorrido em 2010, na relação campo/cidade, o maior contingente populacional do município situava-se no campo, na proporção de 62% do total de 52.172 da população. Portel faz limite ao norte com o município de Melgaço; ao sul com o município de Pacajá; ao leste com os municípios de Bagre e Baião; e a oeste com os municípios de Senador José Porfírio e Porto de Moz (IBGE, 2010).

Conforme os dados da FAPESPA (2016), o município de Portel tem três grandes rios de drenagem de toda a área: rio Anapú, Pacajá e o Camarapi, e se deslocam no sentido sul-noroeste. O rio Anapú deságua na Baía de Pracupí e na Baía de Caxiuanã. Os principais afluentes são: pela margem direita: Marinaú, Tueré e os igarapés: Itatira, Merapiranga, Janal Grande, Umarizal, Marapuá, Atua e Mojuá; pela margem esquerda: Pracuruzinho, Curió e Pracupi: os igarapés Carumbé, Itatinguinho, Itatingão, Poção, Jacitara, Cocoajá e Tapacú.

O rio Pacajá passa em frente à sede do município, na baía de Portel que logo após encontra com o rio Camarapi. Os seus principais afluentes são: pela margem esquerda: Uriuanã, Aratari, Mandaquari, Guajará e os igarapés: Damiana, Capoeirão, Grande, Pajé, Limão e pela margem direita: Jacarepurú Grande, rio Jacarépuruzinho e os igarapés: Vinte e Nove, Angelim, Do Ouro, Pereira, Ana, Tucumanpijó, Mineiro, Candirí, Maratuba, Cajú e Araú.

O rio Camarapi é a terceira drenagem do Município, porém de grande destaque, porque deságua na baía de Portel, em frente à sede municipal. Seus principais afluentes pela margem direita são: Banã, Pirico e os igarapés Esmeralda, Macaco, Açaituba, Merituba, Grande e Cariatuba. Pela margem esquerda, encontramos rio Pitinga, Acangatá, Paca, Ajará e os igarapés Itaquera, Tamaquerinha, Tanquera, Arumã e Otá. Apresenta outros rios menores, como o Acutí-Pereira e seu afluente, o igarapé Laranjal. O rio Jaguarajó faz limite a leste com o Município de Bagre.

Segundo Abreu (2014), em 1623 deu-se início, por intermédio da chegada do Padre Antônio Vieira ao estado do Pará, a missão de catequizar os indígenas dos territórios de Tocantins e da Ilha do Marajó. Após estabelecer a ordem na região, o padre Antônio Vieira entregou a missão aos membros da companhia de Jesus, em 1627. Estes, por sua vez,

denominaram o município de Portel<sup>7</sup> de Aricuru ou Arucará, primeiro nome atribuído ao município.

Como em todo território americano, viviam no território, denominado Portel pelos portugueses, indígenas que em 1653 foram reorganizados por padres da Companhia de Jesus, a despeito das etnias indígenas presentes naquele território e suas lutas intertribais, foram colocados com outros povos igualmente indígenas até a expulsão dos religiosos, época em que já era freguesia, sob a invocação de Nossa Senhora da Luz (IBGE, 2010).

De acordo com Fonseca (2012, p. 2), “Havia tribos indígenas que habitavam esta região desde os tempos mais antigos, o que prova essa afirmação é a existência de muitos vestígios deixados por eles, como: machados de pedra, fósseis humanos, cerâmicas, marcas em pedras.” Os artefatos encontram-se exposto em Museu administrado pela SEMED, situado na cidade Portel.

Em 24 de janeiro de 1758, o governador e capitão-geral Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Marquês de Pombal, elevou-a à categoria de Vila, reduzindo seu nome para, simplesmente, Portel, retirando-lhe a parte indígena de sua denominação. A primeira eleição municipal ocorreu 1829, em cumprimento da Lei Geral de 1828, sendo eleitos oito vereadores com o mandato até o ano de 1832.

O Conselho da Província do Pará<sup>8</sup> resolveu anexar o território de Portel ao de Melgaço, cassando, desta forma, seu título de vila. Permaneceu anexado ao território de Melgaço até 1843, quando passou à condição de município autônomo através do Decreto N.º 110, 25 de setembro de 1843, reinstalado em 08 de outubro de 1845, tendo uma câmara composta de quatro vereadores, legislando até 1848. Em 1880 foi concedida a expansão do patrimônio territorial devido a um requerimento de vereadores, datado no ano de 1870. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o município é constituído do distrito sede (IBGE, 2010).

De 1833 em diante, por meio de diversas medidas legais político-administrativas em âmbito da Província do Grão-Pará, e a posteriore, da unidade federativa do Estado do Pará, o município passou por anexações e desmembramentos em sua área territorial, ora perdendo seu título de vila e sendo anexado aos municípios vizinhos, ora estes vindo a compor o seu patrimônio territorial, até que o Decreto n. 72, de 27 de dezembro de 1930, confirmou a sua área patrimonial. (SILVA, 2019, p. 100).

---

<sup>7</sup> Como grande parte das cidades do Norte do Brasil, Portel é nome atribuído a uma cidade de Portugal, localizada no distrito de Évora, região do Alentejo e significa “porto pequeno”.

<sup>8</sup> **Conselheiros e dinâmica do Conselho Geral da Província do Pará.** A criação dos Conselhos Gerais era urgente no contexto em que se iniciou a vida política do Império, quando as províncias tinham raros mecanismos para encaminhar e gerir as suas demandas. A instituição dos Conselhos Gerais foi uma das conquistas mais importantes dos grupos políticos que defendiam maior liberdade para o governo das províncias nos primeiros anos do Império do Brasil. A existência desse Conselho estava prevista na Carta Constitucional de 1824.

Na divisão territorial de 31 de dezembro de 1936, Portel é citado na relação dos municípios, constituído de seis distritos: Portel, Bom Sucesso, Santa Helena, Bagre, Oeiras e Jacundá. Já em 31 de março de 1938, com o Decreto-Lei Nº 2.972, o município de Portel compunha-se apenas de três distritos: Portel, Bagre e Oeiras. Em 31 de outubro de 1938, através do Decreto-Lei Nº 3.131, que fixou a divisão territorial do Estado, Portel perdeu para o município de Oeiras o distrito de Bagre.

Pelo decreto estadual nº 78, de 27-12-1930, desmembra do município de Portel o distrito de Bagre anexado ao município de Curalinho. Em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937, o município é constituído de 6 distritos: Portel, Bagre, Bom Sucesso, Jacundá, Oeiras e Santa Helena, sendo que o distrito de Melgaço aparece no município de Breves. Pelo decreto-lei estadual nº 2972, de 31-03-1938, são extintos os distritos de Bom Sucesso, Jacundá e Santa Helena, sendo seus territórios anexado ao distrito sede do município de Portel. Pelo decreto-lei estadual nº 3131, de 31-10-1938, desmembra do município de Portel os distritos de Oeiras e Bagre. Para formar o novo município de Oeiras. Sob o mesmo decreto lei acima citado adquiriu o distrito de Melgaço desmembrado do município de Curalinho. No quadro fixado para vigorar no período de 1944-1948, o município é constituído de 2 distritos: Portel e Melgaço. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 1-VII-1960. Pela lei estadual nº 2460, de 29-12-1961, desmembra do município de Portel o distrito de Melgaço. Elevado à categoria de município. Sob a mesma lei acima citado é criado o distrito de Acangatá e anexado ao município de Portel. Em divisão territorial datada de 1-I-1979, o município é constituído de 2 distritos: Portel e Acangatá. Em divisão territorial datada de 1988, o município é constituído do distrito sede (IBGE, 2010, p. 1).

Conforme o Decreto-Lei Nº 4.505, de 30 dezembro de 1943, que estabeleceu a divisão territorial do Estado para o período de 1944-1948, o município de Portel permaneceu composto do distrito-sede e do distrito de Melgaço. Este restabeleceu sua autonomia através de Lei Nº 2.460, de 29 de dezembro de 1961.

Em 10 de maio de 1988, com a Lei nº 5.447, Portel teve sua área desmembrada para ser criado o município de Pacajá. Atualmente, o município é composto somente do distrito-sede e pelo restante de sua extensa área geográfica já mencionada neste trabalho. No que se refere à população, a tabela 3 apresenta os dados do censo de 1960 a 1990, segundo (ABREU, 2014).

Tabela 3 – População de Portel de 1960 a 1990, por Km<sup>2</sup>

ANO	POPULAÇÃO	ÁREA KM <sup>2</sup>
1960	11.472	52.016
1970	16.438	52.016
1980	43.683	42.966
1990	29.428	25.325,10

Fonte: Abreu (2014)

Na tabela 3 pode-se perceber o crescimento populacional do município de Portel, bem como a diminuição da área territorial do município. O crescimento populacional, nesse período

além de fatores como a fertilidade e natalidade, contou também com a entrada de empresas madeireiras para a extração vegetal o que ocasionou a vinda de pessoas de diversas cidades vizinhas, de outros estados e até países, para se estabelecerem no município a partir de 1960.

Houve, a partir de então, um crescimento considerável, mas a partir de 1990 se tem um elevado crescimento populacional. Na tabela 5 destaca-se a população do ano de 2000 a 2020 (FAPESPA, 2016). Segundo Barbosa (2012), o crescimento da população do Marajó foi semelhante ao ritmo da média verificada para todo o Estado do Pará e um pouco acima da média nacional. Entre 1991 e 2000, cresceu à razão de 2,05% ao ano. Os fatores para esse crescimento populacional foram as taxas de fertilidade e de natalidade. Na tabela 4, estão os dados sobre a densidade demográfica compreendido entre os anos de 2000 e 2020.

Tabela 4 – População e densidade demográfica de Portel de 2000 a 2020

ANO	POPULAÇÃO	ÁREA KM <sup>2</sup>	DENSIDADE (hab./km <sup>2</sup> )
2000	38.043	25.385,10	1,49
2010	52.172	25.384,87	2,06
2011*	53.256	25.384,87	2,10
2012*	54.306	25.384,90	2,14
2013*	56.094	25.384,90	2,21
2014*	57.205	25.385,10	2,25
2015*	58.282	25.385,10	2,30
2016*	59.322	25.384,87	2,06
2017*	60.322	25.384,87	2,06
2018*	61.126	25.384,87	2,06
2019*	62.043	25.384,96	2,04
2020*	62.945	25.384,96	2,04

\* População estimada

Fonte: FAPESPA (2016).

Conforme os dados acima, Portel teve um crescimento populacional bastante significativo e foi um município marajoara que desde 1990 passou por transformações em sua dinâmica populacional com efeitos na estrutura urbana, havendo uma concentração das famílias

com maior poder aquisitivo no centro da cidade e, ao mesmo tempo, o deslocamento de uma demanda populacional considerada em estado de extrema pobreza para a área mais periféricas da cidade, características acentuadas devido o número de famílias ribeirinhas migradas do campo. Em 2020, a população municipal foi estimada em 62.945 (IBGE, 2020).

Conforme o Censo Demográfico (IBGE, 2010), o município apresentou uma população de 52.172 habitantes. Destes, 24.852 residiam na sede municipal, o que equivalia a 48% do total da população. Considerando o último Censo, o município ainda apresentou sua população majoritariamente residindo no campo. Em 2020, a estimativa poderá considerar uma mudança no panorama da população do campo em contraponto com o número da população da cidade, em decorrência do deslocamento das famílias para a sede municipal, devido a alguns fatores, como:

Declínio da exploração madeireira, da insuficiência de infraestrutura rural, da diminuição do apoio à agricultura familiar e em face do aumento dos conflitos latifundiários, tendo por disputa o pouco volume da madeira existente, envolvendo as famílias simples e as grandes empresas/conglomerados que exploravam a madeira na microrregião (PORTEL, 2015 *apud* SILVA, 2019, p. 101).

O resultado do próximo censo demográfico do IBGE poderá ratificar ou não, oficialmente, o indicador campo/cidade e confirmar alterações neste aspecto, como também em relação à densidade demográfica do município, que até 2010 apresentava índice de 2,06 hab./km<sup>2</sup> (IBGE, 2010), ou seja, uma população mal distribuída pelo território do município, e se houver a inversão no indicador campo/cidade, o que já se pressupõe, com a maior presença da população na sede, ocorrerá um aumento considerável na cidade, “com a maior parte de seu território apresentando um vazio populacional e uma grande concentração de pessoas na sede do município, aumentando as demandas sociais, entre outras, por moradia, trabalho e renda, saneamento básico, segurança, saúde e educação” (SILVA, 2019, p. 101).

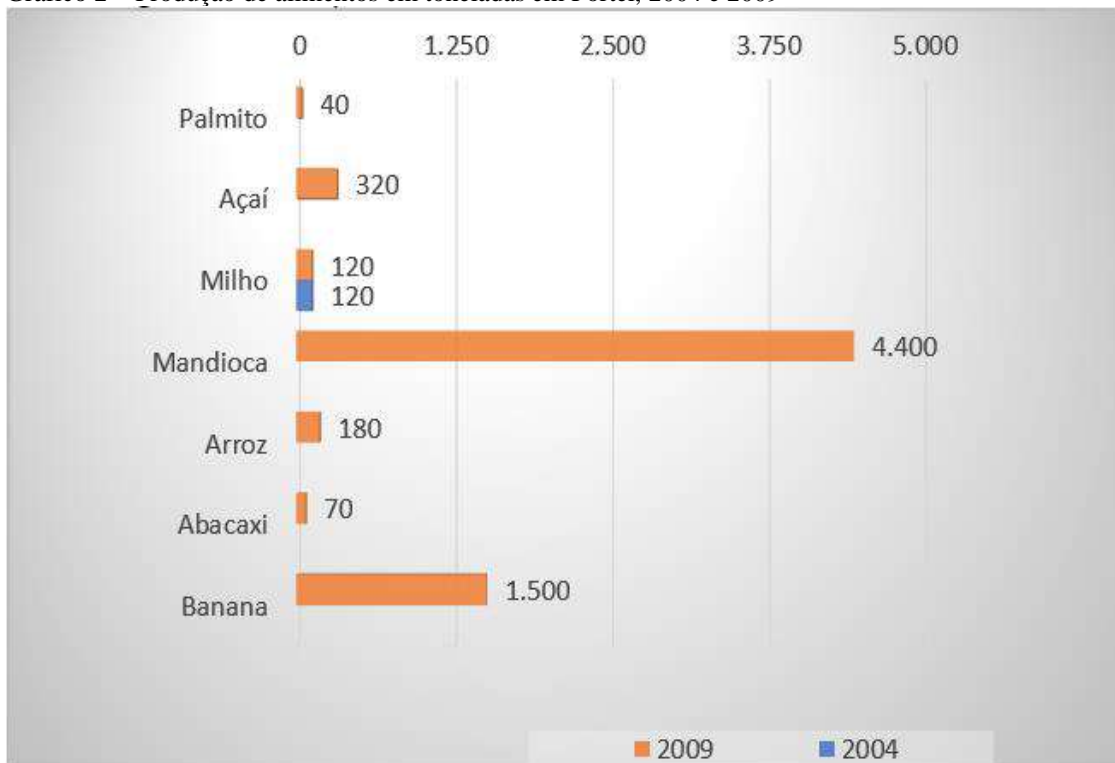
Consoante ao Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó (BRASIL, 2007), a economia em Portel, considerada pelo aspecto primário, é baseada no extrativismo vegetal, na pesca, na pecuária extensiva e na agricultura de subsistência. No entanto, algumas dificuldades nesse campo se manifestam no contexto do município devido a questões como: a extensão do território por conta da complexa hidrografia existente que impõe desafios e dificuldades na implementação de políticas públicas de qualidade para a população das águas e das florestas e, parafraseando Pacheco (2006), das cidades florestas. O acesso às comunidades se dá por via fluvial. Existem comunidades ribeirinhas que se localizam a mais de 25 horas de viagem de barco, de pequeno porte, da sede do município. Em barco de médio

porte, que trafegam pelos rios do município, a duração da viagem chega em média 18h e a passagem custa 100 (cem) reais até a última localidade do município.

Segundo a pesquisa de Corrêa (2019), até a década de 1960 a base da economia de Portel era a produção agrícola e extrativista, ocorrida por meio do cultivo do café, da pimenta-do-reino, do cominho, do arroz, do feijão, da cana-de-açúcar, de frutas e verduras regionais, além da extração madeireira de baixa escala, extração de palmito, caça e pesca de animais silvestres, caça predatória para a venda de “peles fantasia”, “como ficou conhecido no município o grande movimento de caça de animais selvagens como: a onça, jacaré, jaguatirica e outros, para venda de peles no mercado de nacional e internacional” (CORRÊA, 2019, p. 47).

Segundo Barbosa (2012), no relatório analítico do território do Marajó-Portel, até 2010, tinha as produções demonstradas nos indicadores do gráfico 2, como principais atividades econômicas:

Gráfico 2 – Produção de alimentos em toneladas em Portel, 2004 e 2009

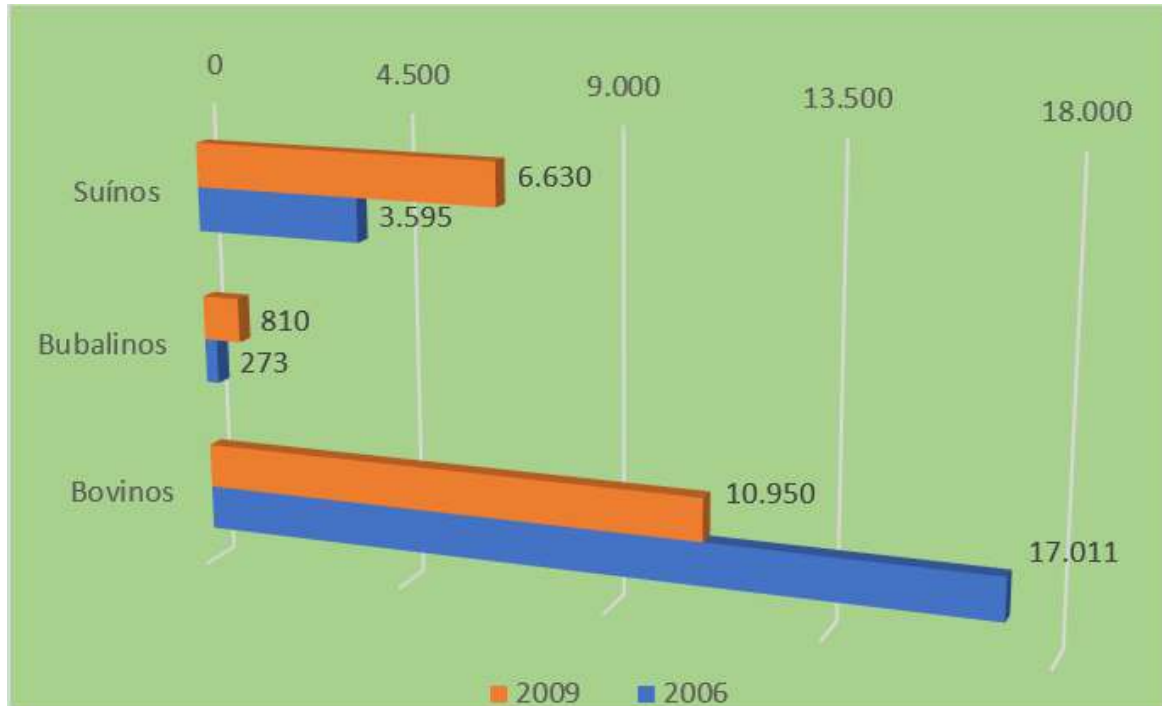


Fonte: Relatório analítico do território do Marajó (BARBOSA, 2012).

Pelos dados apresentados acima pode-se ver que o açaí, a banana e a mandioca lideravam até 2009 as atividades econômicas de produção do município de Portel. Dentre os municípios do Marajó, Portel detém a segunda maior produção de mandioca da região, seguido por Breves com 8.800 toneladas, também por Gurupá com 3.900, e São Sebastião da Boa Vista,

com 3.500 toneladas, segundo Barbosa (2012). Além da produção vegetal, em Portel havia entre os anos de 2006-2009 a criação de animais, conforme demonstrado no Gráfico 3, que trata do número de cabeças de bovinos, bubalinos e suínos.

Gráfico 3 – Número efetivo de cabeça bovina, bubalina e suína em Portel, 2006 e 2009



Fonte: Relatório analítico do território do Marajó (BARBOSA, 2012).

O gráfico acima trata da criação de animais no município de Portel. Observa-se que a criação de suínos teve um aumento de 46% de 2006 para 2009, junto com a criação de bubalinos, chegando a um percentual de aumento em 66% de 2006 a 2009. Já com relação à criação de bovinos, houve uma desaceleração na criação desses animais, representando uma queda de 36% entre 2006-2009.

No que se refere ao extrativismo vegetal madeireiro, Portel apresentou em 2009 a produção de 40 toneladas de carvão, 5.000 m<sup>3</sup> de lenha e 650.000 m<sup>3</sup> de tora de madeira (BARBOSA, 2012). A extração madeireira, a partir da década de 1960, tornou-se uma das principais atividades econômicas no município com a instalação de empresas madeireiras, a exemplo da empresa AMACOL, que foi uma das referências na exploração madeireira para a exportação no município de Portel até a década de 1990, quando decretou o fim de suas atividades. De acordo com Silva *et al* (2016, p. 558),

[...] De modo geral, para alguns atores (tanto acadêmicos como políticos), florestas, rios, solos, fauna e flora representam oportunidades de realização de atividades econômicas com vistas, sobretudo, ao crescimento econômico. Para outros, estão

associados à constituição de um modo de vida peculiar, distinto daquele que se evidencia no mundo moderno. Essas diferentes situações, e suas matizes, são aplicadas ao caso da Amazônia Brasileira, região cujos processos sociais que desencadearam sua ocupação são embasados na exploração dos recursos naturais como atividades econômicas [...]. Embora não se possa considerar como únicas formas de atuação sobre a região, historicamente e de forma predominante, os modelos de Desenvolvimento pensado para a Amazônia pelos representantes do Estado pautaram-se na extração de produtos para exportação, tais como as drogas do sertão, a borracha (espécies de Hevea, principalmente seringueira – *H. brasiliensis* – e caucho – *Castilla ullei*), a castanha-do-Pará (*Bertholletia excelsa*), as madeiras e os minérios, desencadeando ciclos econômicos derivados de atividades extrativistas fomentadas pelos governantes e promovidas pelos detentores de poder político e econômico.

Percebe-se que esse modelo, pautado na exploração de recursos naturais desde o período colonial, desenhou para a Amazônia um perfil exportador e, com isso, sofreu um abalo expressivo na sua economia após o período do auge da borracha, no início do século XX. Isso fez com o que a população da Amazônia retomasse a produção agrícola e extrativista, principalmente a extração da castanha-do-Pará, da madeira e da produção de farinha de mandioca, para fins de exportação, como foi no caso do município de Portel, que garantiu sua base econômica durante esse período a partir destes produtos (CORRÊA, 2019).

No que diz respeito a questão social, o município de Portel apresenta indicadores importantes para a pesquisa. Segundo o Censo do IBGE, de 2010, 21.208 pessoas encontravam-se em situação de extrema pobreza, ou seja, com renda domiciliar *per capita* abaixo de R\$ 70,00. Isto significa que 40,7% da população municipal vivia nesta situação. Sendo que 16.351, ou seja, 77,1% viviam no meio rural e 4.858, equivalente a 22,9%, no meio urbano.

Tabela 5 – População em situação de extrema pobreza, por faixa etária

ANO	POPULAÇÃO
0 a 3	3.465
4 e 5	1.743
6 a 14	6.389
15 a 17	1.408
18 a 39	6.045
40 a 59	1.889
65 ou mais	270
<b>Total .....</b>	<b>21.108</b>

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.



Observou-se, ainda, segundo o Censo de 2010, que no município de Portel 61,2% dos extremamente pobres têm de zero a 17 anos. No que se refere à raça, do total da população em extrema pobreza, tem-se 2.591 que se classificaram como brancos e 18.562 como negros. Dentre estes últimos, 1.071 se declararam pretos e 17.491 pardos. Outras 54 pessoas se declararam amarelos ou indígenas. Na questão de gênero, do total de extremamente pobres 10.151 são mulheres e 11.057 são homens.

O IDHM, que mede a qualidade de vida da população, é de 0,483 em Portel (IBGE, 2010). Esse indicador faz com que a cidade se posicione na faixa de Desenvolvimento Humano muito baixo (IDHM entre 0 e 0,499). Segundo Silva (2019, p. 102), “A dimensão que mais contribui para o IDHM do município é no aspecto Longevidade, com índice de 0,767, seguida do indicador de Renda, com índice de 0,513, e do indicante Educação, com índice de 0,286”. Devido a estes índices, Portel é o 13º município com o mais baixo IDH do país.

Outro índice importante do município diz respeito ao PIB *per capita*, que é dividido pela quantidade de habitantes de determinado país, estado, região e município, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento (PNUD, 2013).

A partir da década de 1930 várias pessoas se instalaram no município. Uns fugidos de guerra em outros países, outras pessoas vindas de diversos estados brasileiros. O auge da borracha no município trouxe bastante imigrantes nordestinos para Portel, que trabalhavam tanto na extração do látex para a produção da borracha, quanto na agricultura. Segundo Corrêa (2019, 51-52).

os incentivos dos governos estrangeiros e do próprio governo Federal não foram suficientes para estabelecer bases sólidas para subsidiar a industrialização da economia gomífera. “No fundo, não houve nenhum incentivo para que se diversificasse o investimento estrangeiro na região, mantendo o mesmo perfil exportador, quase toda atividade econômica voltada para a exportação da borracha”, fazendo com que se estabelecesse na Amazônia outros tipos de relações de exploração de mão de obra de trabalho análogas ao escravo, a partir da extração do látex e produção da borracha.

A década de 1960 foi marcada, assim como em todo o Brasil, pela concepção de desenvolvimentismo trazido pelo então Governo Federal, que, em diversos discursos sobre a Amazônia, considerava a floresta como um empecilho para o desenvolvimento econômico, tendo em vista que era necessário ultrapassar a barreira do desconhecido para assegurar que o progresso na região pudesse se equiparar ao progresso do centro Sul do país, mantendo na sua agenda um plano de integração e desenvolvimento da região, a partir da exploração dos seus recursos naturais (CORRÊA, 2019). A era do desenvolvimentismo nacionalista de Kubitschek “era uma abordagem apoiada na economia mista, cujo intuito era estimular a expansão tanto no setor público como no setor privado. Por isso, empresas estrangeiras receberam incentivos

especiais e garantias para investir na indústria brasileira” (RENHA, 2017 *apud* CORRÊA, 2019, p. 62).

Em Portel, essa concepção não foi diferente, pois a instalação, na década de 1950, da empresa madeireira multinacional, de maior importância no contexto social do município, foi resultado do projeto do Governo Federal, juntamente com os governos estadual e municipal, e contribuiu para que o fluxo migratório se tornasse intenso durante esse período. Com isto, a infraestrutura da cidade também mudou: ruas foram abertas, escolas construídas e casas elevadas para atender o número de pessoas que migrava para a cidade. A produção agrícola e extrativista foi gradativamente substituída pelo trabalho assalariado em fábricas de outros estados, deixando de ser um município autossustentável no ramo de alimentos, passando a consumir produtos industrializados trazidos de outros lugares (CORRÊA, 2019).

Essa concepção de desenvolvimento teve impacto na vida das pessoas pois transformou significativamente a dinâmica social e de trabalho, novas relações trabalhistas foram estabelecidas, aderindo as relações capitalistas da contemporaneidade, baseada na exploração da mão de obra barata. No final da década 2010 a empresa decretou falência e deixou de pagar os direitos trabalhistas à centenas de trabalhadores o que ocasionou a ocupação da área urbana que pertencia a antiga empresa e que, atualmente, é chamado de bairro da Portelinha.

#### 4.2 O CONTEXTO EDUCACIONAL

Embora os dois primeiros indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM (0.513 e 0.767) apontem para um processo de desenvolvimento comparado aos indicadores dos demais municípios marajoaras, o pior desempenho é o de Portel em relação ao IDHM Educação (0,286), sendo terceiro indicado, pois ocupa a 139ª posição do IDHM mais baixo do Pará e o 4º mais baixo IDHM de Marajó, superando apenas o IDHM de Bagre, Chaves e Melgaço. Juntos, tais municípios apresentam os piores IDHM do Brasil, sendo o IDHM de Melgaço (PA) o pior de todos, segundo dados do IBGE (2010).

Ao fazer a leitura do cenário portelense sobre os indicadores da Educação básica, percebe-se que o desafio é colocado para as Secretarias de Educação, para os Sistemas de Ensino e para gestores, pois é preciso garantir o acesso e condições de permanência com qualidade.

O município de Portel tem seu Sistema Municipal de Educação (SMEP), criado em 14 de outubro de 2009, estabelecido por meio da Lei Municipal Nº. 768/2009. Além do Sistema Municipal de Educação, o município tem o Conselho Municipal de Educação de Portel

(CMEP), criado em 14 de outubro de 2009 por meio da Lei Nº. 769/2009. O Plano Municipal de Educação de Portel (PMEP) e o Fórum Municipal de Educação de Portel (FMEP) foram criados em 23 de junho de 2015 por meio da Lei Nº. 847/2015.

Com a implementação destes, o município passou por uma organização/padronização dos estabelecimentos de ensino e demais órgãos do sistema, a exemplo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) que gerencia administrativa, financeira e pedagogicamente a educação básica municipal, nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com desdobramento das modalidades de ensino: regular, EJA, Educação Especial e Educação do Campo. Sendo a educação do campo a que comporta uma especificidade e uma singularidade local, levando-se em conta os 12.826 alunos, distribuídos em mais de 151 unidades/espacos escolares pelos dados do Censo Escolar/INEP do ano de 2022 e, considerando-se ainda a geografia/hidrografia do campo, na extensão territorial do município de Portel em seus 25.384 km<sup>2</sup>.

Para atender a esta especificidade, foi criado no município de Portel o SIGERP<sup>9</sup> por meio da Portaria Nº. 46/2017, em 2020, com uma infraestrutura de 151 unidades/espacos escolares no campo, anexas a quinze “Escolas Referências”, que ofertam educação infantil e o ensino fundamental. Na Portaria, em seu artigo 4º, parágrafo único, tem-se a definição do que vem a ser a escola referência e escolas anexas. Segundo esta Portaria, cada Escola Referência terá no mínimo 06 e no máximo 15 escolas anexas. Por escola anexa, entende-se unidades escolares que possuem o seu respectivo código do INEP, localizadas no meio ‘rural-ribeirinho’ (campo) e que funcionam sob a coordenação administrativa e pedagógica da Escola Referência (PORTEL, 2017).

A criação do SIGERP pelo governo da época, sem as devidas discussões com a comunidade, e dadas as especificidades já mencionadas, foi uma alternativa utilizada para se reduzir os custos de Manutenção do Desenvolvimento da Educação (MDE), ou os custos com profissionais qualificados trabalhando em cada escola do campo. Com isso, buscou-se reduzir os impactos no orçamento educacional do município. No entanto, somado às demais fontes de financiamento educacional, o recurso do Fundeb, embora tenha vindo abarcar todas as etapas e modalidades da educação básica, ainda não atende às reais necessidades da educação municipal na realidade do campo, pois em territórios, como o de Portel, as escolas ribeirinhas não

---

<sup>9</sup> Segundo a Portaria Nº. 46/2017 (PORTEL, 2017), o SIGERP é constituído por um conjunto de escolas localizadas no meio “rural-ribeirinho” (campo), que funciona sob a gestão do SMEP, coordenado por uma Equipe Técnica que compõe a escola denominada “Escola Referência”, de onde emanam as diretrizes curriculares e as normativas gerais para as escolas anexas que compõem o referido sistema.

apresentam, em sua maioria, estrutura física adequada para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem com qualidade.

O SMEP contou em 2021 com 19 estabelecimentos escolares na sede do município e 151 escolas do campo, que ao todo somam 170 (cento e setenta) escolas localizadas em todo território municipal, segundo dados do Censo Escolar/INEP de 2021. Estes estabelecimentos atendem às etapas da educação infantil e ao ensino fundamental na organização de ensino em regime de ciclos.

Estes dados preliminares do contexto educacional no município de Portel/PA refletem um pouco a especificidade da educação básica no extenso território portelense: comunidades ribeirinhas de difícil acesso e sem transporte adequado e suficiente para os alunos; escolas com infraestrutura precarizada ou com necessidade de padronização em dependências, falta de equipamentos e serviços suficientes e de qualidade; rotatividade constante de professores do campo, além de insuficiência da alimentação escolar de qualidade e provinda da agricultura familiar, conforme o diagnóstico do PME (PORTEL, 2015).

Na educação infantil, primeira etapa da educação básica, os dados refletem os desafios supracitados, realidade na maioria da região amazônica. Segundo a meta 1 do Plano Municipal de Educação, Portel deveria universalizar o atendimento escolar até 2016, do seguimento da pré-escola a qual contempla a criança de quatro a cinco anos da educação infantil, e a ampliação da oferta em creches, de modo a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos, até o final da vigência do PNE (PORTEL, 2015)

Percebe-se que o desafio de universalizar a educação infantil na pré-escola está presente no contexto marajoara, principalmente no município de Portel no que se refere ao cumprimento do Plano Nacional de 2014 e do Plano Municipal de Educação de 2015, haja vista que em 2015, havia 56,8% de crianças de quatro a cinco anos frequentando a pré-escola na Educação Infantil, ou seja, dificilmente o município cumprirá o que preconiza o Plano para a pré-escola. No entanto, o Plano Municipal de Educação de Portel estabelece que o município tem até 2025 para universalizar o atendimento de crianças de quatro a cinco anos na pré-escola da Educação Infantil.

Diante disto, o município terá um tempo maior para universalizar a pré-escola, no entanto, o desafio ainda é presente, pois em 2010, segundo o IBGE (2010), tínhamos 43,1% das crianças de 4 a 5 anos frequentando a pré-escola. Em 2015, segundo o Plano Municipal de Educação de Portel (PORTEL, 2015) este percentual aumentou para 56,8%, uma diferença de 13,7% a cada 5 anos. Se considerarmos esta diferença em um interstício de 5 anos, o município

atenderia, em 2025, 84,2% das crianças de 4 a 5 anos na pré-escola, ou seja, mesmo tendo um prazo maior, o município dificilmente cumprirá com que está preconizado em seu Plano.

No que se refere à creche, o Plano Nacional de Educação de 2014 diz que até o final da vigência do Plano a oferta em creche deverá atender 50% das crianças de zero a três anos. O Plano Municipal de Portel de 2015 preconiza que até 2025, o município deverá atender 35% das crianças de zero a três anos, meta abaixo do que está preconizado no Plano Nacional. Em 2010, segundo o IBGE (2010) o município atendia 10,2% das crianças de 0 a 3 anos. Em 2015, segundo o Plano Municipal de Educação, o município atendeu 16,2% das crianças de 0 a 3 anos, uma diferença de 5% a cada 5 anos.

Pelos dados apresentados em relação à creche, considerando o interstício de 5 anos, o município de Portel não conseguirá atingir a meta de 26,2%, em 2025, de garantir creche às crianças de 0 a 3 anos, mesmo tendo estabelecido um percentual menor do preconizado no PNE de 2014 em nível nacional. Um dos passos será construir escolas de Educação Infantil nos padrões de qualidade estabelecidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2021a). Já estamos caminhando para o sétimo ano de vigência do Plano e, pelos dados apresentados, pouco se tem feito para cumprir tal meta. A tabela 6 apresenta os dados da matrícula na educação infantil no período compreendido entre os anos de 2010-2020 no município de Portel.

Tabela 6 – Matrícula da educação infantil em Portel, de 2010 a 2020

<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>						
<b>Ano Referência</b>	<b>URBANA</b>		<b>RURAL</b>		<b>PORTEL GERAL</b>	
	<b>CRECHE</b>	<b>PRÉ-ESCOLA</b>	<b>CRECHE</b>	<b>PRÉ-ESCOLA</b>	<b>CRECHE</b>	<b>PRÉ-ESCOLA</b>
	<b>Parcial</b>	<b>Parcial</b>	<b>Parcial</b>	<b>Parcial</b>	<b>Parcial</b>	<b>Parcial</b>
2010					630	1.778
2011					843	1.524
2012					546	1.710
2013	329	1317	28	634	357	1.951
2014	377	1353	656	696	442	1.817
2015	436	1.140	10	677	446	1.817
2016	364	1.187	18	668	382	1.855
2017	439	1.097	14	697	453	1.794
2018	455	1.054		732	455	1.786
2019	413	1.120		726	413	1.846

2020	437	1.107	706	437	1.813
------	-----	-------	-----	-----	-------

Fonte: Relatório Final do Censo Escolar (PORTEL, 2019).

Na tabela 6 os dados mostram oscilações no atendimento às crianças da educação infantil entre os anos de 2010-2020. Em 2020, foram matriculadas 437 crianças em creche e 1.107 crianças na pré-escola na educação infantil na zona urbana e 706 crianças matriculadas na pré-escola, mas nenhuma criança matriculada em creches no campo.

Outro dado importante apresentado refere-se à escola em tempo integral, preconizada no Plano Nacional e Municipal de Educação. A meta 6 do Plano Municipal de Educação de Portel (PORTEL, 2015, p. 18) determina que o município deve “oferecer educação integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica”. Segundo os dados apresentados, com base no relatório Final do Censo Escolar (PORTEL, 2019), o município de Portel só atende à educação infantil na modalidade parcial.

Com intuito de garantir estrutura física no atendimento à educação infantil, a partir de 2010, foi implantado o PAR<sup>10</sup> em Portel- PA, o qual direcionou recursos federais para a melhoria da educação básica. Segundo Cardoso (2015), o PAR possibilitou ao município celebrar parceria para a construção de creches e escolas de educação infantil no município. Portel foi contemplada com quatro escolas de educação infantil. Contudo, iniciadas essas construções, todas, até o fechamento desse texto, ainda estão inacabadas, com placas confirmando que o prazo de conclusão já se esgotou. Conforme Silva (2019, p. 108)

Com os cortes de recursos orçamentários pela Emenda Constitucional n. 95/16, que institui o novo regime fiscal em relação ao regime de colaboração entre os entes federados, pouco há o que esperar para solucionar os impasses na ampliação do atendimento dessa primeira etapa da educação básica no município.

Outro dado importante está relacionado à formação dos professores e professoras que atuam na educação infantil. O relatório do Plano Municipal de Educação de Portel (PORTEL, 2015) mostrou que, até o ano de 2014, 40% dos docentes que atuavam na educação infantil do município de Portel tinham formação no ensino médio normal, 1% com formação no fundamental, 5% com ensino médio na modalidade de Educação Geral e 54% com nível

---

<sup>10</sup> O Plano de Ações Articuladas como uma ferramenta de planejamento estratégico da política educacional brasileira compreende a articulação de ações colaborativas e impositivas entre os entes federativos por meio do estabelecimento de acordos de cooperação técnica e convênios para a efetivação de transferência voluntária de recursos e assistência técnica do Ministério da Educação aos estados e municípios brasileiros, tendo em vista a proposição e execução de suas políticas educacionais (CARDOSO, 2015).

superior. Os dados do INEP (2020), período 2010 a 2020 revelou progressão considerável no número de docentes com formação em nível superior, devido, em parte, à política do Fundeb, que contemplou não apenas os professores do ensino fundamental, mas abarcou os docentes que atuam na educação infantil, conforme descrito na tabela 8, que traz a série histórica da formação docente de nível superior.

Tabela 7 – Percentual de Docentes com Nível Superior, de 2011 a 2019

Ano Referencia	URBANA			RURAL			TOTAL		
	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola	Total	Creche	Pré-escola	Total
<b>2011</b>	12,2	4,8	9,0	11,1	5,9	7,3	12,0	5,3	8,4
<b>2012</b>	11,4	22,7	17,6		14,3	14,3	11,4	19,0	16,2
<b>2013</b>	30,0	36,5	32,5		12,5	12,5	30,0	26,1	25,4
<b>2014</b>	42,9	48	46,3		28,9	27,7	38,5	38,9	39,4
<b>2015</b>	38,5	49,1	43,2	100,0	23,4	25,0	40,0	37,0	36,8
<b>2016</b>	54,3	54,8	53,8	50,0	34,1	35,6	54,1	46,2	47,8
<b>2017</b>	65,0	67,2	64,9	50,0	41,2	42,3	64,3	55,9	57,0
<b>2018</b>	62,8	77,6	71,6		50,9	50,9	62,8	65,6	64,3
<b>2019</b>	80,6	87,1	83,7		66,0	66,0	80,6	77,7	77,5

Fonte: INEP (2020).

Os dados revelam a ampliação no número de graduados em nível superior na educação infantil, chegando a um índice geral de 77,5% em 2019 do conjunto desses profissionais no SMEP. Observa-se que de 2014 a 2019 o índice quase que dobrou, pois, em 2014, era de, aproximadamente, 40% e em 2019, segundo o INEP (2020), era de 77,5%.

Um dos programas que possibilitou avançar na formação acadêmica docente da educação infantil foi o Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil – Proinfantil, resultado do acordo de participação nº 103/2009 entre a União, por meio do Ministério da Educação, representado pela Secretaria de Educação à Distância; Governo do Estado do Pará, representado pela Secretaria de Educação; e prefeituras municipais. O objetivo do acordo era fixar princípios e compromissos para permitir a formação dos professores por meio de um curso em nível médio, com habilitação para o magistério em Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Gerais do Programa, chegando a formar 7 professores considerados leigos que eram estáveis e tinham apenas formação em ensino

fundamental. O curso fora ofertado somente para as professoras que atuavam nas turmas de Educação Infantil e que não tinham o mínimo de formação para atuar nesta etapa da educação básica. A formação ocorreu entre os anos de 2009 a 2011. Atualmente, a maioria destas professoras já fez curso superior.

No que tange ao ensino fundamental, a partir do ano de 2006, com a reformulação da LDB, por meio da Lei Nº 11.274, que tornou obrigatória implantação do Ensino de Fundamental de 9 anos, o município começou a se organizar para criar o Plano de Implantação deste Ensino. Neste contexto, o município tinha até 2010 como data limite para se adequar a nova legislação do ensino. Mas, como a maioria dos municípios do Brasil, Portel só implantou o ensino de 9 anos a partir do ano de 2010.

A partir de 2010, com a implementação do plano de implantação do ensino de 9 (nove) anos, o ensino fundamental passou a ser organizado com base, além da legislação nacional e estadual, em um Regimento Unificado das Escolas do município de Portel, instituído por meio da Resolução Nº 003, de 23 de janeiro de 2014, do CMEP de Portel, o qual trouxe a integralização do ensino fundamental de nove anos, ou seja, a partir deste momento se extinguiu o Ensino fundamental de 8 anos, que até então coexistia com o de 9 anos. Além disso, o regimento trouxe a organização do ensino em ciclos de aprendizagem e a não retenção dos alunos dentro de cada Ciclo. A tabela 8 traz o demonstrativo da matrícula no ensino fundamental regular de 2010 a 2020.

Tabela 8 – Matrícula no Ensino Fundamental Regular, de 2010 a 2020

	URBANA				RURAL				PORTEL GERAL			
	Anos Iniciais		Anos Finais		Anos Iniciais		Anos Finais		Anos Iniciais		Anos Finais	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral
<b>2010</b>									12164		3568	
<b>2011</b>									11742		4086	
<b>2012</b>									11150		4368	
<b>2013</b>	3.454	690	2.370	41	6.567	454	2.085	156	10.021	1.144	4.455	197
<b>2014</b>	3.249	1.030	2.197	126	5.910	703	2.396	379	9.159	1.733	4.593	505
<b>2015</b>	3.106	1.009	2.349	68	5.319	982	2.203	679	8.425	1.991	4.552	747
<b>2016</b>	3.249	694	2.367	234	5.191	834	2.667	500	8.440	1.528	5.034	734



2017	3.351	516	2.309	238	5.248	866	2.819	662	8.599	1.382	5.128	900
2018	3.430	348	2.478	156	5.601	503	2.993	414	9.031	851	5.471	570
2019	3.636	109	2.570	66	5.531	345	2.829	393	9.167	454	5.399	459
2020	3.739		2.635		5.634		3.127		9.373		5.762	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base nos dados do INEP, 2020.

A série histórica da tabela 8 demonstra uma evolução na matrícula dos alunos nessa etapa da educação básica. Outro dado importante demonstrado na tabela 8 refere-se à oferta de ensino integral que pode ser observada durante o período compreendido entre os anos de 2013-2019 e que, em 2020, não se observa a oferta do ensino integral. O ensino integral no município de Portel era ofertado por meio do Programa Mais Educação do governo federal<sup>11</sup>, que tem se apresentado como uma proposta de indução à educação em tempo integral.

Outros desafios se fazem presentes no ensino fundamental, como a distorção idade-ano. O plano Municipal de educação de Portel, em sua meta 2 enfatiza que é preciso garantir que pelo menos 80% (oitenta por cento) dos alunos concluam o ensino fundamental na idade recomendada. A meta 2 do Plano Municipal de Educação preconiza que é preciso “Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 80% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.” (PORTEL, 2015, p. 43). Observa-se que não se tem garantias para o alcance do que está preconizado na PME, pois as taxas de distorção idade-ano estão elevadas.

No ano de 2010, início da implementação do ensino de nove anos, o percentual da distorção idade-série-ano era de 64,9%, conforme tabela 9, que traz o demonstrativo de 2010-2019.

Tabela 9 – Distorção idade-série-ano, de 2010 a 2019

TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE-ANO - 2010 A 2019										
Anos	URBANA			RURAL			PORTEL			Ensino Médio
	Anos iniciais	Anos finais	Total	Anos iniciais	Anos finais	Total	Anos iniciais	Anos finais	Total	
2010	50,0	53,9	51,3	72,8	86,3	74,9	64,4	66,6	64,9	79,0

<sup>11</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

<b>2011</b>	45,3	58,0	<b>49,8</b>	68,7	84,3	<b>71,5</b>	60,2	69,0	<b>62,4</b>	<b>77,3</b>
<b>2012</b>	40,7	54,5	<b>45,7</b>	60,7	83,8	<b>65,7</b>	53	67,4	<b>57,1</b>	<b>75,1</b>
<b>2013</b>	35,3	52,6	<b>41,6</b>	54,8	83,8	<b>61,8</b>	47,5	67,6	<b>53,4</b>	<b>68,9</b>
<b>2014</b>	31,8	54,0	<b>39,5</b>	50,5	85,8	<b>60,9</b>	43	71,3	<b>52,0</b>	<b>68,0</b>
<b>2015</b>	27,9	53,9	<b>37,5</b>	46,2	82,7	<b>57,7</b>	38,9	69,5	<b>49,2</b>	<b>60,4</b>
<b>2016</b>	26,7	52,0	<b>36,7</b>	47,6	78,1	<b>58,1</b>	39,3	66,3	<b>49,1</b>	<b>57,8</b>
<b>2017</b>	28,5	48,5	<b>36,4</b>	49,1	77,6	<b>59,5</b>	41,1	65,3	<b>50,2</b>	<b>56,2</b>
<b>2018</b>	39,1	49,0	<b>37,2</b>	49,8	74,5	<b>58,7</b>	41,8	63,3	<b>50,0</b>	<b>60,8</b>
<b>2019</b>	30,5	48,4	<b>37,9</b>	48,2	74,6	<b>57,5</b>	41,2	62,7	<b>49,3</b>	<b>58,3</b>

Fonte: INEP (2020).

Segundo a tabela apresentada acima, em 2010, a distorção no município de Portel era elevada. No campo, por exemplo, tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais, os indicadores passaram de 70% e 80% respectivamente. Em 10 anos, a distorção idade-ano em Portel teve uma redução de, aproximadamente, 15% apenas. Segundo o Plano Municipal de Educação de Portel (PORTEL, 2015, p. 49),

Os dados apresentados mostram que, se de um lado o município está em condições de alcançar a primeira parte da meta nacional para o Ensino Fundamental, que é a de universalizar a matrícula desta etapa da educação básica para a população de 6 a 14 anos, de outro, não se pode fazer a mesma leitura para a segunda parte da meta, qual seja, a de garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam esta etapa na idade recomendada até o final da vigência do PME, porque os índices de distorção idade-série estão muito altos e não se observou ao longo dos últimos 8 anos uma evolução significativa na correção do fluxo escolar.

Conforme a tabela 9, a média da distorção do município de Portel no geral, nos últimos 5 anos, representa um percentual de 49,6%. Isto demonstra que para se chegar ao objetivo da meta 2 até o final de vigência do Plano Municipal de Educação de Portel que, no caso, é o ano de 2025, o município teria que corrigir o fluxo em 9,6% ao ano, desafio colocado para a gestão educacional de Portel até 2025, pois de 2015 a 2020 a média de redução da distorção idade-ano ficou na casa de 1,7 ao ano, longe da projeção estimada de 9,6 ao ano para corrigir o fluxo, conforme preconizado na Lei.

Outro ponto importante sobre a questão educacional do município de Portel refere-se à Educação de Jovens e Adultos. Até o ano de 2005, a educação de Jovens e Adultos era oferecida apenas na sede do município de Portel por meio do programa Brasil Alfabetizado<sup>12</sup>. A partir de

<sup>12</sup> O programa Brasil Alfabetizado foi instituído pelo MEC em 2003 com o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil.

2007, após a primeira conferência municipal de educação de Portel, a EJA passou a ser oferecida enquanto modalidade de ensino tanto na cidade quanto em algumas comunidades ribeirinhas do município. A tabela 10 é um demonstrativo da oferta da EJA.

Tabela 10 – Matrícula EJA, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Médio Regular, 2010 a 2020

Ano Referencia	FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO	
	EJA - Urbano	EJA - Rural	EJA - Portel	EJA	Regular
<b>2010</b>			2285		1640
<b>2011</b>			2481	135	1606
<b>2012</b>			2984	248	1527
<b>2013</b>	1333	1467	2800	426	1452
<b>2014</b>	1168	958	2126	417	1699
<b>2015</b>	1005	927	1932	538	1672
<b>2016</b>	1025	1171	2196	573	1834
<b>2017</b>	856	1104	1960	537	1683
<b>2018</b>	820	636	1456	520	1529
<b>2019</b>	595	405	1000	583	1559
<b>2020</b>	<b>609</b>	<b>527</b>	<b>1136</b>	<b>551</b>	<b>1659</b>

Fonte: INEP (2020).

Observa-se na tabela acima, que as matrículas de alunos na modalidade EJA do ensino fundamental regular, teve, no período de 2010 a 2012, um aumento no número de matrículas em turmas da EJA-fundamental, chegando a um percentual de crescimento de 30,6%. A partir de 2013, houve uma descontinuidade na oferta de matrícula para o público da EJA do ensino fundamental. Este decréscimo contínuo se deve devido ao fechamento de turmas em algumas escolas do município. Posteriormente, em 2017 e 2018 o município teve o fechamento de escolas onde funcionava a EJA-fundamental em comunidades ribeirinhas. De 2013 a 2020, de acordo com a tabela 11, a redução da matrícula em turmas da EJA-fundamental foi de 59,44%. Em relação à matrícula da EJA no ensino médio, observa-se que houve aumento de 308.2% na matrícula no ensino médio de 2011 a 2020.

Falar da Educação de Jovens e Adultos é falar da imensa dívida social que o Brasil tem para com as centenas de pessoas que não tiveram acesso a um dos princípios básicos do ser humano que é o direito a educação,

[...], a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se como veículo de que se serve a constituição para consagrar o direito à cidadania substancial aqueles que não tiveram acesso a escolarização na idade apropriada, em profunda sintonia com as mudanças de ordem legal e social, e em especial com as aspirações da parcela de membros da sociedade que não dispõe de instrução escolar suficiente ao pleno exercício da cidadania (OLIVEIRA, 1997, p. 6).

Garantir o acesso e permanência de jovens e adultos deve ser uma das ações no combate ao analfabetismo deste público. Pelos dados apresentados, Portel deixa a desejar quando se trata da EJA no município. Se considerarmos a alteração na LDB 9394/1996 feito por intermédio da Lei n.º 11.741/2008, a situação se torna mais complexa ainda, pois a alteração que trata a referida lei diz respeito à vinculação da EJA à educação profissional de forma preferencial. Observa-se que o município de Portel não articulou a EJA à educação profissional e ainda reduziu o acesso e permanência de jovens e adultos à escolarização.

Ao considerar os dados do IBGE (2010) nota-se que o público de 15 a 29 anos, no município de Portel, era de 14.560 pessoas nesta faixa etária. O número de analfabetos neste período era de 8.311, ou seja, 42% da população de 15 anos ou mais. Portanto, a diminuição no acesso e permanência à EJA por esse público não se deu por se ter atingido a alfabetização dessas pessoas, mas por omissão, negação de direitos a tais sujeitos. Outro dado interessante refere-se a educação especial. Na tabela 11 consta a evolução da matrícula de 2010 a 2020.

Tabela 11 – Matrícula Educação Especial, 2010 a 2020

EDUCAÇÃO ESPECIAL							
Ano Referencia	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	EJA Fundamental	EJA E. Médio
2010	1	3	118	3	1	4	
2011	7	10	190	10	1	8	
2012	1	10	176	20	1	9	
2013		6	136	34	3	6	
2014		2	162	42		12	
2015		3	97	38	1	14	
2016	2	15	111	41	8	16	

<b>2017</b>		18	121	42	7	11	
<b>2018</b>	3	21	121	55	15	9	2
<b>2019</b>	1	12	149	87	16	19	
<b>2020</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>150</b>	<b>59</b>	<b>16</b>	<b>7</b>	<b>5</b>

Fonte: INEP (2020)

Na educação especial o número de matrículas avançou em classes comuns no Sistema Municipal de Educação de Portel de 2015 a 2020. Porém, ainda se tem grandes desafios no atendimento à educação especial. Atualmente, o município, além da inclusão de alunos com deficiência em classes regulares, conta com o centro de atendimento especial aos alunos com deficiência, criado no ano de 2007.

Os alunos matriculados em classes regulares recebiam atendimento também no Centro Especializado, idealizado em 2005 e inaugurado em 2013 ou em salas AEE na própria escola onde o educando estava matriculado. Estas salas são vinculadas e orientadas pelos profissionais do Centro. Observa-se na tabela 12 uma evolução maior nos números de alunos inclusos em salas comuns dos anos iniciais em detrimento das demais turmas dos outros anos.

Em se tratando de função docente no ensino fundamental, modalidade EJA – fundamental e médio, educação profissional e ensino médio regular, os indicadores demonstram evolução nos índices de docentes com nível superior no período compreendido entre 2011-2019 (INEP, 2020).

Tabela 12 – Percentual de docentes com Nível Superior no Ensino Fundamental, 2011 a 2019

Ano	URBANA			RURAL			TOTAL		
	Anos iniciais	Anos finais	Total	Anos iniciais	Anos finais	Total	Anos iniciais	Anos finais	Total
<b>2011</b>	29,1	59,1	42,7	16,8	13,8	13,5	24,4	22,4	22,5
<b>2012</b>	30,4	57,8	42,9	24,8	20,5	20,1	28,1	27,0	27,0
<b>2013</b>	42,2	60,7	50,0	18,3	16,5	15,5	32,6	24,9	26,7
<b>2014</b>	52,6	65,1	57,6	28,2	28,7	27,9	43,3	35,2	38,0
<b>2015</b>	57,4	68,2	62,3	27,4	33,5	32,4	46,1	39,6	42,1
<b>2016</b>	52,2	66,2	58,6	53,7	43,0	43,6	52,7	47,6	48,7
<b>2017</b>	65,8	77,6	70,0	46,2	41,9	41,3	58,8	48,9	50,9

<b>2018</b>	70,1	78,6	73,0	62,6	53,6	53,7	67,2	58,5	59,9
<b>2019</b>	89,6	96,3	92,2	75,3	70,0	69,6	84,6	74,9	76,6

Fonte: INEP (2020).

De acordo com a série histórica demonstrada na tabela 12, em 2011 o percentual de docentes com nível superior era de pouco mais de 22%, chegando a um índice de 76% no ano de 2019. Pelos dados apresentados na tabela 12, o crescimento anual de docentes com formação superior, de 2011 a 2019, foi em média de aproximadamente 6,8%. Um dos incentivos que resultaram no crescimento está relacionado à gratificação de nível superior que é de 80% sobre o salário-base do profissional do magistério.

Tabela 13 – Percentual de docentes com Nível Superior Ensino Fundamental EJA e Regular, Ensino Médio EJA e Regular, Educação Profissional Privada 2011 a 2019

Ano	EJA FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		Ed. Profissional Privada	Portel Geral
	Urbana	Rural	Total	EJA	Regular		
<b>2011</b>	54,2	14,3	28,8	100,0	97,9		32,9
<b>2012</b>	54,2	15,1	30,6	94,4	95,5		35,0
<b>2013</b>	63,0	11,0	32,1	90,9	95,6		36,9
<b>2014</b>	61,8	20,0	37,4	100,0	100		44
<b>2015</b>	57,1	20,9	37,5	100,0	94,0		47,8
<b>2016</b>	66,2	37,5	48,0	100,0	68		56,4
<b>2017</b>	86,5	38,7	52,3	96,9	97,8		59,1
<b>2018</b>	81,0	48,1	61,9	92,1	93,1	83,3	68,4
<b>2019</b>	93,0	54,8	77,0	100,0	100,0	100,0	85,1

Fonte: INEP (2020).

Observa-se uma evolução no número de docentes com nível superior a partir de 2010. Muitos docentes obtiveram a graduação em decorrência da oferta de cursos de graduação pela política do PARFOR<sup>13</sup>, que sinalizou uma mudança no quadro de formação dos professores.

Segundo o Plano Municipal de Educação (PME) de Portel (PORTEL, 2015), o PARFOR foi implantado no município no ano de 2009 e teve apenas 02 docentes selecionados no curso de Pedagogia, ofertado pelo IFPA, polo Breves. Já nos anos compreendidos entre

<sup>13</sup> Instituído pelo decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

2009-2014, cerca de 273 docentes foram selecionados pelo programa, nos mais diversos cursos e instituições. De 2015 a 2019 mais de 200 docentes integraram as turmas do PARFOR nos diversos cursos ofertados e instituições.

Além do PARFOR, o município efetivou parceria com o PROCAMPO<sup>14</sup>, uma política de formação em Licenciatura Plena voltada especificamente para os educadores que atuam na Educação do Campo. O objetivo principal era formar professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas áreas das Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Sociais das escolas do campo.

No município de Portel, o curso teve início no ano de 2010 e atendeu 49 professores do campo que atuavam nas escolas ribeirinhas, tendo sido ofertado pelo IFPA, em parceria com o município. A estrutura de funcionamento da formação dos professores da Educação do Campo do município atendeu às especificidades da realidade vivenciada pelos professores e o curso foi ofertado em período intervalar, considerando o período disponível que os referidos dispunham para estudar e se qualificar profissionalmente (PORTEL, 2015).

A tabela 14 traz a evolução do número de professores da rede municipal de ensino de Portel, considerando a titulação: sem graduação, com graduação, especialização e mestrado.

Tabela 14 – Números de docentes por formação – 2014, 2015 e 2019.

Ano	Total de professores da rede	NÚMERO DE PROFESSORES			
		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado
2014	1068	288	565	213	2
2015	1105	202	632	269	2
2019	1163	247	349	565	2

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor com base nos dados do (PORTEL, 2015)

Pelos dados apresentados na tabela acima, de 2014 a 2015 houve um crescimento de 27% no número de docentes com especialização. De 2015 à 2019 esse crescimento foi de aproximadamente 110%. No entanto, observa-se não ter havido um crescimento na formação *stricto sensu*. Este dado é importante porque indica um distanciamento do cumprimento da meta 13 do Plano Municipal de Educação de Portel, que postula “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no

<sup>14</sup> Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores” (PORTEL, 2015, p. 263). Considerando a meta instituída no plano, ainda se tem um longo caminho a percorrer, pois o quantitativo de mestres equivale a 0,2% do total do número de docentes com nível superior e com especialização.

O município de Portel, assim como todos os municípios que compõem o arquipélago do Marajó, precisa urgentemente de políticas voltadas para a titulação de *stricto sensu*. A meta 14 do Plano Municipal de Educação de Portel, preconiza "elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *Stricto Sensu*, de modo a atingir a titulação anual de seis mestres e dois doutores” (PORTEL, 2015, p. 276). Para cumprir o que está posto no Plano, seriam necessárias estratégias de incentivos, o que efetivamente não há.

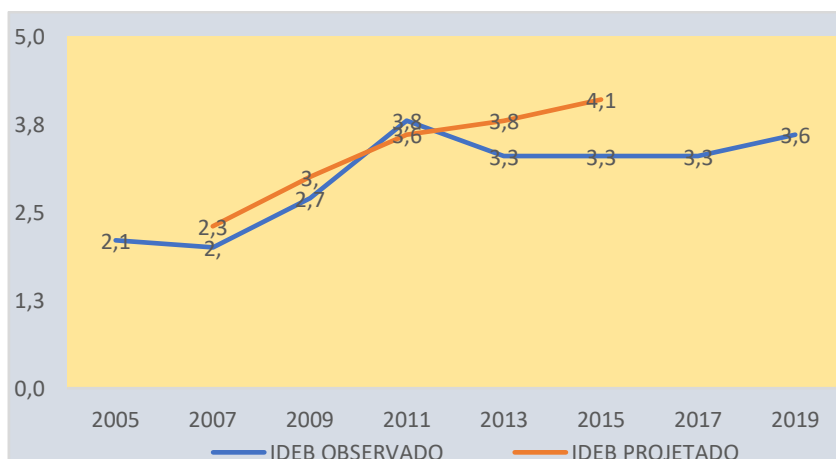
Uma dessas estratégias para se alcançar a meta estabelecida está no próprio Plano Municipal de Educação, e que tem a seguinte redação:

14.16 - Garantir, por meio da regulamentação legal, bolsas para professores da rede pública, em nível de mestrado e doutorado, garantindo a licença remunerada durante o período em que estiverem cursando, sem prejuízo funcional e com o estabelecimento de critérios contidos no Plano de Cargos, Carreiras e Salários. (PORTEL, 2015, p. 282).

Dada a realidade atual brasileira de congelamento dos gastos por vinte anos e a realidade marajoara, o município de Portel dificilmente avançará no que preconiza a meta 14, e suas estratégias, até o final da vigência do Plano em 2025.

Outro desafio posto, e está previsto no PME de 2015, encontra-se presente na meta 7, que trata da melhoria das notas nas avaliações externas da aprendizagem e busca atingir, até a vigência do referido plano, as médias do IDEB projetadas para o município. Os Gráficos 4 e 5 trazem o demonstrativo do projetado e do alcançado em relação aos índices do IDEB, entre os anos de 2005-2021.

Gráfico 4 – IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental em Portel, 2005 a 2019



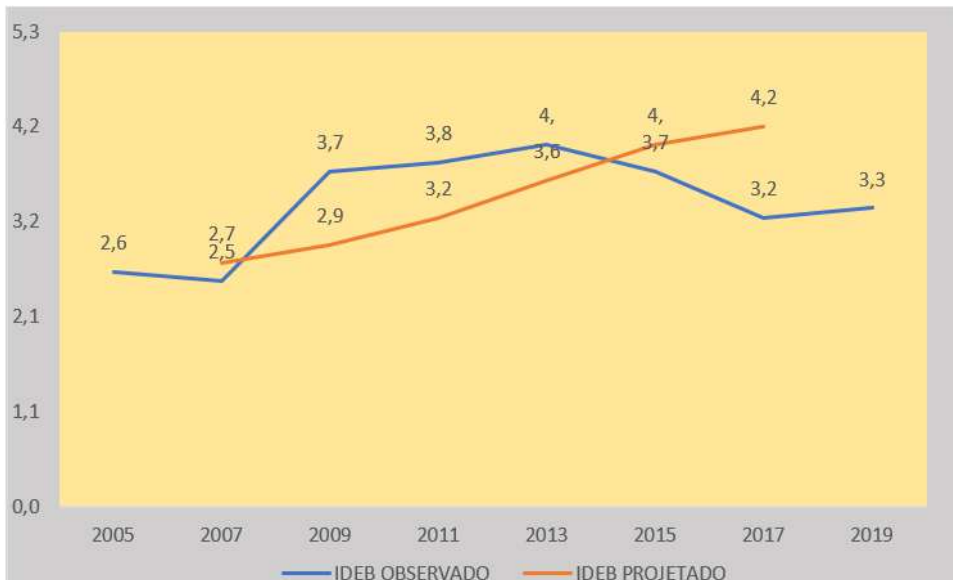
Fonte: INEP (2020).



Por meio do gráfico 4, constata-se que o resultado do IDEB, obtidos entre 2013-2019, indicam a necessidade de ações mais favoráveis à aprendizagem com qualidade nos anos iniciais. De 2005 a 2019, o município só teve indicador positivo em 2011, que foi de 3,8, superior à meta de 3,6 projetada para esse ano. A partir de 2013, até 2019, o IDEB permaneceu abaixo da meta projetada.

O IDEB dos anos finais do ensino fundamental apresentou um salto em relação às metas projetadas para 2009, 2011 e 2013. No entanto, nos 2015, 2017 e 2019 os índices ficaram bem abaixo do esperado, conforme demonstrado no gráfico 9, que traz o comparativo do IDEB observado e projetado.

Gráfico 5 – IDEB dos anos finais do ensino fundamental em Portel, 2005 a 2019



Fonte: INEP (2020).

Embora algumas ações e políticas educacionais tenham sido implementadas no município de Portel, como, por exemplo, o FUNDEF/FUNDEB, o PARFOR, o Se Liga e o Acelera, a melhoria da qualidade do ensino, inclusive por meio da adesão ao Programa Federal Mais Educação, que funcionou de 2013 a 2019, executado em sete escolas da sede municipal e em dez escolas ribeirinhas, com uma proposta de educação integral, visando contribuir de forma significativa para a melhoria dos índices educacionais no ensino fundamental, Portel manteve o indicador de 3,3 pontos no IDEB de 2019, como observado no gráfico acima. IDEB muito abaixo da média no *ranking* internacional da aprendizagem com qualidade, que é de 6,0 pontos.

### 4.3 O PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Conforme os dados já apresentados na caracterização geopolítica, social, cultural, econômica e educacional do município de Portel, compreende-se que estruturar mecanismos de combate à pobreza e a extrema pobreza deve ser papel essencial de toda política pública, pois, como visto anteriormente, no Brasil, a pobreza, segundo os estudos e pesquisas de Rego e Pinzani (2013, p. 12), “tem cor: é mulata, negra; e isso remete imediatamente ao processo de colonização e à experiência da escravidão, instituição fundamental para a acumulação econômica em nosso país por trezentos anos”, e os dados de Portel confirmam o que postulam os autores citados, pois, segundo o censo demográfico de 2010 (IBGE, 2010), Portel tinha 40% de sua população em situação de extrema pobreza e, destes, 87,8% se declararam negros.

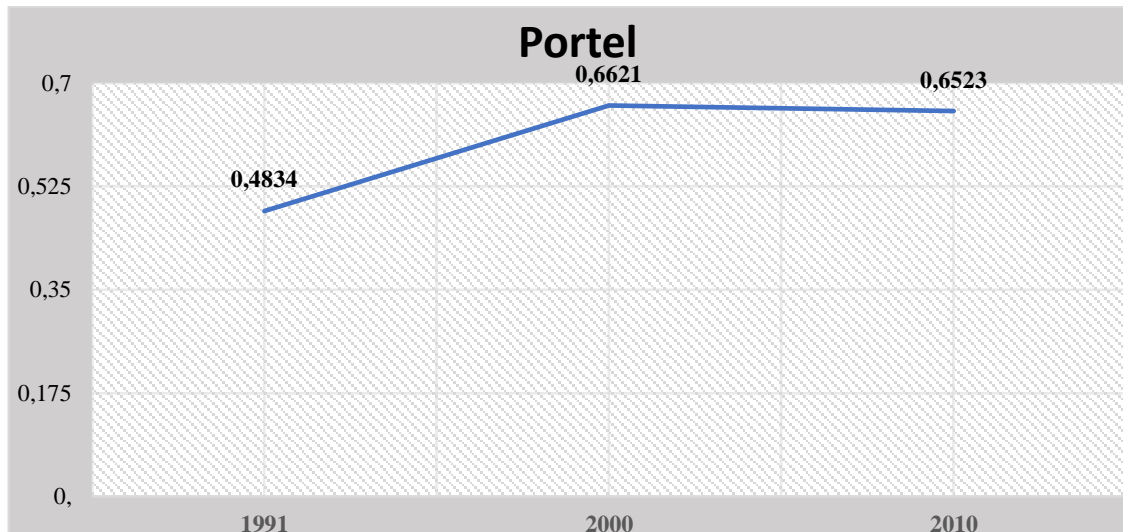
Nesses contextos de pobreza e extrema pobreza, a invisibilidade e a quase naturalização da condição do indivíduo pobre conformam a teia de situações problema que colocam esses indivíduos como únicos responsáveis pela sua condição, fruto de uma concepção moralizante da pobreza e dos que nela sobrevivem. Tais situações dizem respeito diretamente ao trabalho infantil, exploração sexual de crianças e adolescentes, precarização do trabalho assalariado, dificuldades de produção diversificada devido à falta de incentivo econômico e instrumentalização do agricultor, dentre outras.

Se observamos os dados com relação à produção de carvão, Portel apresentou em 2009 a produção de 40 toneladas de carvão e 5.000 m<sup>3</sup> de lenha. Em sua maioria, esta produção contava com a participação maciça de crianças e adolescentes e muitos estavam fora da escola, devido ao cumprimento de um horário exaustivo nos locais de trabalho.

Embora a partir da década de 2000, algumas políticas públicas, como PETI, intensificação das ações do Conselho Tutelar, criação do COMDAC, tenham apresentado êxito por um curto espaço de tempo, não debelou os problemas estruturais que estão na raiz do mau desempenho educacional do município. As ações instituídas e implementadas no município de Portel não foram suficientes para erradicar a pobreza e extrema pobreza existentes, pois a desigualdade social é latente em nosso país e são necessárias políticas públicas estruturantes como fio condutor no trato das questões sociais, caso contrário, os dados negativos continuarão a pautar o cenário nacional por muito tempo.

Pelos dados do Índice GINI<sup>15</sup>, o município de Portel agravou a desigualdade social no período compreendido entre 1990-2010. Gráfico 6 traz os coeficientes de GINI que mostra o crescimento da desigualdade em Portel nos anos 1991, 2000 e 2010.

Gráfico 6 – Índice de Gini da renda domiciliar per capita de Portel – 1991, 2000 e 2010



Fonte: IPEA (2004).

Pelos dados apresentados no índice de GINI, o município de Portel teve um aumento da desigualdade social. Entre 1991 e 2000 o indicador subiu de 0,4834 para 0,6621 em uma escala em que, quanto maior a nota, maiores a desigualdade e a concentração de renda. Entre 2000 e 2010 o indicador teve uma queda de 0,6621 para 0,6523.

A partir de 2004, com as políticas de combate à extrema pobreza e à desigualdade social, dá-se início a implementação do PBF do Governo Federal no município de Portel. Antes da implementação do PBF, criou-se o CadÚnico<sup>16</sup> em 2001, com o objetivo de mapear, por meio de coleta de dados, as famílias em situação de vulnerabilidade social, pobreza e extrema pobreza. Em dezembro de 2013, Portel tinha 9.245 famílias cadastradas no CadÚnico,

<sup>15</sup> O Índice de Gini, criado pelo matemático italiano Conrado Gini, é um instrumento para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou cem) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Na prática, o Índice de Gini costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. No Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004, elaborado pelo Pnud, o Brasil aparece com Índice de 0,591, quase no final da lista de 127 países. Apenas sete nações apresentam maior concentração de renda (PNUD, 2019).

<sup>16</sup> O CadÚnico é um instrumento de coleta de dados e informações que objetiva identificar todas as famílias de baixa renda existentes no país para fins de inclusão em programas de assistência social e redistribuição de renda. Foi criado em 2001 por intermédio do decreto N° 9364 da Presidência da República.

perfazendo um total de 38.322 pessoas inseridas no cadastro. Em setembro de 2020, Portel tinha 10.650 famílias no CadÚnico e 41.499 pessoas cadastradas.

Sobre o perfil das pessoas em família do PBF em Portel, a tabela 15 apresenta os dados referente a faixa etária e gênero das pessoas que estavam inseridas no CadÚnico em 2020.

Tabela 15 – Pessoas em famílias no Cadastro Único por faixa etária, Portel, junho/2020

<b>Faixa Etária</b>	<b>Masculino</b>	<b>% Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>% Feminino</b>	<b>Total</b>	<b>% Etária Total</b>
<b>Entre 0 e 4</b>	2.106	51,73%	1.965	48,27%	4.071	9,85%
<b>Entre 5 a 6</b>	1.206	50,93%	1.162	49,07%	2.368	5,73%
<b>Entre 7 a 15</b>	6.012	51,54%	5.652	48,46%	11.664	28,21%
<b>Entre 16 a 17</b>	1.219	50,94%	1.174	49,06%	2.393	5,79%
<b>Entre 18 a 24</b>	3.293	51,42%	3.111	48,58%	6.404	15,49%
<b>Entre 25 a 34</b>	2.129	40,35%	3.147	59,65%	5.276	12,76%
<b>Entre 35 a 39</b>	877	40,81%	1.272	59,19%	2.149	5,20%
<b>Entre 40 a 44</b>	793	42,89%	1.056	57,11%	1.849	4,47%
<b>Entre 45 a 49</b>	662	46,92%	749	53,08%	1.411	3,41%
<b>Entre 50 a 54</b>	426	45,32%	514	54,68%	940	2,27%
<b>Entre 55 a 59</b>	343	44,60%	426	55,40%	769	1,86%
<b>Entre 60 a 64</b>	299	52,27%	273	47,73%	572	1,38%
<b>Maior que 65</b>	857	58,02%	620	41,98%	1.477	3,57%
	<b>20.222</b>	<b>48,91%</b>	<b>21.121</b>	<b>51,09%</b>	<b>41.343</b>	<b>100%</b>

Fonte: Portel: Painel de monitoramento (BRASIL, 2021).

Com base nos dados acima, o total de pessoas cadastradas no município de Portel em junho de 2020 era de 41.343 e esse número aumentou para 41.499, em setembro do mesmo ano. Esse aumento se deu em decorrência do período pandêmico em que o país sofreu com o aumento do desemprego colocando mais pessoas na linha da pobreza e extrema pobreza. Na tabela 16, pelos dados apresentados em junho de 2020, é predominante o número de beneficiados do PBF do sexo masculino entre a faixa etária de 0 a 24 anos. A predominância feminina se dará a partir dos 25 até os 59 anos. Depois dos 60 se tem novamente predominância masculina. No geral, permanece uma predominância feminina entre os beneficiários do PBF, somando um percentual de 51,09% atendidos pelo programa.

O percurso histórico do PBF no município de Portel revelou o crescimento no número de famílias atendidas pelo Programa, conforme demonstrado na tabela 16.

Tabela 16 – Número de famílias beneficiárias do PBF, de 2004 a 2020

Ano	Jan.	Fev.	Mar	Abr.	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
<b>2004</b>	1.643	1.643	1.643	1.643	1.643	1.643	1.643	1.643	2.116	2.116	2.595	3.179
<b>2005</b>	3.180	3.164	3.169	3.169	3.294	3.291	3.354	3.389	3.389	3.433	3.645	3.822
<b>2006</b>	3.821	3.806	3.796	3.785	3.771	4.335	4.370	4.368	4.350	4.357	4.268	4.193
<b>2007</b>	4.238	4.238	4.242	4.201	4.177	4.115	4.115	4.131	4.125	4.099	4.098	4.105
<b>2008</b>	4.088	4.081	4.064	4.063	4.025	4.021	4.000	3.998	3.909	3.895	3.878	3.837
<b>2009</b>	3.997	3.903	3.920	3.924	3.913	3.920	3.874	5.068	5.014	5.018	5.010	4.983
<b>2010</b>	5.201	5.131	5.153	5.177	5.124	5.135	5.043	5.046	5.094	5.038	4.999	5.227
<b>2011</b>	5.309	4.864	4.897	5.173	5.170	5.162	5.137	5.259	5.291	5.522	5.727	6.026
<b>2012</b>	6.042	6.128	6.116	6.140	6.135	6.107	6.175	6.306	6.289	6.298	6.291	6.325
<b>2013</b>	6.329	6.242	6.655	6.596	6.713	6.683	6.714	6.791	6.807	6.795	6.783	7.374
<b>2014</b>	7.344	7.476	7.577	7.724	7.779	7.756	7.906	7.831	7.836	7.836	7.844	7.814
<b>2015</b>	7.814	7.819	7.804	7.680	7.683	7.654	7.646	7.629	7.468	7.838	7.740	7.747
<b>2016</b>	8.087	8.080	8.044	8.039	8.809	8.809	7.915	7.884	8.200	8.152	8.094	8.076
<b>2017</b>	8.106	8.161	8.151	8.064	7.974	7.935	7.762	7.986	7.906	7.933	7.856	7.848
<b>2018</b>	7.864	7.879	7.864	7.754	7.758	7.819	7.831	7.902	7.840	7.834	7.882	7.775
<b>2019</b>	7.683	7.729	7.773	7.772	7.795	7.672	7.634	7.620	7.482	7.472	7.307	7.301
<b>2020</b>	7.295	7.285	7.252	7.587	7.586	7.586	7.586	7.586	7.583	7.583	7.583	7.583

Fonte: Brasil (2021).

Na tabela 17 é possível ver o crescimento no número de beneficiários do PBF desde 2004 até 2020. Em 2004, o programa tinha um quantitativo de 1.643 famílias beneficiárias. Durante o ano, esse número oscila. Em 2004 tem-se o número mínimo de famílias atendidas: 1.643; o número médio ficou em 1.929 e o máximo de famílias beneficiadas foi de 3.179. No ano de 2020 o número mínimo de famílias beneficiadas com o PBF foi 7.252; o número médio ficou em 7.508 e o número máximo de famílias beneficiadas foi de 7.587.

Ainda com relação ao número de pessoas beneficiárias do PBF a tabela a seguir traz dados referente a faixa etária e gênero dos beneficiários.

Tabela 17 – Número de pessoas em famílias beneficiárias do PBF, junho/2020

<b>Faixa Etária</b>	<b>Masculino</b>	<b>% Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>% Feminino</b>	<b>Total</b>	<b>% Etária Total</b>
<b>Entre 0 e 4</b>	2.033	51,99%	1.877	48,01%	3.910	11,09%
<b>Entre 5 e 6</b>	1.141	50,91%	1.100	49,09%	2.241	6,36%
<b>Entre 7 e 15</b>	5.584	51,61%	5.236	48,39%	10.820	30,69%
<b>Entre 16 e 17</b>	1.083	50,73%	1.052	49,27%	2.135	6,06%
<b>Entre 18 e 24</b>	2.710	50,01%	2.709	49,99%	5.419	15,37%
<b>Entre 25 e 34</b>	1.707	37,90%	2.797	62,10%	4.504	12,77%
<b>Entre 35 e 39</b>	732	39,52%	1.120	60,48%	1.852	5,25%
<b>Entre 40 e 44</b>	674	42,42%	915	57,58%	1.589	4,51%
<b>Entre 45 e 49</b>	542	46,36%	627	53,64%	1.169	3,32%
<b>Entre 50 e 54</b>	348	45,97%	409	54,03%	757	2,15%
<b>Entre 55 e 59</b>	250	49,21%	258	50,79%	508	1,44%
<b>Entre 60 e 64</b>	170	66,15%	87	33,85%	257	0,73%
<b>Maior que 65</b>	78	79,59%	20	20,41%	98	0,28%
	<b>17.052</b>	<b>48,36%</b>	<b>18.207</b>	<b>51,64%</b>	<b>35.259</b>	<b>100%</b>

Fonte: Brasil (2021).

Um dado importante na tabela 17 refere-se aos beneficiários do PBF em idade escolar (0 a 17 anos) que deveriam estar na escola. Apresentado na tabela 17, esse público chegou em junho de 2020 a número de 19.106 pessoas em idade escolar. Observa-se que esse público é o maior beneficiado com o PBF devido as próprias condicionalidades estabelecidas pelo Programa.

Segundo os dados de Brasil (2021b), em janeiro de 2021 o número de pessoas beneficiárias do PBF equivalia aproximadamente a 56% da população. Nesse mesmo mês foram transferidos R\$ 1.582.524,00 às famílias beneficiárias do Programa, cujo valor médio repassado foi de R\$ 209,02 por família.

No que se refere à quantidade de famílias cadastradas no programa Cadastro Único, por faixa de renda<sup>17</sup>, o município de Portel apresentou em setembro de 2020, segundo dados de Brasil (2021b) do monitoramento do Programa Bolsa Família, 1.145 famílias em situação de baixa renda, 7.381 famílias em situação de extrema pobreza e 627 famílias em situação de pobreza.

Outro indicador importante diz respeito à quantidade de famílias cadastradas por situação do domicílio situado na zona urbana e rural. No ano de 2020, a quantidade de famílias cadastradas no CadÚnico da zona urbana foi de 5.789 famílias e na zona rural de 4.863 (BRASIL, 2021b). Em relação às famílias cadastradas que recebiam abastecimento de água por domicílio, a tabela 18 traz o demonstrativo desse quantitativo.

Tabela 18 – Número de famílias cadastradas por forma de abastecimento de água do domicílio

Ano	Sem Respostas	Outra forma	Poço ou nascente	Rede geral de distribuição
dez/13	1.469	2.619	3.544	1.594
dez/14	1.955	2.730	3.722	1.581
dez/15	2.075	2.557	3.422	1.403
dez/16	2.469	2.467	3.419	1.334
out/17	2.637	2.304	3.387	1.199
set/20	3.901	2.371	3.317	1.032

Fonte: Portel: Painel de monitoramento (BRASIL, 2021b).

Observa-se na tabela 18 a precariedade no que se refere ao abastecimento de água, realidade presente nos contextos de pobreza e extrema pobreza do país. Quando se trata de rede geral de distribuição da água, verifica-se que a qualidade da água decai no sistema de distribuição pela intermitência do serviço, pela baixa cobertura da população (ver na tabela 19), pela obsolescência da rede de distribuição, pela manutenção deficiente, entre outros.

Na tabela 19 é demonstrada a quantidade de famílias cadastradas no PBF que tinha o escoamento sanitário de seus domicílios.

<sup>17</sup> A faixa de renda consiste na caracterização das famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família no Cadastro Único do governo federal conforme o seguinte perfil familiar preconizado no decreto 6.135/2007 e no decreto 9.396/2018:

\* **Família de baixa renda:** aquela com que possui uma renda familiar mensal per capita de até meio salário-mínimo ou a que possua renda familiar mensal de até três salários-mínimos;

\* **Família em situação de Pobreza:** famílias com renda mensal per capita entre R\$89,01 até R\$ 178,00

\* **Famílias em situação de extrema pobreza:** famílias com renda mensal por pessoa de até R\$ 89,00

Tabela 19 – Número de famílias cadastradas por tipo de escoamento sanitário do domicílio

ANO	Sem Respostas	Outra forma	Vala a céu aberto	Fossa rudimentar	Fossa séptica	Rede coletora de Esgoto ou pluvial
dez/13	3.502	173	523	3.966	967	94
dez/14	4.724	148	365	3.706	977	0
dez/15	4.931	124	265	3.183	915	0
dez/16	5.432	114	246	2.946	934	0
out/17	5.395	111	263	2.778	974	0
set/20	6.610	142	273	2.426	1.169	0

Fonte: Portel: Painel de monitoramento (BRASIL, 2021b)

No município de Portel existe apenas a rede de água pluvial em algumas ruas da cidade. A sede do município com seus mais de sete bairros não dispõe de rede de esgoto, o que é possível perceber pelos dados apresentados. Situação que gera a precariedade de infraestrutura no que tange ao saneamento básico, e na ausência deste, outras implicações são geradas como: doenças pela ingestão de água contaminada, contaminação do solo devido a não coleta e descarte de lixo adequado, etc. O saneamento básico enquanto direito, que está na base das condições de sobrevivência dos brasileiros e garantido na constituição de 1988, ainda é negado a boa parte dos brasileiros. Se considerarmos o município de Portel, pelos dados apresentados, o saneamento básico é sinônimo de desigualdade social.

Com relação a situação pandêmica da Covid-19, os municípios marajoaras, assim como a maioria das cidades brasileiras que vive na pobreza e pobreza extrema, sofreram com o fosso que aumentou e escancarou a desigualdade social existente em nosso país. Segundo Medeiros e Hage (2020, p. 1),

A pandemia do SARS-CoV-2 teve como efeito colateral a explicitação das contradições e consequências trágicas das medidas governamentais neoliberais implementadas nas últimas três décadas no Brasil e no mundo. Em meio à pandemia, a classe trabalhadora tem sido fortemente impactada pelas consequências das políticas privatistas de diminuição das responsabilidades do Estado e de desregulamentação da relação capital-trabalho, e reformas trabalhistas, que se evidenciam, por exemplo, na queda da renda familiar dos/as trabalhadores/as, ou mesmo desemprego, e na falta de assistência e infraestrutura de saúde pública adequada para o atendimento das pessoas com Covid-19.

As famílias beneficiárias do PBF sofreram os impactos econômicos, educacionais e sociais. No que se refere à educação, o município de Portel, por não oferecer acesso à *internet* de qualidade e nem a mínima condição de estrutura sanitárias nas escolas do campo, as crianças ficaram até junho de 2021, sem aulas e sem qualquer assistência educacional que garantisse o acesso e permanência dos alunos à educação.



Esta situação se agravou para as famílias com alunos matriculados nas escolas e que recebem o benefício do PBF. Um dos fatores desse agravamento foi verificado na distribuição da alimentação escolar que não foi disponibilizada a todos os alunos da rede no período da pandemia da Covid-19 no município de Portel, pois se percebe a inoperância do sistema educacional brasileiro em garantir, de maneira igualitária o direito à alimentação escolar. No período da pandemia da Covid-19, com a paralisação das atividades escolares se tornou essencial garantir a todas as crianças a alimentação escolar, de maneira a atender todos que estavam/estão em situação de vulnerabilidade social, mais o direito a três refeições diárias lhe fora negado. Como vimos nos dados já apresentados nesse trabalho, Portel tem, aproximadamente, 57% de sua população beneficiada diretamente com o PBF e mais de 50% dos alunos matriculados na rede são oriundos das famílias beneficiárias.

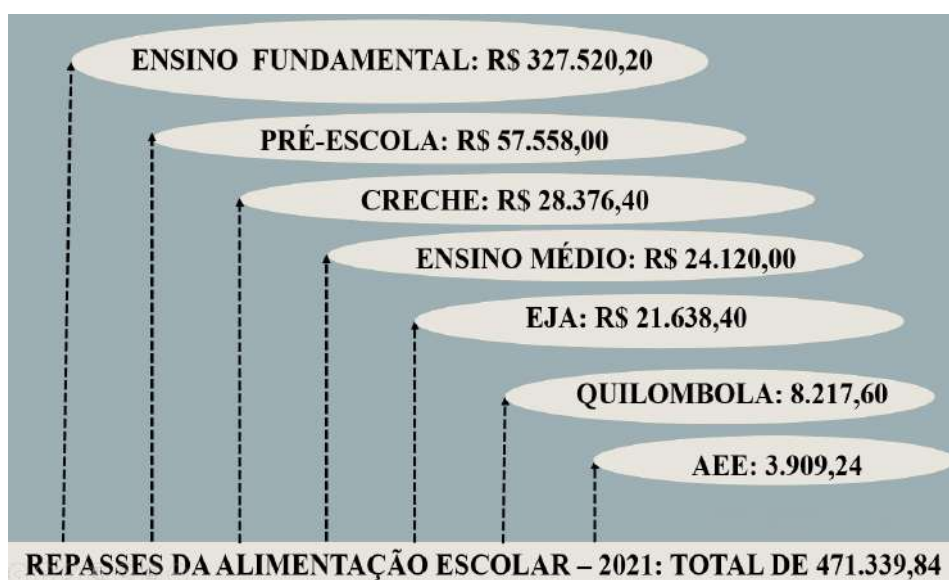
Segundo uma pesquisa realizada por Costa e Costa (2020), no período da pandemia, a Alimentação Escolar no município de Portel foi distribuída conforme alguns critérios: 1 Kit por família; mês sim, mês não mês sim, mês não, ou seja, famílias com mais filhos recebiam todo mês e famílias pouco “necessitadas” de dois em dois meses, o que não ficou claro é o que seria esse ‘pouco necessitada’. A distribuição considerou ainda a renda familiar e o número de pessoas na família. O valor estimado de cada kit foi de R\$ 70,00 (setenta) reais. Esta ação atendeu apenas 20% dos alunos matriculados na rede de ensino do município.

As decisões pela política educacional no município de Portel se dão de forma unilateral, sem ouvir os envolvidos no processo, até pela falta de transparência no trato com os recursos públicos destinados ao município. Estas ações se tornam perceptíveis nos dados apresentados, que deixam lacunas na transparência na distribuição da Alimentação Escolar quando se trata da prestação de contas dos municípios no orçamento municipal. Isso pode ser constatado por meio da denúncia feita pelo Conselho de Alimentação Escolar junto ao Ministério Público do estado do Pará, sobre a falta de fornecimento de Kit’s de alimentação escolar para os alunos da rede pública municipal, em decorrência de suspensão das aulas por conta da pandemia. Por conseguinte, o Ministério Público ajuizou Ação Civil Pública na Vara da Infância e Juventude Nº 0800123-68. 2020.8.14.0043, objetivando que o município garantisse a continuidade do fornecimento de alimentação escolar a todas as crianças e adolescentes matriculadas durante o período de isolamento social.

Mesmo diante da decisão do Ministério Público, somente 20% dos alunos da rede municipal foram atendidos com os kit’s de alimentação em 2020, fazendo com que o Conselho Tutelar denunciasse ao Ministério Público a ausência da oferta de alimentação escolar para 80% dos estudantes matriculados na rede de ensino.

De janeiro a junho de 2021 o governo municipal não disponibilizou a Alimentação Escolar para os alunos da rede, mesmo depois da decisão do Ministério Público. No entanto, os recursos da Alimentação escolar seguiram com o seu repasse a partir de março de 2021, como é apresentado na figura 10 abaixo.

Figura 10 – Repasse de recurso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), janeiro a abril de 2021



Fonte: Figura elaborada pelo autor a partir de dados do FNDE (BRASIL 2021).

Como vimos, essa é uma realidade de limitação de direitos dos sujeitos em contextos de empobrecimento, diante de uma pandemia de gravidade mundial, em que só no Brasil, até junho de 2021, ceifou mais de 600 mil vidas, reafirmando a desigualdade social latente em nosso país. A ausência do Estado na garantia de acesso e permanência, nas escolas, com qualidade às pessoas em situação pobreza e de extrema pobreza, e que vivem em regiões como a marajoara, onde as famílias se deparam com o descaso e ainda não conseguem manter uma vida confortável, é patente. O Estado renega a estas famílias o acesso uma educação de qualidade, pois “abandona essas pessoas, como sempre foi o nosso caso, paradoxalmente mesmo quando entra em cena para lidar com elas [...] Convém ressaltar que, ao não investir nessa direção, o Estado apenas reitera seu desprezo para com os(as) pobres e destituídos(as)” (REGO; PINZANI 2012, p. 36).

Diante desse contexto o Estado abandona as garantias de direitos, mesmo tendo uma constituição que a partir de 1988 instituiu um estado democrático “com todos os seus possíveis limites, esta constituição criou o espaço jurídico para o desenvolvimento de políticas de direito no país” (REGO; PINZANI 2012, p. 161). Deste modo, nossa constituição preconiza que “o

estado democrático é destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (REGO; PINZANI 2012, p. 161). O exercício da cidadania deve ser assegurado pelo estado democrático do qual o Brasil é signatário e levado à cabo por governos eleitos democraticamente, criando espaços de participação plural e de engajamento nas políticas estruturantes como foi o caso do Programa Bolsa Família.

## **5 ESCOLA BEIRA DA PRAIA E POBREZA NA PERSPECTIVA DA EQUIPE GESTORA E DA FAMÍLIA BENEFICIÁRIA DO PBF**

Atualmente, o tema pobreza, enquanto fenômeno social, está relacionado a uma concepção multidimensional, complexa e que cresceu a partir do surgimento do capitalismo, fruto da exploração do trabalhador por meio do modo de produção que visa a acumulação do capital. No campo histórico brasileiro, de acordo com Rego e Pinzani (2013, p. 12), vincula-se “imediatamente a experiências da escravidão, instituição fundamental para a acumulação econômica no Brasil por trezentos anos”. Pensar a pobreza no Brasil é questionar a formação enquanto nação que se estruturou nos moldes escravagistas que, posteriormente, foi baseada na expropriação do escravo, largado à própria “sorte” e que “engendrou estruturas sentimentais e padrões de moralidade pública incompatíveis com as exigências normativas de uma sociedade decente<sup>18</sup>”.

Se nesse contexto é complexo discutir o tema, quando o relacionamos à educação torna-se ainda mais, visto que a partir do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, com as políticas de proteção social em articulação com a educação, o número de crianças e de adolescentes matriculados na escola pública em todo país aumentou significativamente e essa situação colocou a escola no cerne das discussões, pois passou a ser frequentada, em sua maioria, por sujeitos de contexto vulneráveis, com suas “imagens quebradas”, parafraseando Arroyo (2004). São crianças e adolescentes de famílias que passaram a ser assistidas pelo Programa Bolsa Família.

É necessário perceber que a pobreza nos cerca: ela persiste dentro das escolas, nos noticiários e em diversos estudos sociais. Nas salas de aula, essa realidade fica evidenciada pelos corpos famintos e empobrecidos de milhões de crianças e adolescentes que chegam às escolas, as quais são, em muitos casos, igualmente pobres. Devido a tão significativa presença, essa questão se tornou objeto de políticas públicas, como programas de “erradicação da pobreza”. Diante desse quadro, cabe a pergunta: de que forma nós, docentes e gestores (as) da educação, estamos implicados nesse contexto? (ARROYO, 2012, p. 6).

O arquipélago do Marajó está neste contexto. É parte de um país que possui um dos piores índices de desenvolvimento humano e, conseqüentemente, convive com a pobreza e com a extrema pobreza. Na condição de sujeitos amazônidas, relegados a políticas públicas de segunda categoria, estes, além de condições materiais insuficientes, vivem submetidos à

---

<sup>18</sup> Segundo Margalit (1996), citada por Rego e Pinzani (2013), há uma diferença entre sociedade decente e sociedade civilizada. A primeira se caracteriza pelo fato de que suas instituições não humilham os indivíduos. A segunda, refere-se aos sujeitos não se humilham reciprocamente.

exploração, colocados em condição de miserabilidade e formados por uma consciência alienada, como expõe Freire (1983), resultante de um processo colonizador que se estende até os dias atuais.

Segundo dados da FAPESPA (2016), a região integrada do Marajó tem uma população estimada em 557.231 habitantes, distribuída em uma área de 134.139,93 km<sup>2</sup>, e convive com a falta de infraestrutura para a sua sobrevivência, o que resulta em problemas de ordens diversas a serem enfrentados: fome, miséria, abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, dentre outros. Segundo nota técnica do Museu Paraense Emílio Goeldi (VIEIRA *et al.*, 2020), no arquipélago do Marajó há municípios com 20% da população sem qualquer tipo de rendimento e, como a maioria vive em comunidades ribeirinhas, tem no extrativismo diversificado a sua dependência econômica. Diz Vieira *et al.* (2020, p. 01): “É uma região exportadora de açaí, recurso responsável por 23% do que é produzido no Pará, maior produtor do mundo. Mesmo com toda essa riqueza, o Marajó não saiu do mapa da pobreza e da violência”.

Neste cenário está localizado o município de Portel, segundo mais denso do Marajó, com uma população estimada em 63.831 (IBGE, 2021), identificado como um dos dez municípios com o mais baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Com o impacto da pandemia da Covid-19 em Portel, esta condição ficou ainda mais evidenciada, pois trouxe à tona precariedades e dificuldades enfrentadas pela população, visto que o município é dependente de recursos externos, chegando a um percentual de 92% de dependência.

Um desses recursos é o Programa Bolsa Família (PBF), que no ano de 2021 contemplou 7.499 famílias beneficiárias e 34.877 pessoas diretamente atendidas pelo Programa, equivalendo a aproximadamente 54% da população total do município. O valor médio repassado nesse ano foi de R\$ 90,41 por família. Como uma das condicionalidades era a frequência escolar, a pandemia teve grande impacto na educação das crianças e adolescente que, de março de 2020 a setembro de 2021, ficaram sem poder ir à escola. As aulas foram interrompidas e os (as) alunos (as) ficaram desprovidos (as) de qualquer tipo de assistência no que se refere ao ensino e à aprendizagem.

Nesta seção, tem-se como finalidade analisar, a partir dos dados produzidos *in loco*, a relação entre pobreza, famílias beneficiárias do PBF e educação. Para tanto, os dados foram produzidos sobre a temática a partir da perspectiva da escola e da família beneficiária do Programa.

As questões colocadas na entrevista com a equipe gestora<sup>19</sup> da Escola Beira da Praia tiveram como norte cinco eixos temáticos. O eixo um, tratou do monitoramento do rendimento escolar dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família. O eixo dois, abordou a situação das famílias com filhos na escola e que recebem o benefício. O eixo três, teve como finalidade ouvir a equipe gestora sobre a frequência escolar dos alunos beneficiários enquanto uma das condicionalidades do Programa. O eixo quatro, versou sobre a relação pobreza, família, escola, PBF e cidadania, com o objetivo de ouvir a opinião dos entrevistados sobre o Programa em questão na vida das famílias beneficiárias. Por fim, o eixo cinco, trouxe o questionamento da relação da escola e a situação econômica, educacional das famílias com filhos na escola, no período da pandemia da Covid-19.

As questões colocadas na entrevista com a família pesquisada foram exploradas em sete eixos temáticos. O eixo um, tratou de levantar os dados da família. O eixo dois, enfatizou as condições de habitação. O eixo três, abordou sobre a renda, ocupações e desocupação. O eixo quatro teve como finalidade ouvir a família sobre as condicionalidades do Programa Bolsa Família. O eixo cinco versou sobre relação pobreza, educação e família, com o objetivo de ouvir a opinião da família sobre o PBF. O eixo seis suscitou questionamentos sobre a Pobreza, Programa Bolsa Família e Cidadania com vistas a compreender a realidade vivenciada pelas famílias beneficiárias. Por fim, o eixo sete trouxe o questionamento sobre a relação entre escola e situação econômica, educacional das famílias, cujos filhos estavam na escola no período de pandemia do Covid-19.

Os dados produzidos a partir dos eixos norteadores e das questões das entrevistas resultaram em categorizações de análise: Relação escola, pobreza e família beneficiária do PBF; Percepção da escola sobre o PBF; Percepção da família sobre o PBF; Renda e o Programa Bolsa Família; Escola, Família e as condicionalidades do PBF; Relação entre escola e a intersectorialidade do PBF; Programa Bolsa Família e Cidadania.

## 5.1 SITUANDO O CASO

A escola denominada “Beira da Praia”, está localizada em área urbana de Portel, sendo uma das mais antigas do município. A escola foi ampliada em 1985, embora não se tenha registro da data de sua construção, e inaugurada em 15 de junho de 1986. Até o início do ano

---

<sup>19</sup> Diretor, vice-diretor e coordenação pedagógica, conforme descrita no Regimento Unificado dos Estabelecimentos de Ensino Municipal de Portel, aprovado pela Resolução nº. 001, de 28 de fevereiro de 2014.

2000 era de responsabilidade do Estado. A partir do dia 03 de janeiro do mesmo ano oficializou a sua municipalização por meio do Decreto n.º 003/2000.

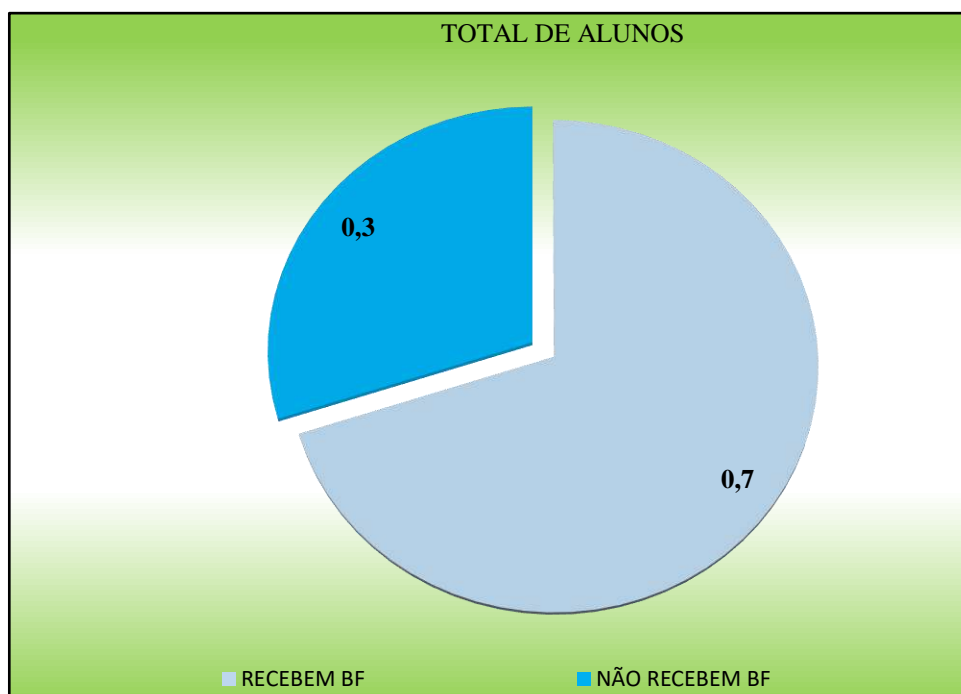
A escola tem um total de 312 alunos matriculados e distribuídos em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental (Quadro 11). Conforme o relato da equipe gestora, deste total, 257 alunos são atendidos pelo PBF, o que corresponde a aproximadamente 70% dos matriculados.

**Quadro 11** – Quantidade de turmas e alunos da escola Beira da Praia

TURMAS	QTDE DE TURMAS	Alunos Matriculados
1º ANO	3	61
2º ANO	3	63
3º ANO	3	55
4º ANO	4	81
5º ANO	3	52

**Fonte:** Secretaria da escola, 2021.

**Gráfico 7** – Percentual alunos do PBF da Escola Beira da Praia



**Fonte:** Entrevista com a equipe gestora, 2021

Atualmente, é considerada uma escola de pequeno porte, tendo em seu quadro de gestão os seguintes cargos: 01 diretor; 01 vice-diretor; 02 coordenadores e 01 secretário. A escola está

vinculada ao Sistema de Ciclos<sup>20</sup>, compreendidos como: Ciclo I de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) e Ciclo II (4º e 5º ano) com retenção no final de cada Ciclo. Cada turma tem 20 alunos.

Com relação à infraestrutura, a instituição possui água filtrada de poço artesiano, acesso à internet e a energia é da rede pública. Não tem sistema de esgoto e sim fossas sépticas. O lixo produzido é destinado à coleta periódica. Possui os seguintes equipamentos: computadores administrativos, televisão, copiadora, equipamento de som, impressora, projetor multimídia (datashow), armários, estantes, móveis escolares. No que diz respeito às dependências e condições de uso, passou por algumas reformas a partir de 2013, com a instalação de centrais de ar nas salas de aula, reforma e cobertura da quadra. A Tabela 20, abaixo, mostra as condições de uso das dependências.

**Tabela 20** – Condições de uso das dependências da referida escola

DEPENDÊNCIAS	QTDE	CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO	
		ADEQUADO	INADEQUADO
Diretoria	1	X	
Secretaria	1	X	
Sala de coordenação pedagógica	1	X	
Sala Multifuncional – AEE	1	X	
Sala de leitura ou biblioteca	1	X	
Sala de aula	6	X	
Depósito material limpeza	1		X
Despensa	1	X	
Refeitório	1		X
Recreio coberto	1	X	
Quadra de esportes coberta	1	X	
Circulações internas	1	X	
Cozinha	1	X	
Área de serviço	1	X	

<sup>20</sup> O Sistema de Ciclo foi implementado a partir do ano de 2013 por meio das Resoluções nº. 001, de 18 de abril de 2013, e nº. 001, de 23 de janeiro de 2014. Durante o ano de 2013 foram feitas plenárias com os professores e diretores de escolas da educação do campo e da zona urbana sobre o Sistema implementado, seus princípios, gestão e organização do trabalho pedagógico, avaliação e monitoramento, acesso e permanência dos alunos em cada Ciclo estabelecido, como forma de atender a rede municipal de ensino.



Sanitário dos funcionários	1	X
Sanitário dos alunos	2	X
Sanitário dos port. de deficiência	1	

**Fonte:** Secretaria da escola, 2021.

A escola apresenta um quadro funcional no qual todos os professores atuantes têm licenciatura em Pedagogia. Os demais funcionários têm formação que inclui desde o ensino fundamental até a pós-graduação, conforme apresentado na Tabela 21.

**Tabela 21:** Funcionários da escola, por formação

Cargo-Função	Qtde.	Ensino Fundamental		Médio		Superior		Especialização	
		Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo
Diretor	1								1
Vice-Diretor	1						1		
Secretária Escolar	1				1				
Coordenador Pedagógico	2								2
Prof. Ed. Especial	1								1
Prof. dos Anos Iniciais*	16						10		6
Agentes de Serviço Geral	19	4	9		5		1		
Agentes de Portaria	1				1				
Agente de Vigilância	4				4				
Auxiliar Administrativo	7				5		2		
Total de funcionários	53	4	9	0	16	0	14	0	10
* Todos os professores e professoras têm licenciatura em Pedagogia.									

**Fonte:** Secretaria da escola, 2021.

A escola é mantida pela rede municipal por meio de distribuição de materiais e serviços de pequenos reparos e adequações estruturais, além de receber verbas dos Programas do Governo Federal (Tabela 22).

**Tabela 22** – Fonte dos recursos utilizados pela Escola, 2020 a 2022

<b>FONTE</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>TOTAL</b>
Municipal	SEMED		Não informado		
Federal	PDDE	R\$ 14.168,98	R\$ 28.038,07	R\$ 7.570,00	<b>R\$ 49.777,05</b>
Outros	PRÓPRIOS		Não informado		
<b>Aperfeiçoamento de pessoal</b>		<b>Materiais Instrucionais</b>		<b>Manutenção</b>	<b>Outros</b>
Não informado					

**Fonte:** Secretaria da Escola/FNDE – Liberações, Consultas Gerais, 2020 a 2022.

No que diz respeito à ocupação das pessoas da comunidade, pode-se afirmar que segundo Costa (2017, p. 25),

[...] o perfil predominante é de trabalhadores da educação e pequenos comerciantes. Existem pessoas que trabalham no comércio, como diaristas, em empresas madeireiras nas comunidades ribeirinhas, em embarcações, dentre outras. Além disso, existem pessoas que exercem a função autônoma, como ambulantes, manicure, pedreiro, carpinteiro, cabelereiro, eletricitas, cozinheiros, serviços gerais – limpeza de quintais, carretos, podas etc.

A locomoção dos alunos até a escola se dá por meio de transporte escolar, caminhada, bicicleta e na companhia de alguns pais e mães que levam seus filhos. Todas as ruas do bairro onde está localizada a instituição têm pavimentação asfáltica, o que facilita o acesso dos alunos, principalmente em períodos de inverno.

O quadro da equipe gestora passou por mudanças em 2021. Dos três entrevistados – Celia, Ana e Carlos –, dois foram lotados no início de 2021, período de realização das entrevistas, e não tinham maiores vivências com o público da instituição, até por conta do período pandêmico. Um deles foi lotado por meio de contrato. Já os outros dois são concursados do cargo técnico de coordenação pedagógica, sendo que um estava lotado há mais de seis anos na referida escola.

Célia é licenciada em matemática, com especialização em gestão escolar e tem mais de 5 anos de experiência na educação como docente. Ana é pedagoga, com especialização em

gestão escolar, com mais de 10 anos de experiência na educação, como docente dos anos iniciais. Carlos é pedagogo, com especialização em métodos e técnicas, e tem mais de 20 anos de experiência na educação. Neste tempo exerceu, também, as funções de auxiliar administrativo, professor e atualmente está como coordenador pedagógico.

A percepção da equipe gestora da escola sobre o PBF se efetiva sobre duas visões, assim descrita pela Ana (2021): a primeira refere-se à condicionalidade da frequência escolar, que exige a participação dos pais na rotina escolar, pois, segundo o relato, a família só manda o aluno em decorrência do “medo” de perder o benefício. A ausência de 23 alunos, segundo Ana (2021) – mesmo sem saber se todos eram beneficiários do PBF – deveu-se ao fato da não cobrança da frequência. Já a segunda diz respeito à insuficiência do recurso recebido do Programa, que não garante a essa família o sustento das condições básicas necessárias, dificultando, desta forma, a permanência da criança na escola.

[...] porque a gente sabe que o programa foi criado para auxiliar a presença da criança na escola e para que assim ela pudesse participar das atividades educacionais, diminuindo o índice de evasão, essas coisas. Mas, ao nosso ver, enquanto técnica, a maioria, com uma experiência das outras escolas por onde passei, e aqui não é diferente, é que esse recurso, que seria para auxiliar na compra do material escolar, auxiliar na compra de uniforme para que essa criança esteja na escola, não é usado para esse fim, ele é usado principalmente para a questão da alimentação e, uma vez que é usado para alimentação, nós sabemos que se trata de um recurso mínimo e percebe-se que é gritante e não dá, não há milagre que faça com que esse dinheiro garanta uma alimentação adequada, uma vez que, por se tratar de um benefício, embora uma criança seja cadastrada, por exemplo, numa família, às vezes é uma criança cadastrada só que esse dinheiro, assim que chega, a gente sabe que ele é usado para a família como um todo, entendeu? Então, querendo ou não, mesmo sendo utilizado como uma forma de garantir uma alimentação, nós vivemos em uma situação, em uma cidade onde a pobreza é gritante, nós vivemos em uma cidade onde o saneamento básico, praticamente, não existe, não tem investimentos externos por empresas, por indústrias, coisa parecida[...]então, a família que é beneficiária, que recebe esse benefício do governo, ela utiliza desse recurso, principalmente, na alimentação. Então, se nós formos considerar o que a pessoa recebe, como está a questão do valor dos produtos hoje, a pessoa faz milagre e mesmo assim não há milagre que dê jeito (ANA, 2021).

Na fala acima é possível perceber uma compreensão moralizante da pobreza quando expõe duas visões do PBF. A primeira considera que a presença e a permanência do aluno na escola se dá pela cobrança da condicionalidade da frequência escolar para o recebimento da bolsa, pois “se caso [o aluno] não viesse, uma vez informada suas faltas, o Programa era cortado. Então vinha aquela demanda de pais reclamar, aí sim, vinham se justificar” (ANA, 2021). Na segunda visão, nota-se a presença de uma concepção de pobreza tal qual discutida por Arroyo (2012), ou seja, uma percepção moralizante, pensada a partir de um olhar “naturalizante” sobre ela, nos moldes operados pelo colonizador.

Nesse contexto histórico e dialético, segundo Arroyo (2012), é preciso questionar a constituição dos “outros” como inferiores, marginais, excluídos e desiguais. Diz o autor que esta visão resulta de um processo de colonização que se estruturou não só no Brasil, mas na América Latina, posto que desde a chegada dos portugueses, o olhar do colonizador foi pautado em uma cosmovisão do “Nós” e dos “Outros”, o que provocou o estabelecimento da relação dominador-dominado, explorador-explorado. O “Outro”, desprovido de cultura, de valores, de moral e de religião, inumano, foi tratado como incivilizado, que precisava fazer parte do “Nós”, formado por quem tem cultura, educação, moral e valores contra os desprovidos de cultura, de educação, de moral e valores.

Mas foi com a primeira Revolução Industrial e o domínio das cidades que ocorreu o apogeu do sistema capitalista de exploração. Com a exclusão de muitos, deu-se início a pobreza como fruto do processo de exploração exacerbado, cuja raiz está nos teóricos da concepção do liberalismo, que trataram a questão da desigualdade social como parte da natureza humana e da forma como se dá a organização dos indivíduos em sociedade.

Neste cenário, a pobreza é resultado de um não esforço individual que impede os “indolentes”, “preguiçosos” de estarem em condições iguais aos afortunados da sociedade. Este pensamento vai permear todo o processo da primeira Revolução Industrial e o fortalecimento de uma ideia de pobreza, que tem como culpado, o indivíduo.

A Perspectiva Moralista tem por fundamento, quase sempre, um preconceito ou juízo de valor e figura abundantemente nas interpretações do senso comum, que são enfrentadas ou reforçadas por correntes epistemológicas diversas que buscam justificativas morais para a desigualdade. Sob essa perspectiva, a pobreza é entendida como fracasso pessoal e falta de virtudes, mas também como má sorte e provação. Há interpretações subjetivas (e, por vezes, cruéis) da condição de pobreza, as quais geralmente carecem de fundamentação e se filiam ao campo da religião, da ideologia, da moral e do senso comum. A pobreza é interpretada como involuntária e digna, no caso de órfãos, viúvas, deficientes, acidentados e doentes que recorrem à filantropia e aos homens de boa vontade para minimizarem seu ‘carma’, ou como pobreza voluntária e indigna, como a de vagabundos e pessoas saudáveis que não “querem” trabalhar e exploram a parcela trabalhadora e séria da sociedade. No último caso, a pobreza é considerada fracasso pessoal e, mesmo, preguiça e vício (YANNOULAS; DUARTE, 2013, p. 222).

A visão do “Outro”, desprovido de moralidade, tem permeado as ações de proteção social. Nas entrevistas, os gestores ressaltam a condicionalidade do PBF à frequência e à necessidade do Programa vincular-se ao acesso à escola. Para eles, a criança contemplada só frequentava a escola porque, caso assim não procedesse, perderia o recurso. Tal visão é sustentada ao afirmarem haver “alguns casos bem relevantes em que o aluno só vinha para escola considerando o programa e se caso não viesse, uma vez informado suas faltas, o programa era cortado” (ANA, 2021).

Outra visão moralizante dos entrevistados sobre o PBF encontra-se expressa no uso do recurso, “[...] que seria para auxiliar na compra do material escolar, auxiliar na compra de uniforme para que essa criança esteja na escola, não é usado para esse fim, ele é usado principalmente para a questão da alimentação” (ANA, 2021).

É notória, nos argumentos dos entrevistados, a limitação de reflexão em relação ao papel do Estado e aos direitos dos pobres. Os direitos são ignorados ou diminuídos e os deveres do Estado são tratados como “dádiva”, como “filantropia”. Isto demonstra que a própria escola não reconhece seus alunos beneficiados pelo Programa como sujeitos de direitos.

A família, caso selecionado para a análise, foi escolhida a partir dos dados coletados junto à direção e à coordenação da Escola Beira da Praia. Trata-se da família de Eliane<sup>21</sup>, mãe de crianças que recebem Bolsa Família e que estudam na referida escola.

O porto de embarque e desembarque de barcos e navios que fazem viagens para outros municípios é o local onde Eliane sempre realiza suas vendas. Nesse ambiente, pudemos dialogar, pois, ao oferecer seus produtos, ela fala tanto sobre o seu cotidiano, como sobre diversos assuntos. Nos vários encontros, conversamos por alguns minutos, onde foi possível relatar acerca da minha pesquisa de mestrado, da qual ela aceitou fazer parte. Marcamos, então, uma entrevista para o dia 23 de junho de 2022.

Na primeira visita à casa de Eliane, combinamos, por telefone, de estar ao meio-dia e assim foi feito. Conversamos sobre a pesquisa, no entanto, tive que voltar à noite para a realização da entrevista, pois ela remarcou para o mesmo dia, às 19h, por conta do trabalho durante o dia e, também, porque estava de saída para vender seus produtos.

Retornei no horário combinado, quando Eliane já estava em casa, após um dia inteiro de trabalho vendendo polpas e outros produtos (pamonha, roupas, perfumes). A entrevista foi feita com a participação de Eliane e de seu marido e foi finalizada às 21h30. A família reside em uma casa simples, ainda em processo de construção, com uma estrutura maior, de alvenaria, com dois quartos, sala, cozinha e banheiro.

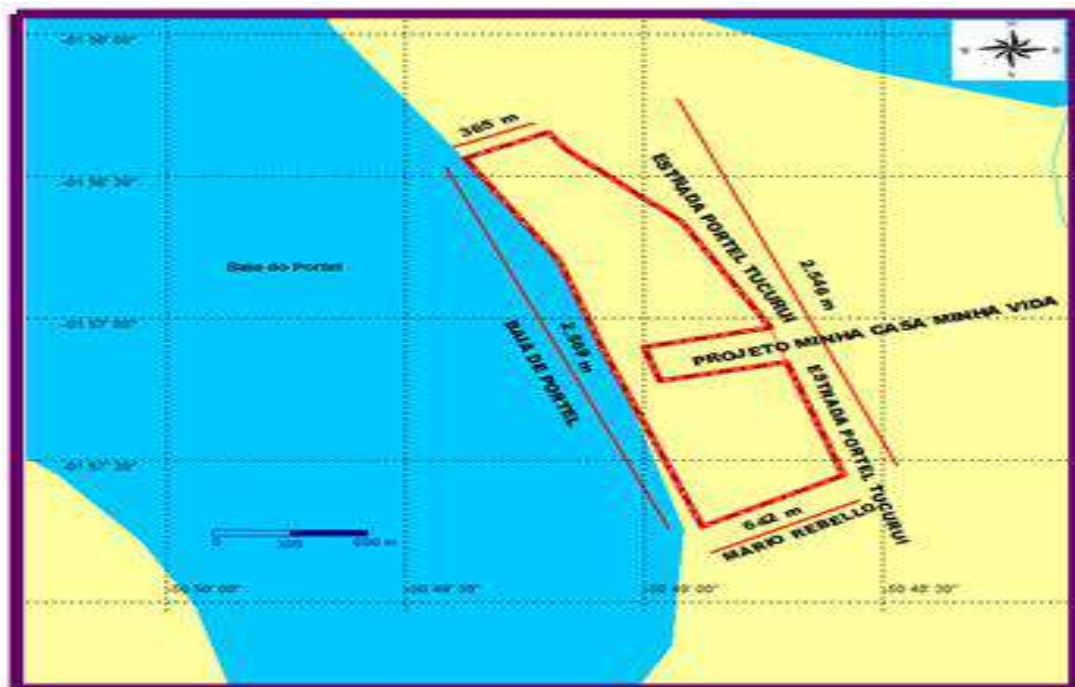
Acompanhamos Eliane vendendo seus produtos em um dos navios aportados no porto hidroviário e que faz a linha Belém-Portel-Belém. Em relação à moradia, sua residência encontra-se localizada no bairro da Portelinha. Com a ajuda do benefício que recebe e de outras fontes de renda da família, ela e o marido estão reconstruindo a casa há mais de 4 anos. Nas Figuras 15 e 16, a seguir, tem-se a visão de algumas ruas do referido bairro.

---

<sup>21</sup> Os nomes dos entrevistados são fictícios.

As ruas da Portelinha, bairro no qual mora Eliane, não têm pavimentação asfáltica, nem as condições mínimas de limpeza por conta do lixo acumulado. É um bairro de ocupação, onde residem mais de 5 mil famílias e possui uma área de, aproximadamente, 1,25 km<sup>2</sup>. Anteriormente, era de propriedade de uma empresa madeireira chamada AMACOL (Figura 17).

**Figura 11** – Mapa Georreferenciamento da área territorial pertencente à empresa AMACOL até 2006



**Fonte:** Corrêa (2022).

A empresa AMACOL ocupou uma área ampla dentro da cidade de Portel, como se pode ver na figura 11. Esta área passou a ser um espaço ocupado com as fábricas instaladas pela empresa, além das construções das casas estilo americano, moradias dos gerentes e do dono da empresa quando vinham para Portel. Tal registro foi confirmado em pesquisas como a de Corrêa (2022, p. 49) em que diz,

Como se pode observar, se trata de uma ampla área constituída por aproximadamente 172 hectares, uma microcidade, dividida em quatro lotes: Meruoca, Nossa Senhora dos Navegantes, Costa do Manarijé e São José, na qual residenciavam os gerentes e dono da empresa e suas famílias quando vinham para a cidade de Portel. Além de sua expansão para a parte térrea da cidade, tinha toda sua área vertical de frente para a baía de Portel, o que possibilitava o atracamento de grandes embarcações, além de facilitar o embarque e desembarque de mercadorias de dentro da empresa.

A empresa multinacional se instalou em Portel no final da década de 1950 e após decretar falência, no final dos anos de 1990, deixou de pagar as indenizações dos funcionários, que nos anos subsequentes entraram com uma ação judicial como forma de garantir seus os

direitos trabalhistas. No entanto, com o tempo, a área se tornou improdutiva, o que levou à ocupação por familiares de trabalhadores que não tiveram suas indenizações concretizadas pela empresa, além de outras famílias que ocuparam e se instalaram nesse espaço, o que gerou um êxodo rural nos anos anteriores, de grupos de famílias que se mudaram do interior para esta área hoje denominada de Portelinha.

Eliane é participativa na escola. Do ponto de vista do trabalho, é autônoma, não tem emprego com carteira assinada, assim como seu marido. Concilia a vida escolar dos filhos com os afazeres da casa. Também é dirigente de uma congregação evangélica, além de ser vendedora ambulante, o que faz dela uma referência para esta pesquisa de mestrado.

A segunda visita aconteceu em 28 de setembro de 2022, também no período da noite, às 21h. Conversei, antes, com Eliane por telefone e ela estabeleceu este horário por conta de seu trabalho diurno e, naquele dia, no horário de 19h30 às 21h, estaria na congregação. Logo após o culto, nos reunimos em sua residência para conversarmos e continuarmos a entrevista, que seguiu um roteiro pré-definido. No dia seguinte, pela manhã, fiz alguns registros da escola onde os seus filhos estudam.

O trajeto entre a casa e a escola é de cerca de 2,5 km (dois quilômetros e meio), que é feito a pé, pelo seu filho, quando sai da escola às 11h, devido não ter transporte escolar para deixá-lo na residência. Eliane (2022) relatou que só foi possível matriculá-lo nesta instituição pelo fato de ser a única localizada próxima ao seu bairro com vagas disponíveis.

## 5.2 UMA MULHER E MUITAS HISTÓRIAS DE LUTA CONTRA A POBREZA

Os eixos um, dois e três foram sistematizados nesta subseção que trata da história da família pesquisada, que tem na mulher, a mãe, provedora da casa, junto com o marido, responsável por receber o benefício, a sua base de sustentação.

Eliane tem 36 anos, é uma senhora com semblante jovial, está sempre sorridente e conversando muito. É casada no religioso e entende sua união como estável. Seu marido tem 30 anos de idade. O casal possui três filhos: duas meninas (uma do primeiro relacionamento dela e uma do casamento com seu atual marido) e um menino. A primeira filha tem 17 anos e está no primeiro ano do ensino médio; a segunda tem 10 anos e estuda o terceiro ano do ensino fundamental; o menino, de 7 anos, cursa o primeiro ano do ensino fundamental na Escola Beira da Praia.

Até os seus 29 anos, Eliane viveu no interior do município de Portel, no rio Camarapi, distante a 5 horas da sede do município: “Nasci e me criei no interior”, frisou. Na comunidade Acangatá, no rio Camarapi, vivia com seus pais. Relatou ter sentido um certo alívio ao sair de lá para morar na cidade, pois, para ela, a vida no interior era mais difícil. As mercadorias eram compradas de regatão<sup>22</sup>, além disso, conta a dificuldade do trabalho, uma vez que sua família tinha uma plantação de mandioca. No entanto, por ser uma comunidade distante, saíam para o trabalho na roça, todos os dias, de segunda a sábado: “A gente arrancava mandioca e capinava” (ELIANE, 2022).

A rotina de trabalho da família era exaustiva por percorrer longas distâncias até chegar ao plantio de mandioca, trajeto feito de canoa e que durava, aproximadamente, 2 horas: “Saía 2 da manhã para ir buscar a mandioca no igarapé grande e só retornava 2 da tarde. Aí, nos deixava lá em casa e voltava de novo e remando durante duas horas, naquele tempo não tinha rabeta<sup>23</sup>” (ELIANE, 2022).

Eliane estudou até a 4ª série, uma vez que até meados dos anos 2000, no interior de Portel, o ensino fundamental só atendia até esta série. Para continuar os estudos, o (a) aluno (a) teria que se mudar para a sede do município. Por isso, ela ficou um longo período afastada da escola, já que seus pais não tinham condições de mantê-la na cidade. Conta, também, que começou a estudar com 10 anos, no período da manhã. Depois da aula cuidava dos irmãos menores. A partir de 2005, o ensino fundamental de 6ª a 8ª série foi instalado em algumas localidades no interior de Portel e Eliane concluiu esta etapa da educação básica ainda no interior. Finalizou o ensino médio já na sede do município. Sua mãe estudou até a 4ª série do ensino fundamental e seu pai só sabia assinar o nome, condição semelhante à da mãe de seu marido. Ele não conheceu o pai.

Aos 19 anos ficou grávida de sua primeira filha, ainda no interior. Foi um período difícil, pois como seu pai não a deixou ficar com o pai da criança, precisou se desdobrar para criá-la. Morou com eles até os 25 anos, quando conheceu seu marido. Casaram-se no religioso e foram viver juntos na mesma localidade, quando engravidou de sua segunda filha. Aos 29, ficou grávida do seu terceiro e último filho.

Eliane e sua família foram para a cidade em 2015, durante a sua última gestação:

---

<sup>22</sup> Nome comumente dado pelos ribeirinhos aos comerciantes ambulantes que navegam pelos rios do interior de Portel vendendo produtos de diversos gêneros.

<sup>23</sup> Tipo de barcos com motor e hélice traseira não muito profunda, usados em rios de pouca profundidade (BRASIL, 2009). A rabeta é um transporte predominante entre os ribeirinhos do Amazonas.



O Beto (o filho) nunca foi no interior, já é daqui da cidade; [...] tem 7 anos aqui na cidade, veio na barriga ainda. Eu vim para ter ele e não voltei mais para o interior. A Flor (segunda filha) foi só chegar aqui, aí matriculei ela na Escola... para estudar (ELIANE, 2022).

Ela veio para ter o filho no hospital e não retornou para a comunidade Acangatá. Juntamente com seu marido, comprou um terreno por R\$ 400,00 (quatrocentos reais), no bairro da Portelinha, onde estão construindo sua casa. Na sede do município, viviam com o benefício que recebiam do PBF. Nos dois primeiros anos na cidade de Portel, sem emprego, a família tinha somente essa fonte de renda. Ela diz: “Só recebia o Bolsa Família. Quando nós chegamos aqui passamos uns 2 anos que não tinha emprego, meu marido só fazia uns bicos<sup>24</sup>; foi o tempo em que o Beto cresceu mais um pouco, eu já passei a vender polpa de fruta” (ELIANE, 2022).

Nesse período, para complementar a renda, coletava muruci<sup>25</sup> e outras frutas para vender na rua, pois, no bairro da Portelinha, tinham ainda muitos murucizeiros. Passaram a coletar o fruto e vendê-los *in natura*. Saíam de casa às 5h da manhã para a coleta nos terrenos do bairro e ficavam até as 7h da manhã, o que lhes rendia 7 litros de muruci. Vendia-os a R\$ 2,00 (dois reais) o litro. Confessou que um certo dia coletou 10 (dez) litros da fruta e, como vendia para as pessoas próximas de sua residência, só pagavam-lhe, no máximo, dois reais por litro. Assim, para ter um melhor lucro, passou a vendê-los em outros bairros da cidade:

Num dia nós tínhamos uns 10 litros e uma pessoa queria dar só 2 reais no litro, aí eu não vendi, falei: quer saber? Vou vender muruci na rua. Peguei uma bicicleta, comprei a saca de 1kg e enchi de litro em litro e saí para vender na rua na bicicleta. Vendi tudinho a 5 reais o litro (ELIANE, 2022).

A partir desse período, Eliane passou a vender a fruta na rua: “Eu saía às 7 da manhã e chegava às 13 horas. Quando dava duas da tarde, eu voltava para a rua de novo. Assim eu fiquei, eu acho, uns 2 anos nessa luta” (ELIANE, 2022). Após este período, passou a beneficiar, de forma manual, as polpas de diversas frutas, tais como muruci, acerola, taperebá e as vendia na rua e fornecia, também, para uma lanchonete da cidade. Como vendedora ambulante, sempre

<sup>24</sup> Significa fazer alguns serviços avulsos, de qualquer natureza e sem garantias trabalhistas, para complementar a renda em momentos de crise. Geralmente são feitos por pessoas desempregadas.

<sup>25</sup> O muruci, comumente chamado pelos portelenses, é uma fruta típica do norte e do nordeste do Brasil. Seu nome científico é *Byrsonima crassifolia*, mas também é conhecida como murici, murici-da-praia ou murici-do-brejo. Pequeno, ligeiramente oleoso e com sabor intenso, o murici é um dos frutos mais populares da floresta amazônica, sendo bastante conhecido por sua versatilidade, pois é usado em produtos cosméticos e na fabricação de sobremesas, sucos, cervejas e geléias. O nome da fruta é de origem Tupi e significa “árvore pequena”, característica da árvore do murici, que tem altura média de 6 a 16 metros. A época de floração é entre os meses de novembro a janeiro, com diversas flores pequenas, amarelas e em cachos. A partir do mês de março, a população já tem acesso ao pequeno fruto, que mede em torno de 0,8 cm. Disponível em: <https://www.oliberal.com/receita/muruci-o-que-e-beneficios-e-como-comer-1.565895>. Acesso em: 29 out. 2022.

anda nas ruas de Portel com sua bicicleta cargueira, vendendo pamonha, canjica, polpa de frutas, dentre outros produtos.

Eliane, após dois anos morando em Portel, manteve suas vendas de polpas, mas passou a trabalhar, também, em casa de família, como doméstica, com horário fixo, o que deixou Eliane muito tempo fora de casa: Eu saía às 7 horas, a pé, para trabalhar na casa de família e saía de lá só às 18h. Trabalhei nessa casa uns 3 meses. Na outra casa trabalhei uns 5 meses e na última casa trabalhei 2 anos. Só que todo dia eu levava polpa para vender” (ELIANE, 2022).

Na última casa em que trabalhou, o horário era até às 12h. Quando saía, levava suas polpas para vender na rua e só retornava para sua residência no início da noite, por volta das 19h. “Colocava as polpas em um isopor e saía para o trabalho e ia entregando as polpas. Nessa última casa eu trabalhava até às 12h e quando saía do trabalho da casa ia vender as polpas e já trazia dinheiro para a casa” (ELIANE, 2022).

Os filhos mais novos ficavam com a filha mais velha e com o pai, que nessa época não tinha emprego. O marido fazia serviços em diárias, mas nem todo dia tinha serviço. Segundo Eliane (2022): “Hoje em dia não trabalho mais em casa de família. Trabalho vendendo pamonha e polpas. Trabalhei uns 3 anos com o papai ganhando por porcentagem. Hoje em dia meu pai e eu compramos o milho e fazemos a pamonha para vender” (ELIANE, 2022). Afirmou ainda: “Eu trabalho um dia para o meu pai e no outro dia para mim. Agora funciona assim. É o que tem sustentado, ajudado bastante, mais o trabalho dele (marido)” (ELIANE, 2022). Atualmente, o marido de Eliane trabalha num serviço de empacotar caixilhos e recebe em média R\$ 200,00 (duzentos reais) por semana, no horário de 8 às 18h30, de segunda a sábado, sem garantias trabalhistas.

Eliane (2022) afirmou que seu marido quer voltar para o interior para cuidar do plantio de farinha: “ele queria fazer roça e eu não tenho vontade de ir; eu já estou acostumada aqui, já. Ele cansa na cidade em ficar só trabalhando, trabalhando... ele sai 6h30 e volta às 12h só para almoçar e retorna às 12h30 para o trabalho [e fica] até as 18h30” (ELIANE, 2022).

O Bolsa Família tem contribuído muito para a manutenção da família, além dos “bicos” que Eliane (2022) faz, e que demonstram ser ela uma mulher aguerrida. Ela mantém seu trabalho como autônoma durante o dia e às segundas, quartas e sextas é dirigente de cultos evangélicos em uma congregação em Portelinha, próximo de sua casa.

A situação desta família nos faz lembrar os estudos e pesquisas de Rego e Pinzani (2013), que apontam algumas características fenomenológicas da pobreza no Brasil e uma delas se refere “à falta de condições básicas para uma vida saudável” que se traduz em

[...] má nutrição (seja na forma de falta de alimento seja na de uma dieta não saudável), moradia precária, ausência de assistência médica básica, falta de acesso a muitos remédios etc. Acesso ao SUS e aos remédios da farmácia depende muitos das circunstâncias [por exemplo, do fato de morar longe ou perto da cidade] (REGO; PINZANI, 2013, p. 171).

Essa é uma característica que se observa nos relatos de Eliane, antes e mesmo após receber o benefício do PBF, quando enfatiza as dificuldades vividas no interior, com acesso limitado ou quase nulo de condições básicas de saúde e de educação. Em seu percurso escolar, ainda no interior, é perceptível a limitação de acesso às condições de uma educação de qualidade, realidade bastante grave no período em que ela estudava, por se tratar do final da década de 1990, já que na educação do campo, em algumas comunidades ribeirinhas próximas da cidade, estudava-se apenas até a 4ª série do ensino fundamental e as séries finais desta etapa só foram instaladas nas comunidades do interior a partir de 2005. havendo a necessidade de deslocar-se para a cidade de Portel para cursar o ensino médio, conforme enfatizou Eliane linhas a trás.

A realidade educacional nos municípios paraenses até o final da década de 1990 era de um contexto em que a educação estava sob a responsabilidade do Estado, que não conseguia atender de maneira qualitativa às cidades do Marajó. Tal situação foi apresentada e discutida no Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó, conforme relatado na elaboração do documento base em 2007. Este documento foi criado em articulação intersetorial entre os governos federal, com a instituição do Grupo Executivo Interministerial (Decreto de 26 de julho de 2006), e estadual, com o Grupo Executivo do Estado do Pará (Decreto de 30 de julho de 2007), com a seguinte constatação:

A zona de mata do Arquipélago do Marajó apresentava uma quantidade muito pequena de estabelecimentos escolares, os quais estão concentrados principalmente nas sedes dos municípios. A maioria das escolas existentes na zona rural, até uma década atrás, tinha como nível máximo o terceiro ano do primeiro grau (antigo curso primário). Isso determina o baixo índice de educação das populações locais. Nessas localidades, frequentemente encontraram-se "escolas" cujas aulas são ministradas por particulares em suas próprias casas, sendo que tais professores, muitas vezes, não possuem sequer o primeiro grau completo. Portanto, o número de analfabetos é muito grande no arquipélago, principalmente nos municípios de Anajás (53,14%), Portel (58,46%) e Melgaço (58,81%) (BRASIL, 2007, p. 67).

Foi com o processo de Municipalização<sup>26</sup> que Portel passou a gerenciar as matrículas do ensino fundamental. A partir dos anos 2000, houve um crescimento das matrículas, tanto na

---

<sup>26</sup> A Municipalização do ensino em Portel aconteceu em 1999, com o advento do FUNDEF, que garantiu o financiamento desta etapa no próprio ente municipal.

cidade quanto nas comunidades do interior, o que significou mais recursos para o município. Segundo o Plano Municipal de Educação de Portel – PME (PORTEL, 2015, p. 45):

[...] isso se deu desde o processo de Municipalização do ensino em Portel, quando o ente municipal assumiu as demandas da educação e passou a gerir administrativa, financeira e pedagógica a educação local, principalmente o Ensino Fundamental.

Esse avanço na legislação educacional possibilitou o acesso de crianças aos anos finais do ensino fundamental na educação do campo a partir de 2005.

Na história relatada por Eliane (2022) é possível compreender, ainda, segundo Fonseca (1997), o que é “ser mulher, mãe e pobre”. No entanto, Eliane passou a ser a protagonista das mudanças que se sucederam em sua vida. Desde cedo assumiu as responsabilidades domésticas por ser filha mais velha. Quando os pais saíam para trabalhar na roça, ela ficava com os irmãos. Assim, tornou-se uma referência para seus pais, tanto que quando se mudou para a cidade de Portel os levou junto também.

Eliane passou a cuidar de sua família nuclear e da família de seus pais, por exercer certa autonomia e capacidade de gerenciamento das dificuldades e desafios domésticos. Desse modo, tornou-se admirada pelas pais. Esse trabalho de assumir as responsabilidades familiares (do lar) é reflexo do papel conservador, moral e religioso presente nas famílias sob o julgo da religião protestante, como é o caso dos pais de Eliane, seguido doravante por ela.

A imagem da mulher que prevaleceu até meados do século XX foi a de uma mulher conservadora, pautada nos preceitos religiosos, uma das mais emblemáticas em relação à figura feminina. Segundo Fonseca (1997), a receita para a “mulher ideal” envolvia uma imagem fundamental, que era a da mãe piedosa da Igreja, referência na família. Na vida de Eliane essa visão é bastante presente, posto que foi criada na religião protestante e, ao chegar na cidade, manteve sua vinculação religiosa, sendo, atualmente, dirigente de um segmento da Igreja Evangélica.

Por conseguinte, ela aproveitou a autonomia conquistada com seus pais, além da oportunidade propiciada pelo PBF, para fazer as mudanças necessárias em sua vida, pois, a partir do momento que passou a receber o benefício, aos 22 anos e com uma filha, Eliane assumiu, também, seu papel de mulher e de mãe ao cria-la sem a presença do pai.

O PBF trouxe a ela uma certa liberdade, já que se mudou para a cidade de Portel em busca de melhorias e para continuar seus estudos e de seus filhos. Segundo Rego e Pinzani (2013, p. 189-190), “[...] pode-se afirmar que o Programa Bolsa Família produz mudanças

significativas na vida das pessoas destinatárias dele. Uma delas é o início da superação da espera resignada pela morte por fome e doenças ligadas à pobreza”.

De certa forma, receber o dinheiro do Programa representou para Eliane a conquista da autonomia financeira, ainda que não fosse suficiente, pois lhe deu condições de buscar melhorias fora de seu lugar de origem, onde vivia com muita dificuldade. A história de Eliane se assemelha a tantas outras já tratadas em pesquisas, que demonstraram o quanto o recebimento do dinheiro provindo do benefício do PBF propiciou às mulheres um certo grau de independência financeira.

No livro *Vozes do Bolsa Família*, Rego e Pinzani (2013), ao tratarem do dinheiro e da autonomia individual, afirmam o seguinte:

Na grande maioria das famílias pesquisadas, o BF representa o único rendimento monetário percebido e, em vários casos, constitui a primeira experiência regular de obtenção de rendimento. Antes disso, a vida se resumia à luta diária para obter comida, que poderia vir da caça, ou até mesmo da ajuda de familiares, razão suficiente para dizer que a renda em forma de dinheiro historicamente constituiu e constitui condição real de início de processos de libertação das necessidades prementes à manutenção da vida e, não separadamente, da alteração da subjetividade das pessoas (REGO; PINZANI, 2013, p. 191).

Foi exatamente o que aconteceu na vida de Eliane ao receber, pela primeira vez, o dinheiro do PBF, pois casou-se novamente e teve mais dois filhos, que passaram a receber também o benefício, o qual ela administra. Tal condição possibilitou a mudança de cidade e a busca por outras fontes de renda, ainda que de maneira informal.

Ao estabelecer a mulher enquanto detentora do cartão e responsável pelo recebimento do pagamento dos benefícios, o PBF tenta superar a visão conservadora da figura feminina, colocando-a como protagonista no exercício da cidadania. Esse objetivo do Programa é considerado um avanço na legislação, embora haja discordâncias entre algumas pesquisadoras com relação a esse artigo. No entanto, traz o desafio de colocar a mulher nas discussões políticas de proteção social, nas questões econômicas e sociais, conforme consta na declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher das Nações Unidas (1967) que, segundo Siqueira (2014 apud CRUZ, 2013, p. 82),

[...] muitos de seus princípios ainda não se cumprem na sua totalidade e, apesar dos progressos realizados em matéria de igualdade de direitos entre homens e mulheres, continua existindo considerável discriminação contra mulher [...] a dificuldade de inserção da mulher em lugares específicos da sociedade civil, sobretudo no emprego, na atividade produtiva, é um problema de natureza cultural, educativa e política. Logo exige-se o redobramento de esforços no sentido de superar preconceitos, abolir práticas tradicionalistas e eliminar restrições ligadas aos aspectos culturais ancestrais, difíceis de mudar.

Esse avanço na legislação do Programa mostra uma visão progressista de sociedade e se relaciona, nesse contexto, a um governo progressista, representado, em 2003, pelo PT de Luiz Inácio Lula da Silva, que, aliado a movimentos sociais, rompeu com visões conservadoras sobre a mulher, com a ressalva de que, neste período, vivenciava-se a segunda onda dos estudos e pesquisas sobre a mulher e pobreza.

No decorrer da Década da Mulher (1976-1985), também instituída pela ONU, os estudos sobre mulheres e pobreza encontram outros paradigmas a serem superados e compõem o que Feijó (1999) intitula como segunda onda de estudos sobre mulheres e pobreza. Este segundo momento surge como contestação justamente das afirmativas causais sobre lares chefiados por mulheres e a relação intrínseca com a pobreza e se propõe a desmistificar o argumento de que lares chefiados por mulheres são necessariamente incompletos, e logo, pobres (CRUZ, 2013, p. 82).

Portanto, há uma tentativa de superar uma visão conservadora do papel da mulher na sociedade, pois, ao chefiar a família, esta apresenta todas as condições para administrar questões econômicas e orientar seus familiares, aspecto que, até meados dos anos de 1970, era papel exclusivo do homem, considerado o provedor no contexto familiar.

O PBF, então, ajuda na superação dessa história que colocava a mulher, embora importante no contexto da família, em segundo plano. Como esclarece Cruz (2013, p. 84):

[...] com a inclusão social e produtiva das mulheres que viviam como sombras imersas na invisibilidade do trabalho ‘privado’, a mentalidades e atitudes por parte das mulheres, mudam como decorrência do acesso a recursos materiais que garantam a autonomia e independência.

De acordo com a autora, sem as condições mínimas financeiras, torna-se mais difícil a liberdade de escolha. No caso de mulheres de condições econômicas desfavoráveis, a dependência se constitui em um obstáculo a sua autonomia e independência. Isto significa reconhecer que ao receber o recurso do bolsa família, a mulher em estado de vulnerabilidade, no plano coletivo, assume um protagonismo social e uma responsabilidade familiar antes não adquiridos. Ela passa a assumir a importância que tinha com a visibilidade que não tinha. Eliane, por exemplo, a partir desse protagonismo, conduz os destinos da família, como mudar-se para a cidade, garantir mais educação escolar para seus filhos, além do acesso à saúde.

### 5.3 A IMPORTÂNCIA DA RENDA DO PBF PARA A SUPERAÇÃO DA FOME

Segundo Rego e Pinzani (2013), o benefício do PBF pode parecer irrisório, mas, com esta transferência de renda, é possível garantir o acesso a um certo grau de autonomia econômica.

Nessa direção, certo grau de independência econômica, advinda do recebimento de renda monetária regular, pode começar a liberar os sujeitos da condição de presa fácil e permanente de estruturas tradicionais de dominação que os conduz à perda de qualquer tipo de aquisição de vontade política e de moral próprias (REGO; PINZANI, 2013, p 36, grifos dos autores).

Dessa forma, pensar a política de transferência de renda é um indicador da possibilidade de se reduzir a pobreza extrema e promover a autonomia econômica dos indivíduos, a ponto de lhes garantir, minimamente, sobrevivência.

As falas dos sujeitos da escola oportunizam conhecer as concepções sobre o PBF no combate à pobreza, pois o benefício do Programa é essencial nesse enfrentamento. Na opinião do Carlos (2021), integrante da gestão escolar, é relevante, também, por contribuir na renda familiar, o que beneficia, de certa forma, a criança, já que é obrigatório que ela esteja regularmente matriculada na escola.

Na verdade, o que a gente observa é, além disso, a participação, que é obrigatória. A gente observa que [o programa] tem uma relevância por contribuir na renda familiar e, de certa forma, beneficiar a criança, [mas] esse valor, que é irrisório, deve ser aplicado de forma correta, conforme o objetivo do programa, mas a gente sabe que... as famílias usam em diversas situações, nas suas particularidades nos lares, seria para, praticamente, a alimentação dessa criança, para o vestuário dela, mas... acaba fazendo e utilizando para outros fins, porque a criança, ela precisa de ser bem alimentada para poder conseguir aprender melhor. Mas, infelizmente, esse objetivo acaba não sendo atingido naquele momento. Teoricamente a gente tem essa ideia de que... porque vendo que a finalidade do programa seria beneficiar o aluno no sentido de ter uma alimentação melhor, mas a gente crê que isso não acontece de fato. Como eu falei agora há pouco, o valor é irrisório, às vezes uma família tem vários membros, eles não destinam esse valor como deveria ser aplicado, como o programa objetiva, destina para outras situações e acaba que, creio, não surte o efeito que deveria surtir (CARLOS, 2021).

Carlos (2021) destaca, ainda, aspectos de sua visão sobre o valor do benefício do Programa e o atendimento das crianças e suas famílias:

[...] eu sempre via, assim, o programa como uma forma até assistencialista. Foi sempre o meu ponto de vista ver dessa maneira o programa para o atendimento dessas famílias pobres, que estão abaixo da linha da pobreza. Mas, de certa forma, o programa tem beneficiado sim essas famílias, não da forma como deveria ser, porque, como falei já aqui, o valor é irrisório e ele devia ter efeito melhor no atendimento dessas famílias, das crianças, principalmente, que são o foco dentro desse programa (CARLOS, 2021).

Segundo o relato acima, o valor pago pelo PBF é irrisório e deveria ser aplicado de “forma correta”, conforme os objetivos do Programa, que seria a alimentação e o vestuário do beneficiário, mas as famílias utilizam-no para outros fins, “usam em diversas situações, nas suas particularidades nos lares [...], mas, infelizmente, esses objetivos acabam não sendo atingidos naquele momento [...] e acaba que, creio, não surte o efeito que deveria surtir” (CARLOS, 2021).

Rego e Pinzani (2013, p. 71) ao falarem sobre a renda e o PBF, enfatizam que “distribuir renda monetária aos indivíduos visa precisamente emancipá-los não somente da miséria ou da pobreza, mas também de um ambiente social que pode ser causa ulterior de sofrimento”. Percebe-se essa relevância da renda monetária na fala do Carlos (2021): “A gente observa que [o Programa] tem uma relevância por contribuir na renda familiar e, de certa forma, beneficiar a criança”.

Desse modo, a renda pode ampliar os espaços pessoais de autonomia dos sujeitos, tal qual foi relatado na fala de Eliane (2022): “Na época a gente ficou muito alegre por receber esse dinheiro. Na época a gente recebeu 90 reais. Era a quantia que dava. Ajudava na casa, comprar as despesas, comprar o que estava faltando para os meninos como caderno, tudo o que precisa” (ELIANE, 2022). Para Rego e Pinzani (2013):

Uma mulher que depende ou de seu marido, ou de sua família patriarcal, ou de sua própria força de trabalho (que a condena a empregos mal remunerados pela sua falta de qualificação) não tem uma possibilidade real de sair de seu meio e procurar por outro onde possa desenvolver uma maior autonomia. Por outro lado, se fosse possível contar com uma renda mínima mensal, ela poderia dar o primeiro passo para sair de sua condição de dependência, humilhação e precariedade (REGO; PINZANI, 2013, p. 71).

Eliane (2022), em sua fala, demonstra esse grau de autonomia quando cita a renda, que de forma mínima, recebe do Programa, pois traz uma segurança de que mesmo sem emprego pode contar com o dinheiro, sendo “[...] um elemento necessário para a construção de uma base material de autonomia (ou do desenvolvimento das *capabilities* ou da liberdade real – como diriam – respectivamente – Sen e Van Parijs)” (REGO; PINZANI, 2013, p. 71). No que tange à suficiência do dinheiro para suprir as necessidades da família, relata: “Não. Hoje não é suficiente. O preço que estão as coisas. Todo dia os preços das mercadorias aumentam” (ELIANE, 2022).

Sobre as mudanças ocorridas na família a partir do recebimento do PBF, Eliane (2022) afirmou que trouxe mudanças significativas, pois ajuda a todos e foi com ele que sustentou a família durante os primeiros dois anos vivendo na cidade, contribuindo com outras despesas da casa: “Nas vendas, todo dia eu tiro R\$ 30,00, meu marido recebe R\$ 200,00 reais por semana. Além disso, nós recebemos o seguro defeso, que é feito de forma anual em quatro parcelas de R\$ 1.200,00 (Hum mil e duzentos reais)” (ELIANE, 2022). Todavia, pelo fato do benefício ser repassado mensalmente, ela consegue administrar as despesas, além de ter acesso a outras possibilidades.

Nesse aspecto, Amartya Sen (2010) traz contribuições importantes ao refletir sobre a pobreza e a possibilidade de sua superação.



O desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carências de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos, intolerância ou interferência excessiva dos Estados repressivos. Apesar de aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas – talvez até mesmo à maioria (SEN, 2010, p. 16-17).

Na visão multidimensional da pobreza, Amartya Sen (2010) considera, para além da questão de renda, que a pobreza deve ser vista como uma privação das capacidades básicas e que “uma renda inadequada é, com efeito, uma forte condição predisponente de uma vida pobre” (SEN, 2010, p. 120). Em uma visão multidimensional da pobreza, os sujeitos que estão em situação de extrema pobreza precisam ter possibilidades para sair dessa condição, ideia corroborada por Rego e Pinzani (2012) quando afirmam que:

Ao falar aqui em possibilidades, não nos referimos somente às condições objetivas externas que permitem a um sujeito, por exemplo, viver em segurança, receber uma educação pública gratuita, contar com um sistema de saúde público e gratuito, dispor de infraestruturas que lhe permitem exercer sua profissão, etc., mas também às condições intersubjetivas que dependem da cooperação das outras pessoas, dos outros membros da sociedade, sem os quais não conseguiria literalmente sobreviver, e às condições subjetivas, isto é, às capacidades e habilidades que consegue desenvolver graças à sociedade (REGO; PINZANI, 2012, p. 29).

Essas possibilidades são postas por Amartya Sen (2010) como *capabilities*, sem as quais dificilmente os sujeitos em situação de extrema pobreza conseguiriam sair. “Trata-se de uma teoria útil para entender de que maneira políticas públicas influenciam concretamente a vida das pessoas, por isso ela é utilizada frequentemente para a avaliação de tais políticas” (REGO; PINZANI, 2013, p. 29).

Em seus estudos, Amartya Sen (2010) observa o conceito de desenvolvimento associado às necessidades básicas dos sujeitos em uma sociedade, ou seja, para ele as pessoas precisam ter acesso aos bens materiais produzidos por esse desenvolvimento.

Os argumentos em favor da abordagem da pobreza como privação de capacidades são, a meu ver, os seguintes:

- 1) a pobreza pode sensatamente ser identificada em termos de privação de capacidades; a abordagem encontra-se em privações que são *intrinsecamente* importantes (em contrastes com a renda baixa, que é importante apenas *instrumentalmente*).
- 2) existem outras influências sobre a privação de capacidades – e, portanto, sobre a pobreza real – 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 (o impacto da renda sobre as capacidades é contingente e condicional) (SEN, 2010, p. 120-121).

A pobreza é vista como privação de capacidades que uma pessoa possui em vez, apenas, de baixo nível de renda. No terceiro argumento, o autor sugere examinar e avaliar a ação das

políticas públicas destinadas a reduzir as desigualdades ou a pobreza, visto que, tais políticas públicas, necessariamente, precisam ter um olhar voltado tanto para a questão de renda quanto para as capacidades básicas.

Neste caso, para aqueles que não possuem as condições básicas para sobreviver, o Estado deve garantir e assumir essa responsabilidade.

Quando os bens não estão facilmente disponíveis, os indivíduos deveriam ser ajudados a obtê-los. A questão é: quais bens deveriam ser distribuídos a quem, como e por quem? Já que envolve diferentes níveis de liberdade e autonomia, há várias respostas a essa que e, nesse contexto, oferecemos uma resposta simples que diz respeito ao nível mais básico: o estado deveria garantir a todos os cidadãos uma renda mínima condicionada a fim de que cada um possa alcançar uma autonomia básica, isto é, aquele conjunto de *capabilities* fundamentais que lhe permita considerar-se um sujeito minimamente autônomo (REGO; PINZANI, 2013, p. 70).

O PBF tem essa função, de contribuir para que o sujeito tenha as condições mínimas de sobrevivência, além de possibilitar o acesso à educação e à saúde, não como dádivas, mas como direito aos bens materiais produzidos. Para Sen (2010), sem essas condições mínimas, dificilmente o indivíduo terá liberdade, pois a pobreza econômica relaciona-se diretamente à ausência de liberdade, “que rouba das pessoas a liberdade de saciar a fome, de obter uma nutrição satisfatório ou remédios para doenças tratáveis, a oportunidade de vestir-se ou morar de modo apropriado, de ter acesso à água tratada ou saneamento básico” (SEN, 2010, p. 17). O autor afirma que os sujeitos em situação de extrema pobreza estão limitados em suas liberdades, visto que não conseguem usufruir dos bens produzidos pela sociedade, estando sempre à margem do processo de desenvolvimento.

Desse modo, Sen (2010) explica que a liberdade depende, também, das capacidades básicas dos sujeitos e a extrema pobreza os priva disto, posto que acompanha a vulnerabilidade, a exclusão, a carência de poder, a negação de participar e de ter voz ativa na sociedade. Além disso, o contexto dos extremamente pobres é exposto ao medo, à violência e à exclusão dos direitos sociais vinculados, sobretudo, à precariedade ou à ausência de serviços públicos.

Diante disso, as capacidades básicas, para Sen (2010), se traduzem em um conjunto de elementos funcionais de possível realização, a saber: a) a de relacionar-se ao consumo do indivíduo; b) a de ser, que diz respeito à tomada de decisão, possibilidade de fazer escolhas; c) a de poder, que está intrinsecamente ligada ao exercício da cidadania. Todas as capacidades (*capabilities*) precisam ser viabilizadas pelas políticas públicas e o PBF é uma iniciativa nessa direção.

Quando Eliane (2022) falou sobre a expectativa de escolaridade para seus filhos, afirmou que quer vê-los formados: “Eu quero que eles terminem tudinho para se formar e ser

alguém na vida” (ELIANE, 2022). Ao falar sobre elementos funcionais, Sen (2010) reflete a respeito de várias expectativas que uma pessoa pode considerar valiosas fazer ou ser, visto que são elementos constitutivos de um percurso de vida e que precisam ser fomentados de acordo com as *capabilities* desta pessoa ou da família, visando o bem-estar.

No caso da família de Eliane (2022), o fato de receber o benefício, receber o seguro defeso, os “bicos” feitos pelo marido e a venda dos produtos na rua, resulta em condições mínimas para assegurar: alimentação, vestuário, manutenção dos filhos na escola. Pode-se entender isto do ponto de vista das *capabilities*, quando Eliane (2022) afirma que estão construindo uma casa para o conforto da família. Não se trata, aqui, de romantizar o benefício do PBF, mas reconhecer que o Estado pode (e deve) assumir e garantir a saída desses sujeitos da situação de extrema pobreza.

Constata-se que isto foi possível com o PBF quando Eliane demonstrou preocupação com relação ao benefício. Ela tem clareza, por exemplo, que o Auxílio Brasil, que substituiu o PBF, tem prazo para terminar: “Está todo mundo preocupado. Com quem a gente encontra e que ganha o Bolsa Família, está todo mundo preocupado porque não é mais Bolsa Família, agora é Auxílio Brasil, aí tem essa data para terminar” (ELIANE, 2022).

Quando perguntada sobre a extinção do PBF pelo atual governo, Eliane (2022) enfatizou a sua preocupação, pois a mudança no Programa – que em agosto de 2021 passou a chamar-se Auxílio Brasil – tem prazo para acabar (no final de dezembro de 2022). Ao ser questionada sobre a diferença entre ambos, respondeu: “É muita diferença. Porque no tempo do Lula, ele fez o Bolsa Família para todo mundo, sem prazo para terminar. Aí, agora, o Bolsonaro fez esse para até dia 31 de dezembro de 2022. Acho que é uma questão de chamar voto na eleição”.

A preocupação se justifica diante do cenário orquestrado de desmonte das políticas sociais pelo governo conservador a partir do golpe de 2016 e mantido em 2018 pelo governo de ultradireita. Durante a gestão do Partido dos Trabalhadores, foram diversas conquistas nas áreas sociais que mantiveram o país em lugar de importância no contexto mundial, sobretudo, pelo trabalho desenvolvido no combate à pobreza e extrema pobreza. Tais conquistas, ancoradas fortemente na Constituição de 1988, possibilitaram ao governo do PT ações de proteção social e de combate e erradicação da extrema pobreza. A Constituição abriu portas diante de um governo progressista com vistas à efetivação de uma justiça social mínima. Esses direitos são descritos por Rego e Pinzani (2013) da seguinte forma:

O Estado democrático ‘é destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos’ e – entre outros – pelo artigo 1º, inciso III: a República Brasileira tem

como fundamento, entre outros, a dignidade humana. Pelo artigo 3º: constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária; II – garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem-estar de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Pelo artigo 170: a ordem econômica fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa tem por fim assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social. Cabe mencionar ainda a Emenda Constitucional 31 de 14 de dezembro de 2000, que modificava ‘o ato das Disposições Constitucionais Transitórias, introduzindo artigos que criam o Fundo de Combate e Erradicação da Pobreza’ [artigos 79-82] embora tal fundo fosse instituído somente para vigorar até 2010 (REGO, PINZANI, 2013, p. 161).

Foi com base nesses princípios constitucionais que as gestões de Lula e Dilma marcaram a governança do país e não poderia ser de outra forma, pois são preconizadas e escritas na CF de 88, fruto de lutas e resistências dos movimentos sociais e que tiveram nos governos do PT a esperança da concretização das ações e de políticas sociais às populações vulneráveis desse país, configurando em uma reparação de mais de 400 anos de descaso, violência e exploração das populações em situação de pobreza extrema.

#### 5.4 O LUGAR DAS CONDICIONALIDADES DO PBF NA SUPERAÇÃO DO CICLO GERACIONAL DA POBREZA

O PBF consolidou-se enquanto uma política de transferência de renda com condicionalidades ou contrapartidas, ou seja, com deveres determinados pela Lei nº. 10.836/04, a serem cumpridos pelas famílias com condição para a manutenção dos benefícios. Tais condicionalidades assumiram funções importantes na garantia do exercício da cidadania, tanto na saúde quanto na educação.

A condicionalidade referente à área da educação tratava diretamente da comprovação da frequência escolar dos dependentes entre 6 e 15 anos, que não podia ser inferior a 85% (oitenta e cinco por cento), e entre 16 e 17 anos não podia ser inferior a 75% (setenta e cinco por cento). Segundo Soares (2009, p. 15) “as contrapartidas mais cobradas dos beneficiários são aquelas que todos nós deveríamos cumprir”. Comungam desse entendimento os autores Silva e Lima (2010, p. 22), ao afirmarem que as condicionalidades ou contrapartidas do PBF “visam à certificação do compromisso e da responsabilidade das famílias, representando a noção de cumprimento de deveres para que se possa exercer direitos, alcançando sua autonomia e a inclusão social sustentável”.

Rego e Pinzani (2013, p. 70-71) também concordam com o estabelecimento das condicionalidades ao afirmarem que são “[...] de opinião de que essas contrapartidas possuem

caráter republicano e contribuem para o processo de formação de cidadãos e indivíduos responsáveis perante sua comunidade política”. Sales (2015, p. 241) argumenta, a partir de seus estudos, que “a exigência do cumprimento de deveres corrobora a compreensão da noção de cidadania, de solidariedade e de responsabilidade social, afastando a ideia de que o Programa Bolsa Família é um favor ou uma esmola do Governo”.

Amartya Sen (2010), em seus estudos sobre desenvolvimento, notadamente coloca tanto a educação quanto a saúde como elementos essenciais para que o sujeito adquira renda e, assim, as capacidades básicas necessárias para sua sobrevivência. As condicionalidades do PBF se relacionam com a concepção de desenvolvimento do autor, visto que

[...] não ocorrem apenas, que digamos, melhor educação básica e serviços de saúde elevem diretamente a qualidade de vida; esses dois fatores também aumentam o potencial de a pessoa auferir renda e assim livrar-se da pobreza medida pela renda. Quanto mais for o alcance da educação básica e dos serviços de saúde, maior será a probabilidade de que mesmo os potencialmente pobres tenham uma chance maior de superar a penúria (SEN, 2010, p. 7).

Nesse aspecto, as condicionalidades assumem funções restrita e desafiadora. Restrita porque cabe à família cumprir com tais exigências do Programa e desafiadora pelo fato de contribuir para a ruptura intergeracional do ciclo da pobreza, em que a educação deve ser assumida pela família como dever e enquanto direito.

Nas entrevistas com a equipe gestora, ao tratar da relação ao monitoramento e acompanhamento dos alunos beneficiários do PBF, constatou-se que até àquele momento da entrevista, a escola ainda não tinha feito o levantamento do quantitativo desta demanda. Um dos motivos refere-se ao fato dos funcionários estarem na escola há pouco tempo e por conta do início das aulas híbridas, que começaram um mês antes das entrevistas feitas. Até então, 23 alunos não haviam comparecido à escola. Foram apontadas ainda, enquanto dificuldade de monitoramento, poucas informações sobre as famílias na escola, como endereços exatos dos alunos, posto que as fichas de matrículas ainda estavam desatualizadas. Segundo os entrevistados, os dados são atualizados conforme o aluno comparece à escola e que é preciso fazer uma busca ativa.

Desde o início das aulas, em setembro de 2021, até o momento das entrevistas, final de outubro do mesmo ano, a coordenação, em contato com os professores, obtinha informações sobre a situação dos alunos beneficiários do PBF. Ana (2021), por exemplo, enfatizou como era feito este monitoramento:

Então a gente através do contato com os professores que nos relatam essas situações a gente acaba percebendo que, mesmo sendo beneficiárias, são crianças que vivem num índice de pobreza considerável e a gente sabe que a pobreza, essa falta de

insumos para suprir o vital para a vida, interfere principalmente no aprendizado da criança, esse levantamento preciso em dados, a gente ainda não tem. A nossa visão principal quem nos dá é o professor, é o professor (ANA, 2021).

A maioria das crianças que não compareceu à escola são as que estão no primeiro ciclo, cujos responsáveis precisam levá-las até lá. Mas os gestores não sabem o real motivo da ausência. Carlos (2021), que atua há mais tempo na instituição, afirmou que antes da pandemia havia um trabalho de controle da frequência dos alunos, com o uso de fichas para observar, durante meses, a presença de cada um, beneficiários ou não do PBF. No entanto, no retorno pós-pandemia, muitos alunos mantiveram-se ausentes, sem justificativas, inclusive os atendidos pelo Programa. Relatou, ainda, que este monitoramento é feito pelo secretário escolar, entretanto ele não havia atualizado tais informações.

Com relação a uma das condicionalidades do Programa, a frequência escolar, os três entrevistados atuantes na escola afirmaram ter dificuldades em acessar os dados sobre o número de alunos e de famílias beneficiárias.

Segundo Ana (2021), no início das aulas, 23 crianças não compareceram à instituição. Os motivos eram diversos e já citados anteriormente. Carlos (2021) relatou que a ausência se dá, também, pelo medo de mandar os filhos para a escola devido à pandemia de Covid-19. Célia e Ana (2021) atribuíram a dificuldade de monitoramento da frequência escolar ao fato de terem sido lotados há pouco tempo na escola e os dados ainda estarem imprecisos nas pastas dos alunos.

Existem dificuldades no acompanhamento da frequência dos alunos beneficiários do PBF, principalmente pela sua não obrigatoriedade durante o período pandêmico. Outras questões estão relacionadas a situações internas da escola, como o fato do início das aulas ter ocorrido em setembro de 2021, de forma escalonada, onde cada turma recebia 30% do número de crianças por dia letivo, além das dificuldades de contato com as famílias por não serem do entorno da escola. Inclusive, alguns alunos caminhavam bastante até a instituição por morarem em bairros distantes; outros sequer compareciam devido ao ônibus escolar não realizar rotas em certas ruas de difícil acesso, sendo negado a estes discentes o direito ao transporte existente no município.

O monitoramento da frequência é um ponto desafiador, que requer uma reflexão sobre a função social da escola no que tange ao acesso e permanência, com qualidade, dos alunos beneficiários do PBF. A Constituição de 1988 inaugurou o direito ao acesso à educação. Portanto, o Estado deve garantir não somente este direito, como também a qualidade dos

serviços educacionais, daí a importância da condicionalidade na educação, que deve ser assumida enquanto responsabilidades do Estado e das famílias beneficiárias.

As escolas, ao assumirem o acompanhamento do cumprimento da condicionalidade da frequência escolar, possibilitam ao poder público monitorar resultados, identificar motivos que cerceiam o acesso das famílias aos serviços básicos e agir para garantir o acesso. No entanto, quando essa responsabilidade é colocada em segundo plano, dificulta o avanço na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos do PBF. Na entrevista com a equipe gestora ficou evidente a falta de um acompanhamento organizado e sistematizado da frequência, o que gera problemas nas intervenções. Pelos relatos, a única intervenção possível dentro do ambiente escolar seria a responsabilização da família para com essa condicionalidade.

As intencionalidades postas sobre as condicionalidades do PBF não podem caminhar na direção de punir ou advertir as famílias beneficiárias, mas devem responsabilizá-las, de forma conjunta com o poder público, que deve identificar os motivos do não cumprimento das condicionalidades e implementar políticas públicas de acompanhamento para essas famílias. Logo, se a escola não assume tal compromisso, fica difícil estabelecer ações que favoreçam o exercício do direito, da cidadania.

A realidade exposta pelos gestores da Escola Beira da Praia sobre as condicionalidades do PBF em relação à frequência escolar mostra um contexto de cobranças por parte do governo. No entanto, existem limitações de direitos na execução de ações que favoreçam o exercício da cidadania por parte da família, que é menosprezada quando cobranças das contrapartidas são feitas apenas aos beneficiários.

Um exemplo – inclusive citado na entrevista com a equipe gestora – foi o Programa Mais Educação, que funcionou na referida instituição até o ano de 2016, cujo objetivo era contribuir para a melhoria da aprendizagem, ampliando o tempo de permanência escolar de crianças, adolescentes e jovens matriculados, mediante a oferta de educação em tempo integral, e que também era destinado aos beneficiários do PBF. Na época da implementação, eram atendidas 100 (cem) crianças de um universo de 257 matriculadas, provindas de famílias beneficiárias. Ou seja, apenas 39% beneficiários eram atendidos. O Estado, segundo Rego e Pinzani (2013), dá com uma mão e tira com a outra.

Quando tratou das condicionalidades do PBF, Eliane (2022) enfatizou que para manter as crianças na escola, “[...] as exigências são maiores. Quem ganha o Bolsa Família tem que manter a criança no colégio. É uma grande ajuda porque a criança não pode faltar, tem de estudar direitinho, tem que ir ao posto tomar vacina, tem que estar tudo em dia” (ELIANE, 2022). As condicionalidades ajudam a manter os filhos na escola, fazendo-os aprenderem a “ser

alguma coisa na vida”. Ela visualiza, na escola, a possibilidade de um futuro melhor para as suas crianças.

A condicionalidade da frequência representa, para a família de Eliane, é a chance dos filhos terminarem seus estudos. Ao falar sobre o que é escola, Eliane (2022) disse: “Eu acho que é para ensinar os alunos, aprender mais, se educar. É um lugar bom para as crianças estarem” (ELIANE, 2022). Afirmou, ainda, ao tratar do que espera do futuro de seus filhos, que “cada vez está ficando mais difícil, né? A vivência. Tudo está caro. Não sei. Estudar, se formar para ter um bom emprego” (ELIANE, 2022).

Com relação ao aprendizado, relatou que os filhos têm algumas dificuldades, pois, na turma dos menores, há crianças que não sabem ler e estão no mesmo ano que eles. No entanto, os manteve na escola e antes de receber o benefício nunca deixou de matriculá-los, além de sempre acompanhar as atividades educativas da primeira filha, quando ainda morava no interior. Já na cidade, permanece atenta ao desempenho das crianças: “A gente acompanha. Eles estão aprendendo. Os dois menores já sabem assinar o nome” (ELIANE, 2022).

As condicionalidades devem ser observadas na lógica do direito e não na das exigências e contrapartidas. Neste caso, devem ser entendidas pelas famílias como meio de acesso ao seu direito à educação e, nesta direção, a presença da criança na escola é resultado das ações do Estado. Todavia, a condicionalidade acaba por efetuar uma exigência de mão dupla, pois, ao cobrar das famílias a frequência escolar, o próprio Estado se obriga a ofertar saúde e educação.

Na fala de Eliane constatou-se o cumprimento da condicionalidade referente à frequência. Ela acredita que manter os filhos na escola é importante para que tenham a possibilidade de conseguirem um emprego melhor, um lugar no mercado de trabalho. A sua percepção sobre a educação reafirma o propósito do PBF, que é combater a pobreza em curto prazo, quando alivia, de forma imediata, a fome e a privação de renda e, a longo prazo, possibilita o acesso à educação com vistas a oportunizar uma melhor qualificação e inserção na empregabilidade formal, gerando renda sem precisar de transferência de renda do governo o que fará com que, segundo Rego e Pinzani (2013), o ciclo intergeracional da pobreza seja quebrado.

Vale recordar que o primeiro dos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, estabelecido pela ONU, dispõe que os países chegassem em 2015 com metade da proporção de pobres de 1990. No caso do Brasil, essa meta foi atingida dez anos antes, em 2005. De acordo com dados da PNAD/IBGE, a proporção de brasileiros com renda inferior a um dólar por dia era de 8,8% em 1990 e foi reduzida a 4,2%. O programa Bolsa Família contribuiu em 21% para a redução da pobreza no Brasil. Assim, os desdobramentos deste Programa com outras variáveis, que acabam por promover uma rede muito mais ampla de proteção social ao indivíduo do que simplesmente focada no quesito renda (FURTADO, 2017, p. 77).



Por essas razões, a fala de Eliane é muito representativa quando se trata das condicionalidades do Programa, pois, além do acesso, como foi o seu caso, tem-se o compromisso contínuo da família com a educação escolar dos filhos e isso poderá impactar diretamente na redução da pobreza de renda e nas capacidades básicas familiares. Como apresentado no excerto supracitado, o Brasil conseguiu, em 2005, alcançar a meta estabelecida pela ONU de que até 2015 deveria haver a redução pela metade da proporção de pobres de 1990.

Eliane (2022) disse que já teve o benefício bloqueado, por um ano, mas que não foi pela ausência dos filhos na escola e sim por falta de cadastro, o que prejudicou bastante o orçamento da família: “[...] quando chega o final do mês, a gente já está contando com esse dinheiro” (ELIANE, 2022). Afirmou que os filhos continuaram estudando, porém, com muita dificuldade. Caso não recebesse mais o benefício, a situação iria se agravar a ponto de prejudicar a permanência das crianças na escola: “A gente tinha que dar um jeito, mas aí fica mais difícil, porque esse dinheiro vem para comprar o material deles, uniforme. Outras coisas, né?” (ELIANE, 2022).

O PBF foi fundamental na vida dos beneficiados que estavam em situação de extrema pobreza e o relato acima é um exemplo disso, visto que, por intermédio do compromisso assumido pelas famílias com relação às contrapartidas da frequência escolar, muitas crianças e adolescentes foram tiradas da tragédia do trabalho infantil e escravo, realidades que, até meados de 2000, eram alarmantes no território nacional.

De acordo com o Censo (IBGE, 2010), o trabalho infantil diminuiu cerca de 13,44% entre os anos de 2000 e 2010, mais precisamente a partir do ano 2003, por conta de ações de combate do trabalho infantil implementadas pelo governo Lula, dentre elas o PBF. Esses dados foram representativos já nos primeiros três anos do Programa, conforme relatado em pesquisas como a de Weissheimer (2006):

Outros impactos positivos foram registrados nas áreas de combate ao trabalho infantil e de controle da frequência escolar, conforme a PNAD 2004/ IBGE. Como já foi mencionado, seria incorreto atribuir esse avanço fundamentalmente ao Bolsa Família, mas parece inegável que a estrutura integrada de políticas sociais contribuiu para o resultado. A redução do trabalho infantil e a ampliação do acesso ao ensino são fenômenos que estão diretamente relacionados e representam a abertura de novas janelas de oportunidades para os setores mais pobres da população (WEISSHEIMER, 2006, p. 102).

É compreensível quando Eliane enfatiza que sem o benefício seria difícil manter os filhos na escola, pois a realidade apresentada no início 2000 era a de que a criança (ou adolescente) deixava a escola ou sequer era matriculada, posto que precisava ajudar no sustento

e na sobrevivência da família. Em municípios como Portel, tal situação foi constatada nos dados educacionais do ano de 2000, em pesquisas como a de Cardoso (2013, p. 12), que afirma que: “[...] situações como essas, já no ano de 2000, demonstraram que 36,95% das crianças de 7 a 14 anos não estavam cursando o ensino fundamental. E que a taxa de conclusão, entre jovens de 15 a 17 anos, era de 3,73%” (IBGE, 2000). Estes dados confirmam que as ações políticas implementadas, a exemplo do PBF, contribuíram bastante para a diminuição destes números nos anos seguintes, conforme demonstrado em 2013, durante a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), onde 89,7% das crianças entre 6 a 14 anos estavam frequentando a escola.

Quando questionada sobre como são divididas as responsabilidades entre ela e o marido em relação às condicionalidades, Eliane (2022) afirmou que as assume integralmente: “Sou eu quem assumo todas as responsabilidades: levo no posto para a pesagem, vou nas reuniões na escola, tudo sou eu quem faz. Até porque ele [marido] trabalha o dia todo” (ELIANE, 2022).

Esta fala é bastante significativa quando se trata dos papéis exercidos diante dos compromissos das condicionalidades do PBF, uma vez que percebe-se que Eliane assume essa postura com voz ativa. Ela fez uma ruptura com o campo doméstico diante de seu trabalho como vendedora ambulante e dirigente de uma congregação evangélica, espaços com fortes características patriarcais e conservadoras. No âmbito doméstico, considerado privado, torna-se, igualmente, um espaço de resistência e de empoderamento.

Segundo Silva (2017):

O fato do espaço "privado" também ser o lugar do cuidado, do trabalho não remunerado e da ausência de participação política e protagonismo social se constitui em Xequê ao processo de empoderamento das mulheres, no entanto, a independência econômica, fruto do acesso ao gerenciamento de recursos financeiros por parte da mulher, aumenta a autonomia e a auto percepção do papel das mulheres nas relações privadas. Logo, é necessário construir um olhar para o espaço doméstico não só como um lugar de reprodução, como um lugar de mães que nutrem e cuidam dos filhos e filhas, mas percebê-lo como um espaço de poderes e saberes, de luta, de resistência e de reivindicações por direitos, um espaço de disputa de poder (SILVA, 2017, p. 67).

Foi perceptível no relato e na entrevista feita com Eliane na presença de seu marido que ela exerce um significativo grau de autonomia, estando sempre à frente na condução das respostas às perguntas. Foram poucas as vezes em que ele esboçou alguma reação, até pelo fato de ser um homem tímido, com pouco envolvimento nas conversas, pois não desenvolveu a leitura, nem a escrita, embora mantenha um bom relacionamento com a esposa, fala confirmada, também, por Eliane, cujo papel assumido corrobora as finalidades do PBF, pois

[...] o programa pensa a desigualdade social numa perspectiva da titularidade feminina; as mulheres são pertencentes a um grupo maior de pobres ou em situação de exclusão. A pobreza representa a incapacidade de acessar bens materiais e imateriais e essa ausência de renda monetária também diminui a autonomia e independência. Logo, pensar em um combate às desigualdades de gênero em estruturas sociais desiguais como é o caso do Brasil, exige-se práticas e políticas públicas reparadoras e de inclusão cidadã. Para pensar a desigualdade de gênero é necessário entendê-la numa relação de interseccionalidade que envolva sexo, classe, raça, idade, geração etc. Essa forma de pensar a titularidade feminina ilustra melhor a situação das pessoas carentes, pois a questão da insegurança alimentar atinge mais duramente a população formada pelas mulheres negras (SILVA, 2017, p. 69).

O tecido construído na forma da Lei do PBF se constituiu em desafio e, ao mesmo tempo, em ruptura com a concepção conservadora e patriarcal. A tessitura que condicionou o recebimento e administração do dinheiro à mulher, possibilitou a ela o exercício da autonomia e da independência no gerenciamento do orçamento doméstico, na participação na comunidade onde mora, utilizando diversos espaços – mercados, igrejas, escola, trabalho como ambulante nas ruas. São espaços que fogem à lógica privativa do doméstico, do trabalho não remunerado.

Sobre as ações específicas da escola para lidar com os alunos que participam do PBF, Ana (2021) enfatizou que a partir do início das aulas a instituição forneceu alguns materiais escolares, como cadernos, lápis e borrachas para aqueles que não tinham condições de comprar, além de 50 máscaras, adquiridas via Conselho Escolar, como uma das medidas do protocolo de biossegurança. De acordo com Carlos (2021), até 2018, funcionou o Programa Mais Educação e dele participavam, aproximadamente, 100 alunos:

Eu creio que *[há]* uns 3 anos atrás que terminou e se o município, que é responsável por essa decisão, não fez, é claro que as escolas não vão fazer essa adesão. Mas quando existia o programa, a gente percebia que havia um benefício por parte desse programa, mas, infelizmente, acabou (CARLOS, 2021).

Em relação à participação das famílias nas reuniões pedagógicas ou no planejamento escolar, Carlos (2021) relatou que a cada bimestre há os plantões pedagógicos, feitos por turma, que são reuniões com as mães, pais e/ou responsáveis pelos estudantes. A maioria é bastante participativa nas programações e nos eventos socioeducativos. Mas afirmou que nem todos acompanham os filhos e que só se interessam quando se trata de assuntos relacionados ao PBF.

Até o momento de realização das entrevistas, Celia e Ana (2021) disseram que, por estarem há pouco tempo na instituição, não realizaram nenhuma reunião com os responsáveis, também, devido à pandemia. Segundo elas, neste período de início das aulas, tiveram contato apenas com aqueles que iam deixar os filhos na escola. Nos plantões pedagógicos, algumas turmas chegaram a 100% de frequência das mães, pais e/ou responsáveis.

Eliane (2022) afirmou desconhecer ações específicas da escola para lidar com os alunos que participam do Programa Bolsa Família. Mesmo sendo participativa nas reuniões, reiterou

que nunca houve nenhum movimento neste sentido, apenas quando tratavam sobre a comemoração de datas festivas.

A escola, diante da condicionalidade do PBF, tem um papel social importante no enfrentamento do ciclo intergeracional da pobreza, mas, para isso, precisa desenvolver ações que possibilitem à família beneficiária ter condições de acesso e permanência com qualidade na educação escolar, mediante o desenvolvimento humano, fazendo com que as crianças atendidas tenham oportunidades, ainda que se projete tornar a frequência uma opção consciente das famílias em relação à importância da escola.

Nesse aspecto o Programa Bolsa Família,

[...] ao se relacionar com a educação e a frequência escolar, visa estabelecer uma 'aparente' nova relação entre educação e pobreza de forma que a pobreza para a geração futura passa a ser uma questão de meritocracia, permanecendo nesta condição o indivíduo que não faz a sua parte, ou seja, que não cumpre as exigências das condicionalidades dos programas. Sabemos que de fato, condicionar o aluno estar presente em sala de aula não significa conseqüentemente um favorável desempenho escolar, pois o Programa por si só não se alinha a uma perspectiva que considere as especificidades das políticas educativas, que esteja centrada na análise pedagógica e mais ainda em sua dimensão pedagógico-didática. A condicionalidade da educação no programa, ao ignorar esse princípio básico, acaba por substituir a função pedagógica da educação pela função social (FURTADO, 2017, p. 95).

De fato, ao se alterar a função da escola de pedagógica para social desafia-se a pensar crítica e historicamente a função educacional na transformação da sociedade e de seus indivíduos, com foco na emancipação dos sujeitos.

Essa mudança no olhar sobre a escola, fruto da inserção da condicionalidade do PBF, deve ser refletida mediante ações que favoreçam a integração da família no campo do direito e possibilite que se percebam possuidoras de direitos e garantias, por meio das contrapartidas estabelecidas pelo Programa. Ainda distante de tal propósito, a Escola da Praia, na fala de Eliane e da equipe gestora, não está articulada às ações específicas voltadas para os alunos beneficiados pelo PBF.

Esta falta de articulação entre escola e família beneficiária está fundada numa certa concepção moralista que coloca unicamente sobre a família a responsabilidade pelo cumprimento das condicionalidades, eximindo o poder público desta tarefa, que acaba por não cumprir os serviços que a ele compete. Furtado (2017), ao tratar dessa articulação, argumenta:

A questão por si só da frequência escolar reduz o posicionamento crítico ao 'estar na escola' e não o 'viver na escola' o que pode contribuir ainda mais para que a família não participe do processo de interação do ambiente educacional e se torne negligente, pois não se estabelece uma ligação de participação família e escola, perdendo assim a oportunidade da participação da comunidade e ainda do fortalecimento das diretrizes e condicionalidades estabelecidas no programa (FURTADO, 2017, p. 95-96).

Desse modo, para a autora, a escola é o lugar de convivência e, talvez, para milhares de beneficiários do PBF que vivem em contextos de extrema pobreza, o único com uma estrutura mínima que garante alimentação e acesso a qualificação educacional. No entanto, muitos desses espaços escolares ainda estão imbuídos de uma concepção reprodutora que acaba por perpetuar a estrutura da desigualdade. Visão moralizante que precisa ser discutida no contexto educacional para se pensar a educação como capaz de enfrentar da pobreza.

## 5.5 A NECESSIDADE DE RELAÇÕES INTERSETORIAIS ENTRE O PBF E A ESCOLA

A intersectorialidade foi um marco na implementação do PBF, visto que as condicionalidades envolviam três ministérios do Governo Federal: Educação, Saúde e Assistência social. No Brasil, está preconizado na Constituição Federal que a educação, a saúde e a assistência social são direitos sociais universais e, portanto, é preciso reforçar os aspectos intersectorial como maneira de garantir o acesso às políticas de proteção social, pois as famílias em situação de extrema pobreza, historicamente tem menos acesso a esses serviços.

As condicionalidades na área da educação estavam voltadas para a frequência escolar mensal mínima de 85% para beneficiários de 6 a 15 anos e de 75% para os adolescentes entre 15 e 17 anos. As condicionalidades na área da saúde eram: a vacinação e acompanhamento nutricional (peso e altura) de crianças menores de 7 anos e pré-natal de gestantes. Com relação à área de assistência social não existia uma condicionalidade por parte da família, no entanto, cabia ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS) realizar o trabalho social com as famílias que descumprissem as condicionalidades. Nesses casos, as famílias deveriam ser acompanhadas pela assistência social para que fossem identificados os reais motivos que estavam interferindo no acesso regular das crianças e adolescentes à escola e das crianças e gestantes aos cuidados básicos de saúde. Nesse sentido, era possível planejar ações intersectoriais que apoiassem as famílias na superação de suas vulnerabilidades.

A intersectorialidade enquanto marco apresentado a partir da redemocratização do Brasil com a constituição de 1988, tinha, enquanto finalidade, articular as políticas de proteção social e foi com os programas de transferências de renda que o conceito passou a fazer parte dos debates na implementação do PBF. A gestão de políticas sociais até meados dos anos 2000 ficava distantes da gestão dos serviços públicos. Tal afirmação foi constatada em pesquisas como a de Junqueira em que dizia haver:

uma dicotomia na gestão das políticas sociais e na gestão dos serviços públicos, que só pode ser superada através de uma ação integrada. Ou seja, de uma ação

intersetorial, pois até mesmo políticas colocadas como universal, como é o caso da política de saúde, se tratada isoladamente, não promove a equidade e o atendimento integral as necessidades da população (JUNQUEIRA, 1998, p. 12).

Para o autor, "apesar das políticas se apresentarem de maneira fragmentada, à questão é mais complexa, não dependendo apenas da intervenção de uma das políticas sociais, mas da sua inter-relação" (JUNQUEIRA, 1998, p. 12). Ou seja, era preciso haver uma articulação entre as políticas e isto deveria ocorrer "através da criação de consensos em torno de uma meta com a qual todos possam de alguma maneira assumir compromissos que visam a efetivação do sistema de proteção social brasileiro, em benefício da população (2005 apud RAMIRES, 2012, p. 27).

Pode-se afirmar que a intersetorialidade é a articulação complexa, em rede, entre as diversas ações que agregam saberes, experiências, diálogos, planejamento em prol da construção do desenvolvimento social com o propósito da superação da exclusão dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social. Mas, cabe perguntar: tal entendimento sobre o aspecto da intersetorialidade em relação às condicionalidades do PBF teve a finalidade implementada a contento nos municípios brasileiros? Na pesquisa realizada no município de Portel, na Escola Beira da Praia, esse aspecto intersetorial não se apresenta articulado, mas fragmentado.

Em relação à rede de atuação do PBF no município de Portel, os gestores escolares foram enfáticos em afirmar que a desconhecem, bem como quem a coordena.

Ao longo do tempo que eu tenho trabalhado na coordenação pedagógica e em outras escolas também, eu nunca percebi esse tipo de diálogo com a escola por parte desses órgãos do governo aí, que lida diretamente com o programa principalmente. Nós nunca fomos chamados para reunião, para esclarecimento ou eles vieram fazer visitas na escola no sentido de fazer esse esclarecimento, de incentivar mais a participação das famílias na escola, principalmente as que são beneficiárias do programa, nesse sentido, nunca percebi. Há sempre um distanciamento por parte desses órgãos que nunca criaram assim uma parceria com a escola. (CARLOS, 2021).

No que se refere à coordenação da frequência escolar do PBF na SEMED, Carlos (2021) disse que essa coordenação nunca compareceu à instituição e o que se tem é uma organização de documentos dos alunos do Programa, feita pela escola, sobre o controle da frequência.

Embora se perceba avanços no PBF, a intersetorialidade dos processos referentes às condicionalidades do programa ainda é precária. Na prática, pelo que se observou na pesquisa, há o desconhecimento da equipe gestora da escola sobre as ações promovidas de maneira intersetorial. Segundo Ramires (2012, p. 32)

O Protocolo de Gestão prevê o acompanhamento das famílias beneficiárias do PBF de forma articulada com outros serviços de outras políticas setoriais. Mas, não localizamos no documento qual a proposta de articulação entre as políticas. Entendemos que o poder público, por meio dos gestores, é responsável por construir

e estabelecer esta articulação. A consequência do não estabelecimento de uma proposta de articulação é a ausência de pactuação no âmbito municipal, pois há dificuldades dos gestores municipais de cumprirem o que não está claramente estabelecido na legislação no âmbito federal.

O protocolo de gestão foi criado em 2009, por meio da Resolução N.º 7 de setembro de 2009, da CIT, que estabeleceu os procedimentos para a integração/articulação da gestão dos serviços, benefícios e transferências de rendas. E, como afirmou o autor supracitado, o que se observa é a ausência de um pacto em âmbito municipal que favoreça uma articulação das ações entre os três âmbitos, que possa garantir mais qualidades nos serviços oferecidos às famílias beneficiárias do PBF.

Célia (2021), ao falar sobre este assunto, se referiu à Comissão Intersetorial de Combate à Covid-19, instalada no município a partir de março de 2020 e renovada em 2021, dizendo que esta se reuniu com a escola para tratar do protocolo de biossegurança na volta às aulas presenciais, a partir de setembro de 2021. A Comissão fez adequações físicas, com a instalações de pias, envio de álcool em gel e líquido, além de *dispensers* para fixar nas paredes. Houve, igualmente, um aumento no número de material de limpeza por conta da higiene do espaço escolar.

Célia e Ana (2021) destacaram, ainda, que também desconhecem a coordenação da rede de articulação do PBF no município e que esta nunca compareceu à escola. O único contato em termos de instituição sobre o Programa com a SEMED diz respeito ao formulário da frequência escolar dos alunos beneficiários, que é enviado pela própria Secretaria de Educação. Segundo Carlos (2021), esse não envolvimento da rede na articulação com as escolas sobre o PBF não surte o efeito que deveria, pois não há parceria nem presença para esclarecer o Programa.

Até para incentivar a participação das famílias a gente não percebe o envolvimento dos órgãos nesse processo. [Há a] ausência dos órgãos que lidam diretamente com o programa, [eles] deixam a desejar e acabam não estimulando, porque a escola faz a sua parte em cobrar das famílias que haja participação das famílias na escola, que não deixem de encaminhar os alunos para a escola, para estudar, mas, só dessa maneira, não dá, tem que ter também o trabalho de quem realmente, diretamente, lida com o programa para incentivar, esclarecer melhor para as famílias qual o real objetivo programa, dos benefícios (CARLOS, 2021).

Ao ser questionada sobre o monitoramento da assistência social, Eliane (2022) afirmou que “durante esse tempo todo nunca foi feito isso. Nunca foi feito esse acompanhamento da assistência, não! Nem da escola também. Eles só dizem que a criança não pode faltar, que além de ser reprovado também dá problema no Bolsa Família” (ELIANE, 2022).

A coordenação do PBF em nível municipal deveria articular as ações e as agendas, além de fazer a interlocução com os parceiros das demais áreas, promovendo o alcance dos objetivos

do PBF, juntamente com a coordenação de acompanhamento da frequência escolar da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, pelos relatos de Eliane e dos gestores, essa articulação intersetorial não existiu.

De acordo com Campelo (2013),

[...] a intersetorialidade foi priorizada desde o início do PBF. Ela era um pressuposto no objetivo de alavancar o desenvolvimento humano e enfrentar os *déficits* de acesso das populações mais pobres aos direitos sociais nos campos da educação, da saúde e da assistência social (CAMPELO, 2013, p. 20).

O que se observa nas falas de Eliane e dos gestores escolares do caso estudado em Portel, é o desconhecimento das ações articuladas intersetoriais do PBF, embora o protocolo de gestão permanesse de forma burocratizada em conformidade com o que preconiza o artigo 6º, § 2º da Lei 12.058/2009:

§ 2º Fica instituído o Índice de Gestão Descentralizada do Programa Bolsa Família - IGD, para utilização em âmbito estadual, distrital e municipal, cujos parâmetros serão regulamentados pelo Poder Executivo, e destinado a:

I - medir os resultados da gestão descentralizada, com base na atuação do gestor estadual, distrital ou municipal na execução dos procedimentos de cadastramento, na gestão de benefícios e de condicionalidades, na articulação intersetorial, na implementação das ações de desenvolvimento das famílias beneficiárias e no acompanhamento e execução de procedimentos de controle;

II - incentivar a obtenção de resultados qualitativos na gestão estadual, distrital e municipal do Programa; e

III - calcular o montante de recursos a ser transferido aos entes federados a título de apoio financeiro (BRASIL, 2009)

Os procedimentos referentes ao protocolo de gestão permaneceram de forma burocrática e as ações fragmentadas, o que dificultou uma maior qualidade nos serviços oferecidos às famílias em situação de extrema pobreza. No caso da família de Eliane, nunca teve um acompanhamento qualitativo nem pela escola nem pelos demais órgãos como saúde e assistência social.

## 5.6 O PAPEL DO PBF NA GARANTIA DE DIREITOS E DA CIDADANIA

A pobreza e a extrema pobreza, enquanto processos históricos, são marcadas por um percurso de limitação de direitos humanos ao acesso às condições básicas de sobrevivência, tais como moradia, alimentação, saneamento, dentre outros. A limitação e até a negação a esses direitos ainda são latentes na sociedade atual. Nesse aspecto,

[...] a pobreza extrema e a exclusão social constituem uma violação da dignidade humana e que são necessárias medidas urgentes para alcançar um melhor



conhecimento sobre a pobreza extrema e as suas causas, incluindo as relacionadas com o problema do desenvolvimento, por forma a implementar os Direitos dos mais pobres, a colocar um fim à pobreza extrema e à exclusão social e a promover o gozo dos frutos do progresso social (DECLARAÇÃO..., 1993, p. 7).

Os sujeitos de contextos de extrema pobreza permanecem à margem do exercício da cidadania, mecanismo que dá garantias e acesso a uma vida digna em sociedade. Nesse sentido,

[...] é possível perceber a persistência de uma visão – a qual estamos questionando e combatendo – sobre a pobreza como um fenômeno natural. A naturalização do fenômeno da pobreza tem levado a contestações que combatem a compreensão da pobreza como violação dos direitos humanos, já que essa realidade teria como causa a falta de esforço pessoal, uma espécie de opção pessoal, ou mesmo o resultado de características negativas dos indivíduos classificados como pobres (MENDONÇA, 2012, p. 28).

A realidade vivida pelas famílias do PBF desafia a escola e seu papel social, pois são vivências que dificultam o exercício pleno da cidadania. Ao ouvir a equipe gestora sobre as condições das famílias com filhos na escola, e que recebem o benefício do Programa Bolsa Família, elencou-se algumas situações, confirmadas pelos entrevistados, sobre as beneficiárias do Programa, tais como: 1) famílias em que o filho é criado pelos avós ou só com a mãe ou só com o pai; 2) filhos que estão com os avós porque os pais foram trabalhar para o interior ou em outra cidade; 3) pais que reclamam da ausência do transporte escolar pelo fato de morarem distante da escola; 4) famílias com melhores condições e outras sem as condições mínimas de sobrevivência; 5) alunos morando em lugares de difícil acesso; 6) alunos que chegam na escola no horário da tarde (15h) sem terem almoçado; 7) alunos que não tem material didático e, por isso, a família não os encaminham para a escola; 8) crianças que chegam à escola sem tomar café; 9) crianças que recebem alimentação não adequada.

De acordo com Ana (2021), um aluno chegou até ela e “relatou que a mãe está com um bebê e tem outros irmãos pequenos menores, que o pai estava com problema de saúde, [...] “batido de cobra<sup>27</sup>” e não tinha como ele estar vindo para escola e não tinha almoçado” (ANA, 2021).

Declarou também que algumas famílias não têm condições de comprar o material didático e que isto é resultado da pobreza extrema: “Aluno que vêm e a gente pergunta por que não estava vindo? Ah eu não estava vindo porque não tinha como vir, não tinha material escolar, logo, se não tinha material escolar, a gente sabe que a pessoa não tinha recursos financeiros para comprar” (ANA, 2021). Disse, ainda, que há famílias que não têm acesso ao transporte escolar.

---

<sup>27</sup> Picado de cobra

Temos relatos de mãe, de pai, 2 ou 3 pelo menos, que chegaram até mim de forma direta procurando saber a questão do transporte, porque, se fosse o caso, o filho ficaria na aula remota uma vez que nós, enquanto escola, não recebemos nenhum cronograma e indicação dos ônibus que fazem linha aqui na frente [...] eles disseram para professora que se não tiver ônibus seu filho não vem porque é muito complicado, considerando a distância. E, até agora, a SEMED ainda não informou essa escala de rotas dos ônibus, enquanto meio de transporte (ANA, 2021).

A efetivação do exercício da cidadania perpassa pela consolidação dos direitos humanos, sem os quais se torna difícil o seu exercício pleno. A escola tem um papel importante nesse contexto. Na produção de dados, teve-se acesso ao PPP da escola pesquisada, o qual foi construído seguindo as diretrizes nacionais abrangendo: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Ensino Religioso. A proposta acompanha a perspectiva de ensino proposto pelo Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, programa do Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Básica e outros órgãos governamentais, que objetiva contribuir com os sistemas educacionais na elaboração de currículos fundamentados nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental.

A organização da proposta pressupõe uma aprendizagem contínua, com base no sistema de ciclo, organizada por eixos a partir de cada área de conhecimento, seguida dos direitos de aprendizagens (capacidades), conteúdos selecionados de forma a garantir a efetivação das capacidades. Conta ainda, com sugestões de encaminhamento de atividades e procedimentos de avaliação, objetivando subsidiar a prática pedagógica na elaboração de projetos educativos, planejamentos de aulas, visando assim uma coerência com a oferta de ensino que aquela escola se propõe.

A Escola Beira da Praia, com a contribuição de funcionários, alunos, pais e comunidade, desenvolve desde 2012 o Projeto “Escola que Protege”, que é voltado para orientações com relação ao *bullying*; discriminação, abuso sexual de crianças e adolescentes. Também conta com o Projeto “Semana da Atitude”, que tem como objetivos promover ações de cidadania na garantia de direitos como acesso a documentos (RG, Registro de Nascimento, Carteira de Saúde) e acesso a ações sociais (Palestras sobre temas variados, higiene e saúde) que sensibilizem a comunidade para a importância da participação na comunidade. Também conta com o projeto “Teatro na Escola”, que funciona como um espaço das artes cênicas por meio de estudo e apresentação das diversas literaturas de cunho universal.

Quando vivenciamos o interior da escola e o confrontamos com os relatos de Eliane e da equipe gestora, ambos colhidos em 2022 e 2021, percebe-se, notoriamente, a limitação do cumprimento dos Direitos Humanos: não houve assistência aos alunos no período da pandemia com relação ao ensino e aprendizagem; não houve alimentação escolar durante o primeiro

semestre de 2021; falta um projeto para garantir o acesso e permanência do aluno na escola com qualidade; há pouca transparência em relação aos recursos do Conselho Escolar, o que inviabiliza a participação da comunidade no uso dos recursos. Esses e outros fatores que se configuram em violação dos Direitos Humanos se tornam empecilhos para o exercício pleno da cidadania, reforçando o que Mendonça (2012) afirma em suas pesquisas quando ressalta que a escola, historicamente, foi um espaço de reprodução da limitação de direitos dos sujeitos.

O trabalho pedagógico na escola deve contribuir para que os sujeitos nela inseridos possam adquirir consciência de si como sujeitos de direitos, bem como possam tê-los assegurados. Para isso, segundo Mendonça (2012, p. 8), “ela precisa ter como parte de suas ações pedagógicas iniciativas que promovam o enfrentamento da violação de direitos humanos e permitam a vivência irrestrita desses direitos”. Desse modo, pensar a escola para além de seu papel pedagógico é uma tarefa complexa, pois ela, segundo Linhares *et al* (2021, p. 1):

É o principal aparelho ideológico de Estado capitalista dominante nas formações sociais modernas, pois é ela que forma as forças produtivas para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, mantém e garante as relações de produção requeridas pelo sistema. Essas relações dicotômicas (patrão-empregado, burguês-proletariado) são reproduzidas no próprio contexto do aparelho escolar. A luta de classes, portanto, não está ausente da escola, ao contrário é alimentada por ela. Cabe então à escola, aparelho ideológico do Estado, servir aos interesses do Estado e da classe social dominante. Ou seja, ela está a serviço da manutenção da dominação de uma classe sobre a outra, por meio de um discurso ideológico, alienante, perpetuando em última instância as relações de produção e a distribuição social e econômica desigual. Por isso, Althusser, seguindo Gramsci, pode afirmar que o Estado capitalista se mantém utilizando aparelhos de coerção (forças armadas, o aparelho jurídico etc.) e pela persuasão (partidos políticos, meios de comunicação, escola etc.).

Com efeito, se a escola ainda permanece sendo limitadora dos direitos humanos, mantenedora do *status quo*, dificilmente causará mudanças significativas no meio social. Seu público, que vive na extrema pobreza, parece destinada a permanecer nas mesmas condições, fazendo prevalecer por várias gerações o fardo da desigualdade social. No município de Portel, por exemplo, 85% dos alunos que frequentam a escola pública, ensino fundamental, de 06 a 14 anos, são provindos de família que vivem em extrema pobreza (IBGE, 2010) e que têm, portanto, seus direitos violados.

Além disso, em um país onde o sistema de produção econômica é excludente, tende-se a privilegiar uns em detrimento de outros e esses “outros”, por falta de acesso as condições básicas vitais, vão se perpetuando e sobrevivendo na extrema pobreza, pois o que prevalece é uma visão de manutenção de uma determinada classe em detrimento de outra.

Por isso é que o Estado, nas palavras de Althusser (1980), está nas mãos de uma classe dominante que controla e manipula ideologicamente as instituições com o intuito de reproduzir

o *status quo*. Nesta direção, utiliza a escola como sua principal instituição ideológica, garantindo suas condições de sobrevivência. Então, se a escola sempre estiver a serviço de uma determinada classe dominante, que limita os direitos humanos, o que fazer para mudar essa realidade?

A tarefa é complexa como dito anteriormente, no entanto, a escola também é permeada de contradições que se configuram como "espaços" também de reação, de fortalecimento de uma consciência crítica frente à violação dos Direitos Humanos.

Em face disto, a escola precisa instigar seus sujeitos para o questionamento, para o debate, para o aprendizado de um conteúdo não mecanizado, destinado a reproduzir mentes vazias e acomodadas, mas sim possibilitar a discussão sobre as desigualdades sociais em que seus alunos, em sua maioria, estão inseridos. Assim, esses alunos poderão formar consciência crítica de sua própria situação de exclusão, de explorados por um sistema capitalista que, por natureza, é injusto.

Eliane (2022), ao tratar das dificuldades de manter os filhos na escola, enfatizou que devido à instituição ser longe de sua casa, não conseguia acesso ao transporte escolar, posto que o serviço estaria disponível apenas no início da manhã e, por isso, não garantia o retorno à sua residência: "Tem um ônibus que só faz levar para a escola. O ônibus passa aqui na porta de casa, só que na volta tem que voltar andando, aí fica muito difícil porque a gente mora longe da escola e eles nunca falaram o porquê não voltam para deixar os alunos (ELIANE, 2022).

Observa-se que existe um longo caminho no combate à pobreza e à extrema pobreza, pois essas condições são "uma afronta ao direito econômico de qualquer indivíduo de ter meios para subsistir com dignidade" (MENDONÇA, 2012, p. 28).

Ao trazer para a pauta a discussão sobre o direito econômico como possibilidade dos sujeitos terem meios para sobreviver, enfatiza-se o relato da equipe gestora quando tratou da relação da escola com as famílias beneficiárias do PBF no período da pandemia do Covid-19, pois aqueles que estão em contextos de extrema pobreza dependiam do benefício do Programa, e de outros direitos, como a alimentação escolar, para manterem suas famílias.

De acordo com Célia e Ana (2021), no ano de 2020, a escola distribuiu um total de 80 *kits* de alimentação por mês para as famílias dos alunos. Carlos (2021) afirmou que, pelo que percebeu, os *kits* foram distribuídos às famílias de todos os discentes, sem separação. Em 2021, de março a setembro, não houve distribuição de alimentos para as famílias.

Ana (2021) destacou que na escola em que trabalhava, a SEMED orientou que as cestas deveriam ser entregues inclusive para as famílias de alunos que não faziam parte do Programa e que estavam em situação de vulnerabilidade social por não receberem nenhuma ajuda do

governo e que os pais estavam desempregados. A alimentação escolar foi distribuída em forma de *kits* durante alguns meses de 2020, conforme o seguinte critério relatado a seguir:

[...] era que esses alimentos fossem fornecidos há uma quantidade considerando a clientela, eles mandavam uma quantidade de *kit* de alimentação e a orientação era que essa alimentação fosse fornecida para as famílias que não recebiam nenhum tipo de auxílio do governo o governo se disponibilizou a aumentar o auxílio do bolsa família para um certo valor, então logo a SEMED orientou que as cestas, os *kits* de alimentação, fossem oferecidos para família daquele aluno que não fazia parte desse programa para assim tentar equiparar quem recebia bolsa, usa a bolsa, e quem não recebe nada, recebe o *kit*. Aqui na escola, eu acredito que seguia essa orientação [...], mas, aí, com os contratemplos, acabou que não houve (a distribuição dos *kits* de alimentação). O fornecimento da merenda escolar ela só se deu aqui na escola com o início das aulas semipresenciais (ANA, 2021).

Todos os entrevistados afirmaram que a alimentação escolar ocorreu normalmente apenas a partir do início das aulas, ou seja, em setembro de 2021, e que, inclusive, “só em um dia letivo desse mês” faltou alimentação para os turnos do intermediário e da tarde.

Eliane (2022) reforçou o que disse a equipe gestora sobre a alimentação escolar e a assistência ao aluno no período da pandemia, acrescentando que a escola não estabeleceu nenhum contato no que concerne à assistência pedagógica. Em relação à assistência aos alunos da escola com alimentação escolar, Eliane (2022) disse que, em 2020, todo mês, recebia da escola uma cesta básica com alguns itens: feijão, arroz, macarrão, bolacha, água sanitária, sabão em pó, e uma bandeja de peito de frango. No entanto, em 2021, até setembro, quando iniciaram as aulas presenciais, os alunos não receberam nenhuma assistência alimentar por parte da instituição, nem uma resposta oficial sobre isso.

Essa situação da alimentação escolar, exposta pelos entrevistados, se relaciona com as categorias elencadas por Rego e Pinzani (2013) sobre a falta de condições para uma vida saudável. As crianças e os adolescentes beneficiários, muitas vezes encontram na escola a possibilidade de uma alimentação diária e saudável. Ao invés da escola ser um recurso que assegure o direito ao desenvolvimento cognitivo, ela passa a assumir, igualmente, o lugar de oferta ao direito à alimentação. De todo modo, em contextos de extrema pobreza, a alimentação escolar ajuda na superação de fatores negativos, como a má nutrição, que está ligada não apenas à falta de alimentos, mas à falta de educação nutricional, de saneamento básico, além de moradia precária, ausência de assistência médica e de acesso a remédios etc.

Esta limitação – e até negação de direitos – foi exposta com a pandemia da Covid-19 em Portel. Devido ao isolamento social, o município paralisou todas as atividades escolares presenciais em março de 2020, só retornando, e de forma precarizada, em setembro de 2021, com apenas 30% do alunado previsto, na forma de rodízio. De março de 2020 a setembro de

2021 não houve nenhum tipo de assistência ao aluno para que ocorresse o ensino e o aprendizado.

Em 2021, até o mês de setembro, não foi distribuído nenhum *kit* a nenhuma escola da rede municipal de educação. No relato supracitado é descortinada, de acordo com o que postula Enguita (1989), a face oculta da escola. A questão do acesso à alimentação é tratada à margem do direito. É um desdobramento do que mais permeou a pandemia da Covid-19 nos hospitais: o direito à vida. O Estado abandona essas pessoas “paradoxalmente mesmo quando entra em cena para lidar com elas [...]. Convém ressaltar que, ao não investir nessa direção, o Estado apenas reitera seu desprezo para com os (as) pobres e destituídos (as)” (REGO; PINZANI 2013, p. 36). Como esclarece Arroyo (2013, p. 16)

Os (as) pobres são os (as) sem-terra, sem-teto, sem-trabalho, sem-renda, sem-escola, sem saúde, cujas vidas se encontram nos limites da sobrevivência. Desse modo, conforme avançamos em reconhecer a pobreza como uma questão social, passaremos a vê-la também como uma questão política, como um problema de Estado e, assim, a exigir as políticas de Estado capazes de alterar essa realidade.

A negação do direito à alimentação aos alunos beneficiários do PBF na escola traz para o debate a pobreza pelo viés da questão política, tal qual enfatizado por Arroyo (2013), ou seja, no sentido de compreendê-la como um problema de Estado, que está diretamente ligado às relações de poder, à exploração dos sujeitos na sociedade capitalista, que coloca as pessoas em situação de vulnerabilidade e de exclusão econômica.

Segundo Rego e Pinzani (2013, p. 7), “[...] a exclusão econômica resulta, por sua vez, em exclusão social e política, visto que os pobres passam a viver à margem da sociedade, com pouca capacidade de se organizarem para fazer com que suas vozes sejam ouvidas”. Além disso, a pobreza associada à falta de instrução acaba por gerar o círculo vicioso de exclusão política, social e econômica.

Essa reflexão ajuda a lançar um olhar mais atento para o fato de que o campo dos direitos, do exercício da cidadania, é um território em constante disputa; é um território contestado por meio de lutas de homens e mulheres organizados, por meio de narrativas, como destacam Rego e Pinzani (2013).

As discussões sobre todas essas questões indicam que um Estado é verdadeiramente democrático quando seus cidadãos e cidadãs participam de seus processos tanto representativos quanto participativos, demonstrado que a luta por direito passa não só pelo plano normativo, mas, também, pelo da narrativa histórica.

Portanto, pensar processos democráticos em contextos de pobreza e extrema pobreza significa situar as políticas públicas na direção da promoção da igualdade social.

O conjunto dos direitos que compõem o complexo de prerrogativas de um (a) cidadão(ã) e, o que é fundamental, a efetivação concreta desses direitos na vida social são os verdadeiros indicadores do grau de profundidade de uma democracia. Ao fim e ao cabo, a fruição de direitos, o acesso ao bem-estar social e a autonomia de escolhas dos indivíduos querem dizer, em última palavra, que ser autor (a) do próprio destino constitui a verdadeira medida do grau de democratização realizada em uma sociedade (REGO; PINZANI, 2013, p. 09).

Isto posto, vale ressaltar que a relação entre pobreza e cidadania ainda é complicada, haja vista que uma nação que não garante aos seus cidadãos oportunidades iguais ao bem-estar, à cultura, à educação, ao saneamento básico e à saúde, que são direitos vitais básicos dos seres humanos, ainda está em débito com a democracia, de maneira que espaços como a instituições escolares da educação básica ainda estão, em muitas situações, limitadas por uma visão moralizante da pobreza, o que tem dificultado ações nesses espaços que possam contribuir com a discussão sobre a superação da pobreza e extrema pobreza.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável o avanço social promovido pelos programas de transferência de renda. Campelo (2013) demonstrou esses avanços e desafios em seu livro sobre os dez anos do PBF. Na revisão da literatura feita nesse estudo, foi possível constatar as mudanças imediatas nas condições de vida das famílias beneficiárias do PBF por meio da aquisição de renda. Tais mudanças imediatas se traduziram em acesso e permanência à escola e acesso à saúde. Campelo (2017) demonstrou, ainda, em seus estudos que, em 2002, dos 5% da população mais pobre do país, apenas 10,7% dos jovens de 15 a 17 anos frequentavam o ensino médio ou a etapa de ensino superior. Esse percentual subiu, em 2015, para 39%, demonstrando um aumento significativo de quase 4 vezes mais jovens nessa faixa etária no ensino médio ou superior em 2015, se comparado a 2002. Esse é um dos exemplos claros das mudanças imediatas do PBF na área da educação.

Neste estudo em particular buscou-se refletir a respeito da relação entre o PBF e educação em uma escola do município de Portel no Marajó, onde 70% dos alunos matriculados são integrantes de famílias beneficiárias do Programa. Para tanto, o texto trouxe, como dito na sua introdução, um tema complexo, de discussão não muito fácil, sem respostas prontas e acabadas, mas que evidencia que a pobreza não será erradicada por intermédio de um programa de distribuição de renda como era o caso do PBF. No entanto, se faz necessário tal discussão visto que uma das condicionalidades do referido programa, que volta à cena pública brasileira com a eleição de Lula, era a frequência escolar, o que colocava tanto a escola quanto a família como protagonistas essenciais para atingir os objetivos estratégicos indicado pelo PBF, relacionados com o que se denomina de superação intergeracional do ciclo da pobreza.

A relevância deste estudo consistiu em possibilitar a inserção da discussão dessa temática no cenário acadêmico do campo educacional, dada a escassez de estudos brasileiros na Pós-Graduação em Educação, especialmente no arquipélago de Marajó-Pa, sobre a referida temática, além de aprofundar a compreensão multidimensional da pobreza e extrema pobreza. A partir de um olhar local, o estudo promove uma série de provocações importantes ao oportunizar um debate sobre a relação entre educação e pobreza, trazendo as visões da equipe gestora e de uma família beneficiária do PBF sobre a temática, além de colocar em debate os avanços e desafios do referido programa no município de Portel que, segundo IBGE, (2020), dependia, em 2015, de 92% de recursos externos.

O caminho proposto nesta pesquisa, metodologicamente realizado por meio de estudo bibliográfico, dados estatísticos e geográficos, além de entrevistas e observações, possibilitou



reflexões importantes, reafirmando compreensões e apontamentos de que a pobreza existe e persiste enquanto fenômeno global. No caso específico deste estudo identificamos, nesta conjuntura, que o município de Portel e a escola pública pesquisada não estão apartados do flagelo da pobreza e das vivências a ela associadas, já que a condicionalidade da frequência à escola pública por meio do PBF acaba por integrar três elos – a fome, um município marcado pela pobreza e uma escola pública que, no que pesem seus limites, mesmo precariamente, tenta dar conta do compromisso social que a sociedade exige.

A produção dos dados com a equipe gestora apontou alguns elementos que merecem destaque, já discutido no decorrer das análises, como: a visão moralizadora da extrema pobreza, que culpabiliza os sujeitos por sua condição, e a não articulação entre as secretarias envolvidas com o PBF e os objetivos estratégicos do programa no que tange a superação do ciclo intergeracional da pobreza.

Os dados obtidos junto à família apontaram alguns elementos como: o PBF por meio do benefício imediato da renda trouxe certo grau de autonomia à mulher; a produção de capacidades da família ao exercer atividades novas provocadas pela sociedade. Com relação aos objetivos estratégicos do PBF, o estudo apontou que: a) no município de Portel as ações complementares do programa acontecem de maneiras desarticuladas entre as secretarias (Educação, Saúde, Assistência Social); b) não há ações de acompanhamento das famílias beneficiárias por parte da escola; c) no PPP da escola ficou evidente a incoerência entre o que está preconizado no documento e o que foi vivenciado pelos alunos e famílias beneficiárias do PBF no período da pandemia do Covid-19.

As análises dos dados obtidos *in loco* também evidenciaram os aspectos de cunho político-social de avanço no combate à pobreza e extrema pobreza nos governos progressistas de Lula e Dilma. O livro de Marco Aurélio Weissheimer, apontava em 2006 os avanços da política social do governo Lula de combate à pobreza e a desigualdade social, primando e pautando as conquistas preconizada na constituição de 1988, fruto das lutas, das resistências, das vozes vindas dos movimentos sociais. Um governo que, segundo Weissheimer (2006), possibilitou, via PBF, efeitos positivos na vida das famílias mais pobres, especialmente na vida das crianças. O PBF melhorou a vida de milhões de brasileiros.

Já os governos de direita, neoconservadores e ultraliberais, como foram os governos de Temer e Bolsonaro, pautaram sua política em interesses econômicos e ideológicos da elite, com foco no mercado capitalista excludente (CEPÊDA, 2018), dando início a uma agenda de retirada e negação de direitos, a exemplo do que aconteceu no período crítico da pandemia do Covid-19, com a perda de mais de 600 mil pessoas, grande parte passível de ser evitada. Isto só

reforçou o descaso com as políticas de proteção social conquistadas anteriormente. Um exemplo dessa política foi a substituição do PBF pelo Auxílio Brasil, instituída pela Lei nº 10.852/2021.

Eliane (2022), em entrevista realizada antes das eleições, demonstrou sua preocupação com o fim do PBF e a instituição do novo programa que acabaria em dezembro de 2022. A preocupação de Elaine tinha fundamento não somente pelo fim do benefício, mas pelo que poderia representar esse novo programa. Assim como o Bolsa família, o Auxílio Brasil previa benefícios a serem pagos de acordo com a renda e a composição de cada lar. No entanto, o segundo se configura num programa infinitamente menos eficaz no combate ao ciclo de pobreza, além de carregar consigo uma visão moralizante dela. Enquanto no PBF o governo exige contrapartidas como exame pré-natal, frequência escolar e vacinação, o Auxílio Brasil traz uma série de condições para as famílias beneficiárias. O programa já nasce com uma concepção moralizante sobre os pobres com bônus que alimentam essa concepção.

O primeiro deles é a previsão de valores extras para as casas que tenham atletas adolescentes ou estudantes de destaque em competições científicas como as Olimpíadas de Matemática. Essas bonificações que dependem de desempenho causam pressão nas crianças e jovens. Mas as exigências estão de acordo com o objetivo do Programa Auxílio Brasil, que é o incentivo ao esforço individual. Como poucas crianças têm excelência nessas áreas, principalmente em contextos de extrema pobreza, tais condições de exigência não favoreceram às famílias mais pobres. As crianças, com esse bom desempenho, acabam sendo aquelas que menos precisam dentro do grupo de vulneráveis.

Outra bonificação prevista iria para as famílias beneficiárias que se dedicassem à agricultura familiar. Como contrapartida, o governo esperava que esses pequenos produtores doassem parte da produção para outras pessoas em situação de pobreza. É interessante enfatizar que um agricultor familiar em situação de extrema pobreza não produz o suficiente por várias razões, dentre elas, pela falta de recursos para compra de insumos e equipamentos, além da falta de assistência técnica e tecnológica. No mais, dependendo do lugar, a terra pode ser escassa ou pouco fértil, faltando água necessária para a plantação. Com base nesses pontos, cabe a indagação: como um benefício financeiro pequeno tornará um agricultor familiar, em condições desfavoráveis, produzir para seu próprio sustento e ter ainda excedente para doar e comercializar?

Por fim, em relação ao Auxílio Brasil, o governo incentivou as famílias a comprometerem até trinta por cento do que recebem em empréstimos consignados, como forma de atingir o objetivo do programa relacionado ao estímulo ao (suposto) empreendedorismo, que

seriam descontados diretamente do benefício. Na prática, o que se visualiza com isto é que os sujeitos pobres continuariam pobres, mas agora também endividados, e com o agravante de que, caso não conseguissem sucesso empreendedor, a responsabilidade recairia exclusivamente sobre eles, por incompetência em administrar o dinheiro. Isto tudo evidencia que o Auxílio Brasil era uma tentativa de consolidar o discurso de que a responsabilidade pela ampliação da pobreza e da extrema pobreza no país é dos indivíduos e não do Estado e da sociedade.

Mesmo com os programas de transferência de renda, o Brasil continua com um grande problema que é a desigualdade social e de patrimônio (OXFAM BRASIL, 2019). Enquanto a maioria da população tem renda baixa e paga muitos impostos, a minoria, uma parcela chamada de super ricos, concentra a maior parte da riqueza e quase não são tributados. E foi com o governo Temer e Bolsonaro que essa desigualdade se ampliou ainda mais. Em 2018, no governo Temer, segundo dados da Oxfam Brasil (2019), os mais ricos do Brasil – o que representava 1% da população – ganhavam 72 vezes mais que os 50% mais pobres. Entre 2016 e 2017 a população mais pobre teve uma queda em seus rendimentos de 1,6%, enquanto os 10% mais ricos tiveram um aumento de 2%. Em 2017, a renda média dos mais pobres era de R\$ 787,00 (setecentos e oitenta e sete reais), enquanto os 10% mais ricos tinham uma renda de, aproximadamente, 10 mil (OXFAM BRASIL, 2017).

Nos momentos de crise, como foi a pandemia do Covid-19, a pressão aumentou sobre os mais pobres e, dependendo do modelo econômico adotado, o fosso só aumentou entre ricos e pobres. Segundo Oxfam Brasil (2022), foi o que aconteceu no período da pandemia, pois a renda de 99% da população ficou pior em decorrência da pandemia do Covid-19, já a riqueza dos 10 homens mais ricos do mundo dobrou desde o início da pandemia. No relatório da OXFAM BRASIL, diz-se: "isso não acontece por acaso, mas sim por escolha: A 'violência econômica' é cometida quando as escolhas de políticas estruturais são feitas para as pessoas mais ricas e poderosas" (OXFAM BRASIL, 2022, p. 2). Isso teve impacto direto nas condições básicas das pessoas, principalmente naquelas em situações de extrema pobreza. A conjuntura mundial se apresentou latente no Brasil nos governos de Temer com continuidade, de forma extremista, no governo Bolsonaro, e nos faz refletir sobre os cortes e falta de investimentos na educação durante tais governos. O cenário deixado aponta para limitações sérias no presente e desafia o novo governo progressistas que se inicia, eleito em 2022, a retomar agendas, em curto prazo, pautadas no combate imediato da pobreza e extrema pobreza, e, a longo prazo, na diminuição da desigualdade social e econômica no país.

Enfim, demonstramos com esta dissertação que a relação entre pobreza e escola é uma questão premente, que requer maiores investimentos de pesquisa. Com os relatos da equipe

gestora – Carlos, Celia e Ana (2021) – e da provedora da família beneficiária – Eliane (2022) – foi possível compreender as contradições presentes no PBF, assim como suas qualidades e limites no que tange à escolarização. As contradições encontram-se marcadas, principalmente, pela concepção de moralização dos sujeitos pobres que chegam à escola e pela distância entre o projetado e o executado. Todavia, importa destacar que as condicionalidades estabelecidas, principalmente a frequência escolar e a vacinação, garantem, em certa medida, a presença da criança na escola e um possível rompimento no ciclo de pobreza. Esta presença corrente insere no contexto escolar vivências múltiplas, fazendo mobilizar em seu interior valores e sentimentos profundos da classe trabalhadora, além de garantir direitos historicamente abstraídos dos mais oprimidos.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **O que é um estudo de caso qualitativo em Educação**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/311361132>. Acesso em: 16 mai. 2021.
- ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **Educação em espaço insular: o caso das escolas de fazenda de Marajó, no Pará**. Revista Educação em Questão, vol. 28, núm. 14, enero-junio, 2007, pp. 66-95 Universidade Federal do Rio Grande do Norte Natal, Brasil. Disponível em: . Acesso em: Out. 2020.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ARROYO, Miguel Gonzales. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Módulo IV: Pobreza e Currículo: Uma complexa articulação**. SECADI, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004
- ABREU, Sebastião Moraes de. **Uma península no Marajó**. Portel: edição do autor, 2014.
- BARBOSA, Hironildes Marques. **O Programa Bolsa Família e a dinâmica migratória rural – urbana: o caso do município de Bagre/Pará**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2016.
- BARBOSA, Maria José de Souza (Org.) et. al. **Relatório Analítico do Território do Marajó**. Belém: UFPA, 2012. Disponível: <http://sit.mda.gov.br/download/ra/ra129.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.
- BDTD – BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. **Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras**. 2020. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 20 out. 2020.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Cidadania – Secretaria Nacional de Renda e Cidadania. **Bolsa Família e Cadastro Único**. 2020. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/painel.html>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. **Liberações e consultas gerais: Portel-Pa, exercício de 2021**. 2021a. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet\\_fnde.liberacoes\\_01\\_pc](https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_01_pc). Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Cidadania – Secretaria Nacional de Renda e Cidadania. **Bolsa Família e Cadastro Único: Painel de monitoramento** – Portel, Pa. 2021b. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/painel.html>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. **Relatório Técnico de atividade de pesquisa do INPE nos Projetos PIME e GEOMA**. 2009. São José dos Campos – SP: INPE. Disponível em: [http://www.dpi.inpe.br/arquivos\\_pime/090910\\_RPQ\\_campoJunJul\\_Tapajos\\_v3.pdf](http://www.dpi.inpe.br/arquivos_pime/090910_RPQ_campoJunJul_Tapajos_v3.pdf). Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável para o Arquipélago do Marajó (versão final)**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007. Disponível em: [http://www.mi.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=9408a880-6ec0-4be0-9cb7-feb01c4a6256&groupId=24915](http://www.mi.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=9408a880-6ec0-4be0-9cb7-feb01c4a6256&groupId=24915). Acesso em: jan. 2021.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 12.058, de 13 de Outubro de 2009**. 2009. Disponível: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/lei/112058.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112058.htm). Acesso em: 20 de Out. 2022.

CadÚnico, Ministério da Cidadania - Secretaria Nacional de Renda e Cidadania. **Bolsa Família e Cadastro Único**. Portel: Painel de monitoramento. 2021. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagirms/bolsafamilia/painel.html>. Acesso em: 23 fev. 2021.

CAMPELO, Tereza (Org.). **Faces da desigualdade no Brasil: um olhar sobre os que ficam para trás**. cidadania. Brasília, DF: Faculdade Latino-americano de ciências sociais, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/xNhwkBN3fBYV9zZgmHpCX9y/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

CAMPELO, Tereza; NERI, Marcelo Cortês (Organizadores). **Programa Bolsa família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=20408](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=20408). Acesso em: 20 out. 2020.

CARDOSO, José Carlos Martins. PAR: gestão pública municipal de Portel no arquipélago de Marajó por meio do sistema de informação e articulado de educação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

CARNEIRO. Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico compreensiva**. Petrópolis, RJ: Vozes 2012.

CEPÊDA, Vera A. **A nova direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais**. *Revista Mediações* (UEL), v. 23. 2018. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328659282\\_A\\_Nova\\_Direita\\_no\\_Brasil\\_contexto\\_e\\_matrizes\\_conceituais/link/5bdafb1f92851c6b279e480f/download](https://www.researchgate.net/publication/328659282_A_Nova_Direita_no_Brasil_contexto_e_matrizes_conceituais/link/5bdafb1f92851c6b279e480f/download). Acesso em: nov. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COHN, Amélia. **Desafios de uma trajetória de êxito: dez anos do**

. In: CAMPELO, Tereza; NERI, Marcelo Cortês (Organizadores). **Programa Bolsa família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&id=20408](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=20408). Acesso em: 20 out. 2020.

CORRÊA, Núbia Lafaete dos Santos. **Sociedade da madeira? A AMACOL e as transformações socioeconômicas no município de Portel-PA nas décadas de 1960-1980**. Portel: UFPA, 2019.

CORRÊA, Núbia Lafaete dos Santos. **Cotidiano, Gênero, Cultura, Trabalho e Memória de Mulheres Marajoaras Operárias na Amacol**. (Dissertação de mestrado – UFPA). Portel: UFPA, 2022.

COSTA, Mhirlla de Cássia Gonçalves da; COSTA, Pedro Cabral da Costa. Remando contracorrente: Pobreza, diferença e resistência na educação básica em escolas quilombolas em Portel/Marajó – Pará. In: Livro de resumo expandido/III colóquio da linha de pesquisa **cultura e linguagem: Diversidade e educação em tempos de resistência**. 2020. Campus Universitário do Tocantins/Cametá-PA. 2021. Campinas – SP: Labour – BCMP, 2021.

COSTA, Pedro Cabral da Costa. **Currículo, Pobreza e Diferença na Escola Básica: as vivências de famílias do PBF (Programa Bolsa Família) e sua relação com o currículo da EMEF Júlia Barbalho no município de Portel**. Belém (Monografia – GEAM): UFPA, 2017.

CRAVEIRO; Clélia Brandão Alvarenga; XIMENES, Daniel de Aquino. dez anos do programa bolsa família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no brasil In: CAMPELO, Tereza; NERI, Marcelo Cortês. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013.

CROCCO, Fábio Luiz Tezini. **Georg Lukács e a reificação: teoria da constituição da realidade social**. *Kínesis*, Vol. I, n° 02, outubro-50 2009, p. 49-63.

CRUZ, Luciana Ramirez da. **As portas do Programa Bolsa Família: vozes das mulheres beneficiárias do município de Santo Antônio do Pinhal/SP**. Campinas, SP: UNICAMP, 2013.

DECLARAÇÃO E PROGRAMA DE AÇÃO DE VIENA. In: **Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. 1993**. Portal de Direito Internacional. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf>. Acesso em: 5 set. 2022.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Radar de indicadores das regiões de integração 2020**. Belém, 2020. Disponível em: <http://www.fapespa.pa.gov.br/sistemas/radar2020/tabelas/8-marajo/tabela-28-informacoes-de-familias-inscritas-no-cadunico-para-programas-sociais-e-bolsa-familia-2019-ri-marajo.htm>. Acesso em: 20 mai. 2021.

FAPESPA – Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas. **Estatísticas municipais paraenses**: Portel. Belém, 2016.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 mar 2020.

FONSECA, Alain Marzo L. **As aventuras de Joãozinho e seu Tônico na Pérola do Pacajá**. Belém: Marques Editora, 2012.

FONSENCA, Cláudia. **Ser mulher, mãe e pobre**. *IN: PRIORI*, Mery. Dell (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1997 (511-531).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e Prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortes & Moraes, 1979.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Observatório da Criança e do Adolescente**. 2022. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/populacao>. Acesso em: 13 Out. 2022.

FURTADO, Aline da Paixão. **Relações entre Educação e Pobreza na Amazônia Paraense: um estudo sobre o Programa Social Bolsa Família na Ilha do Marajó – Município de Melgaço**. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9325>. Acesso em: 22 set. de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GEOCAPES. **Sistema de dados Estatístico da Capes**. 2020. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 22 set. 2020.

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem**. 22. Ed. RJ: LTC, 1986. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5123118/mod\\_resource/content/1/Leo%20Huberman%20-%20Historia%20da%20Riqueza%20Do%20Homem.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5123118/mod_resource/content/1/Leo%20Huberman%20-%20Historia%20da%20Riqueza%20Do%20Homem.pdf). Acesso em: 20 mai. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidades**: Portel. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/portel/panorama>. <http://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 16 dez. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE cidades**: Portel. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/portel/panorama>. <http://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 10 dez. 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 25 nov. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Indicadores educacionais**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:



<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: dez. 2020.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desafios do desenvolvimento**. 2004. Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&id=2048:catid=28](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2048:catid=28). Acesso em: 28 jan. 2021.

JUNQUEIRA Luciano Antônio Prates. **Descentralização e intersectorialidade: A construção de um modelo de gestão municipal**. Rio de Janeiro: Administração Pública, 1998.

LINHARES, L. L.; MESQUIDA, P.; SOUZA, L. L. **Althusser: A Escola como Aparelho Ideológico de Estado**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/210275-Althusser-a-escola-como-aparelho-ideologico-de-estado.html>. s.d. Acesso em: 21 jun. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed.- Rio de Janeiro: E. P.U., 2013

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1997.

KROPOTKIN, Piotr Alexeyevich. **A conquista do pão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011 (Tradução: Cesar Falcão)

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; Fernando GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e Sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

MEDEIROS, Evandro; HAGE, Salomão Antônio Mujarred. Em tempos de pandemia e autoritarismo político: o movimento de educação do campo reexiste na luta pela democratização do estado e ampliação de direitos. *In: MARINHO, Luciéllo; AMORIM, Roseane Maria de (Org.). Pesquisas e práticas educativas: desafios e possibilidades no século XXI*. João Pessoa: editora UFPB, 2020 Disponível em: <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/download/827/847/7204-1?inline=1>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **Módulo II: Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação**. SECADI, 2012.

MENEZES FILHO, Naércio; LIMA, Márcia. **Como as desigualdades afetam a educação no Brasil?** Youtube (17:18). 2019. Publicado pelo canal Nexo Jornal. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Faz6GzDiP-8>. Acesso em: 14 out. 2021

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

OLIVEIRA, Marta. K. Vygotsky. **Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Sônia Selene Baçal de. **O Programa Bolsa Família na cidade de Manaus: análise das dimensões da inclusão social e escolar.** Campinas-SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

OXFAM BRASIL. **Relatório: A desigualdade mata:** A incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19. 2022. Disponível em: [www.oxfam.org.br](http://www.oxfam.org.br). Acesso em: Nov. 2022.

OXFAM BRASIL. **Relatório: A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras.** 2017. Disponível em: [www.oxfam.org.br](http://www.oxfam.org.br). Acesso em: Nov. 2022.

OXFAM BRASIL. Relatório: Nós e as desigualdades: Pesquisa Oxfam Brasil/Data folha: Percepções sobre desigualdades no Brasil. 2019. Disponível em: [www.oxfam.org.br](http://www.oxfam.org.br). Acesso em: Nov. 2022.

OXFAM BRASIL. **Relatório: A desigualdade mata:** A incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19. 2022. Disponível em: [www.oxfam.org.br](http://www.oxfam.org.br). Acesso em: Nov. 2022.

PANSIERI, Flávio. **Liberdade como desenvolvimento em Amartya Sen.** Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional. Curitiba, 2016, vol. 8, n. 15. Disponível em: <https://www.abdconst.com.br/revista16/liberdadeFlavio.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.

PACHECO, Agenor Sarraf. **À margem dos Marajós:** cotidiano, memórias e imagens da “Cidade-Floresta” – Melgaço-PA. Belém: Paka-Tatu, 2006.

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, v. X, p. 109-126, jul./dez. 2005. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-29072005000200008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000200008), Acesso em: 20 de maio 2021.

PNUD, PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **PNUD Brasil: Relatório 2019.** Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2019.html>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

PNUD, PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Atlas de desenvolvimento humano do Brasil de 2013.** IPEA, 2013 Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>. Acesso em: 21 de jan. 2021.

PORTEL. EMEF. Prof. Paulo Afonso de Azevedo Mesquita. **Projeto Político Pedagógico:** uma construção da comunidade escolar. Portel: SEMED, 2018.

PORTEL – Portaria n.º 46, de 31 de março de 2017. **Dispõe sobre a Organização do Sistema de Gestão da Educação Ribeirinha Portelense (SIGERP), a definição de suas Escolas Referências e da anexação das escolas do Campo.** SEMED/Portel (PA), 2017.

PORTEL – Lei n.º 847, de 23 de junho de 2015. **Dispõe sobre a criação do Plano Municipal de Educação do Município de Portel – PME, e do Fórum Municipal de Educação –**

**FME, no Estado do Pará na República Federativa do Brasil e dá outras providências.** Portel: Câmara Municipal de Portel, 2015.

PORTEL, Conselho Municipal de Educação de Portel (CMEP). **Resolução n.º 001, de 28 de fevereiro de 2014: dispõe sobre a Aprovação do Regimento Escolar Unificado dos Estabelecimentos de Ensino Municipal de Portel.** Portel: SEMED, 2014.

PORTEL, EMEF. Prof.<sup>a</sup> Júlia Barbalho. **Projeto Político Pedagógico: Diálogo e participação na busca por uma prática educativa transformadora.** Portel: SEMED, 2014.

RAMIRES, Gislaine Aparecida da Silva. **O Programa Bolsa Família e a Intersetorialidade: a Experiência de Umuarama.** Londrina, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ROMILDA Teodora Ens. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Revista *Diálogo Educacional*, vol. 6, núm. 19, septiembrenovembro-diciembre, 2006, pp. 37-50.** Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

REGO, Walquíria Leão & PINZANI, Alessandro. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania.** São Paulo: Editora UNESP, 2013.

REGO, Walquíria Leão & PINZANI, Alessandro. **Módulo I: Pobreza e cidadania.** SECADI, (2012).

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa.** 5ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade.** Tradução de: MOTTA, Laura Teixeira. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Danielle Wagne; CLAUDINO, Livio Sérgio; OLIVEIRA, Carlos Douglas; MATEI, Ana Paula; KUBO, Rumi Regina. **Extratativismo e desenvolvimento no contexto da Amazônia brasileira. Revista *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, v. 38, p. 557-577, agosto 2016. p. 558.** Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/download/44455/29139>. Acesso em: 17 de abril de 2019.

SILVA, Otoniel de Souza da. **Política de Valorização do Magistério da Educação Básica na Região do Marajó: Uma análise da carreira docente em Portel-PA.** Belém-PA: UFPA, 2019.

SALES, Tainah Simões. **O Estado, a pobreza e o Programa Bolsa Família.** 1 ed. Curitiba: Editora Primas, 2015.

SILVA, Djair. **As experiências do Bolsa Família e da educação contextualizada nas vivências das imparáveis mulheres insurgentes do semiárido baiano.** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O programa bolsa família: desenho institucional, impactos e possibilidades futuras.** Texto para discussão nº 1424. Brasília: IPEA, 2009.

SOARES, Kelma Jaqueline. **Pobreza e educação formal:** a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9394>. Acesso em: 22 de set. de 2020.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso:** Da Escravidão à Lava Jato. São Paulo: Editora Leya, 2017.

STAKE, Roberto E. **Pesquisa qualitativa/naturalista:** problemas epistemológicos. Educação e seleção. 19-27. 1983.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Altas, 1987.

WEISSHEIMER, Marco Aurélio. **Bolsa família:** avanços, limites e possibilidades do programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

VIEIRA, Ilma Célia Guimarães; PEREIRA, Fabiana; FERRAZ Diogo; RAMOS, Carlos. **Nota técnica 01:** Panorama da Covid-19 nos municípios do Marajó, Pará. Belém: Museu Goeldi, 2020. Disponível em: <https://www.museu-goeldi.br/noticias/nota-tecnica-panorama-da-covid-19-nos-municipios-do-marajo/nota-tecnica-pandemia-marajo.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

YANNOULAS, Silvia Cristina; DUARTE, Natália de Souza. **Capítulo 8:** conversando com as professoras de educação básica. *IN:* YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Política Educacional e Pobreza:** múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília - DF: Liber Livro, 2013.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

IDADE:

TEMPO DE SERVIÇO NA EDUCAÇÃO:

FORMAÇÃO/TITULARIZAÇÃO:

TEMPO DE ATIVIDADE NA ESCOLA:

<b>EIXOS</b>	<b>TÓPICOS</b>
<b>Eixo 1: Monitoramento do rendimento escolar dos alunos beneficiários do programa bolsa família</b>	<p>1.1 Monitoramento e acompanhamento das crianças beneficiárias do PBF.</p> <p>1.2 Ações específicas da escola para lidar com os alunos que participam do Programa Bolsa Família.</p> <p>1.3 Participação das famílias de reuniões pedagógicas ou planejamento da escola.</p>
<b>Eixo 2: Situação das famílias que tem filhos na escola e que recebem o benefício do PBF</b>	<p>2.1 Situação das famílias que tem filhos na escola e que recebem o benefício do PBF.</p> <p>2.2 Especificidade a escola já identificou nas famílias beneficiárias do PBF.</p>
<b>Eixo 3: Condicionalidades (frequência escolar) dos alunos beneficiários do PBF</b>	<p>3.1 Acompanhamento da família da frequência escolar dos filhos beneficiários do PBF.</p> <p>3.2 Impactos que a escola observa no rendimento escolar da criança no que se refere ao acompanhamento da família beneficiária do PBF.</p> <p>3.3 Dificuldade por parte da escola em fazer o acompanhamento da frequência escolar.</p> <p>3.3 Dificuldade por parte da família em fazer o acompanhamento da frequência escolar.</p> <p>3.4 outras formas de acompanhamento que a escola utiliza além da frequência escolar das famílias do PBF.</p> <p>3.5 Visão da escola sobre a contribuição do Programa Bolsa Família para diminuir os índices de evasão e repetência dos alunos beneficiários. Qual indicador dessa resposta?</p> <p>3.6 Motivos que levam os alunos do Programa Bolsa Família a deixarem de frequentar a escola.</p>
<b>Eixo 4: Relação pobreza, família e escola; pobreza, programa bolsa família e cidadania</b>	<p>4.1 visão da escola sobre a contribuição do PBF na qualidade de vida das famílias e suas atividades laborais, assim como uma maior utilização dos serviços públicos.</p>
<b>Eixo 5: Relação da escola e a situação econômica, educacional das famílias, que tem filhos na escola, no período de pandemia</b>	<p>5.1 Relação entre escola e família beneficiária do PBF no período de pandemia.</p> <p>5.2 Assistência da escola, nos anos de 2020 e 2021, com alimentação escolar às famílias do PBF.</p>

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS  
BENEFICIÁRIAS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

<b>EIXOS</b>	<b>TÓPICOS</b>
<b>Eixo 1: Dados da família</b>	Membros; idade; estado civil; escolaridade; naturalidade. Motivo que levou a família a se deslocar de um lugar para o outro. escolaridade dos pais.
<b>Eixo 2: Condições de habitação</b>	A casa onde a família mora é de alvenaria, Madeira, madeira e alvenaria ou outros; cômodos na casa; tipo de banheiro; acesso a água tratada, luz e a sistema de esgoto.
<b>Eixo 3: Renda, ocupações e desocupação</b>	O tempo que já está no PBF; renda do grupo familiar (soma da renda dos moradores de sua residência); sobre o emprego ou não dos membros da família; em que trabalham; A ocupação; A carga horária diária dessa ocupação.
<b>Eixo 4: Condicionalidades do Programa Bolsa Família</b>	O “dever” de manter os filhos na escola para que serve; O cumprimento dessas exigências permite a família maior acesso as políticas públicas de educação. Cancelamento ou bloqueio do benefício por falta da criança na escola. Prejuízo que esse bloqueio causou na manutenção das despesas da família. Manutenção dos filhos na escola mesmo sem receber o benefício do PBF. Cumprimento das exigências do PBF. A divisão das responsabilidades dos pais no PBF.
<b>Eixo 5: Relação pobreza, educação e família</b>	A escolaridade de seus pais; A expectativa de escolaridade para seus filhos; Dificuldade em manter os filhos na escola; manutenção dos filhos na escola antes de receber o benefício do PBF. A qualidade da escola no seu bairro de moradia. Sobre o acesso na escola por ser beneficiária do PBF. Acompanhamento das notas e atividades do filho na escola. Opinião da família sobre os conhecimentos que seus filhos adquirem na escola; ações específicas da escola para lidar com os alunos que participam do Programa Bolsa Família. Participação da família nas reuniões da escola do filho; Participação da família, eventos, ações que acontecem na escola; motivo da família receber o benefício do Programa Bolsa Família. Visão da família sobre a escola. Visão da família sobre o futuro de seu filho? opinião da família sobre o aprendizado do filho.
<b>Eixo 6: Pobreza, Programa Bolsa Família e Cidadania</b>	Sobre o que representou para a família o primeiro recebimento do benefício do programa. Utilização do dinheiro recebido do PBF. Suficiência do dinheiro para as despesas. Mudança na vida da família depois que passou a receber o benefício do PBF. Acesso as outras condições possibilitadas pelo PBF.
<b>Eixo 7: Relação da escola e a situação econômica, educacional das famílias, que tem filhos na escola, no período de pandemia</b>	Relação entre escola e família beneficiária do PBF no período de pandemia. Assistência da escola, nos anos de 2020 e 2021, com alimentação escolar às famílias do PBF.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Temática da pesquisa: **Programa Bolsa Família: Relação entre pobreza, família e educação**

Pesquisador Responsável: **Pedro Cabral da Costa**

Nome do participante:

Você está sendo convidado (a) para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “**Programa Bolsa Família: Relação entre pobreza, família e educação**” de responsabilidade do pesquisador **Pedro Cabral da Costa, Mestrando em Educação**.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por finalidade investigar as relações estabelecidas entre a escola prof. Júlia Barbalho e as famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família no município de Portel, Marajó-PA, com vistas à compreensão das implicações que o programa promoveu.
2. A participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista para levantar alguns dados referentes às famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família com filhos na referida escola, a qual está sob sua gestão. A entrevista terá uma duração de, no mínimo 1h e, no máximo, 2h em quatro sessões, a partir de um calendário montado com o entrevistado a partir da primeira sessão de entrevista.
3. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão o de contribuir para conhecer a realidade vivenciada pelas famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família;
4. O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
5. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com Pedro Cabral da Costa, pesquisador (a) responsável pela pesquisa, telefone: (91) 99838-8442, e-mail: [cabraldacosta@hotmail.com](mailto:cabraldacosta@hotmail.com), discente do curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Guamá-Belém, localizado na Rua Augusto Corrêa, Guamá-Belém, CEP: 66075-110. Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Portel (PA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

Assinatura do participante:

\_\_\_\_\_

Pesquisador: Pedro Cabral da Costa \_\_\_\_\_