

Silvia Cristina Yannoulas
(Coord.)

Dalila Andrade Oliveira | Natalia de Souza Duarte
Kelma Jaqueline Soares | João Luiz Horta Neto
Marcelo Siqueira Guilherme e Evilasio da Silva Salvador
Talita Santos de Oliveira | Alan Teles e Rosa Helena Stein
Camila Rosa Fernandes de Souza

Política Educacional e Pobreza

Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada

Realização:



Apoio:



Brasília, 2013

Copyright © 2013 Liber Livro Editora Ltda.

As ideias contidas e as opiniões emitidas neste livro são de responsabilidade dos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Conselho Editorial

Bernardete A. Gatti, Iria Brzezinski, Maria Celia de Abreu, Osmar Favero,
Pedro Demo, Rogério de Andrade Córdova, Sofia Lerche Vieira.

Projeto Gráfico

Samuel Tabosa de Castro

Revisão

Tereza Vitale

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769

POLÍTICA educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada / Silvia Cristina Yannoulas (coord.) — Brasília: Liber Livro, 2013. 280 p. (Programa Observatório da Educação – CAPES/INEP; Edital 038/2010)

ISBN: 978-85-7963-113-9

1. Pedagogia. 2. Educação: fundamentos e teoria. 3. Política educacional. 4. Serviço Social. 5. Desigualdade social. 6. Pobreza. I. Universidade de Brasília. II. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. III. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. IV. Silvia Cristina Yannoulas.

CDU – 37.014.5:330.59

Índices para catálogo sistemático:

1. Política educacional: Pobreza 37.014.5:330.59
2. Pobreza: Educação: Política 330.59:37.014.5

SHIN – CA 07 Lote 14 Bloco “N” Loja 02
Lago Norte – CEP 71503-507 – Brasília-DF
Fone: (61) 3965-9667 – Fax: (61) 3965-9668
editora@Liber Livro.com.br / www.Liber Livro.com.br

CAPÍTULO 1

LITERATURA RECENTE SOBRE UMA ANTIGA PROBLEMÁTICA¹

Silvia Cristina Yannoulas²

Prisioneros de un formato escolar, desconociendo las virtudes y las felicidades de las filiaciones múltiples, encerrados en una consciencia que no da margen, olvidados de los sueños, faltos de imaginación y atrapados en un imaginario fullero, aferrados a lo que se nos ofrece como natural, se ha ido abandonando la práctica de preguntarnos.

Graciela Frigerio³

Introdução

Um dos objetivos do projeto Política Educacional e Pobreza é o de analisar a literatura recente sobre uma antiga problemática: a Relação entre a Educação e Pobreza (REP).⁴ A expectativa inicial era a de facilitar a definição de prioridades de pesquisa, apontar lacunas ou áreas pouco exploradas, e fortalecer o estudo dessa temática pela academia brasileira. Isto é: apresentar os limiares de um campo de saberes conexos em processo de (re)definição (ver YANNOULAS; ASSIS; MONTEIRO, 2012).

1 Uma versão preliminar do texto foi publicada no nº 50 da *Revista Brasileira de Educação*, em 2012 (ver YANNOULAS, ASSIS e MONTEIRO, 2012). Agradecemos as valiosas orientações da professora Dalila Andrade Oliveira (Líder do Grupo de Pesquisa Gestrado/Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais), bem como as contribuições da mestra em Política Social Kelma Jaqueline Soares (do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação da Universidade de Brasília).

2 Colaboraram como assistentes de pesquisa Samuel Gabriel Assis, Kaline Ferreira Monteiro, Edith Oliveira Schneider e Nayara Lemos Villar.

3 Frigerio, 2007, p. 323.

4 Tomamos “emprestada” a sigla REP de Parada (2001). Esclarecemos que estamos trabalhando apenas com a educação formal e que entendemos a pobreza como uma situação com condicionantes que a originam e passível de transformação.

A pedagoga argentina Silvia Serra (2007) afirma que a emergência de um tratamento diferenciado para os pobres não agiria no sentido de redesenhar os limites disciplinares das ciências da educação, mas no sentido de outorgar novas respostas para antigos problemas. A autora utiliza o termo metamorfose, dialética do igual e do diferente, no sentido de identificar as transformações históricas, destacar as principais cristalizações que trazem simultaneamente o novo e o permanente. Perguntamos-nos: assistimos a uma metamorfose da REP? Ou as novas respostas para a antiga pergunta nos habilitam para pensar o impensável, outro formato escolar?

Conforme Castel (2010), uma metamorfose faz tremer certezas e recompõe a paisagem social e política, porém sem constituir novidade absoluta por estar inscrita no contexto de uma mesma problematização (no caso, a questão social). Assim, queremos explorar as formulações recentes em torno da escolaridade dos pobres como maneiras em que a sociedade, os cientistas e as políticas definem, analisam e regulam a desigualdade nos tempos de hoje.

Em artigo anterior (YANNOULAS; ASSIS; MONTEIRO, 2012) discutimos a produção acadêmica contemporânea brasileira sobre a REP. Procuramos propiciar a sistematização da produção científica (levantamento, comparação e diferenciação) elaborada no contexto das ciências sociais e humanas sobre a REP, considerando uma seleção de 69 produções acadêmicas publicadas em bases abertas controladas (*Scientific Electronic Library On Line – Scielo*, e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD), no período 1999-2009.

Inicialmente foram identificadas 12 maneiras recorrentes no tratamento que os autores deram à REP (Ibid.). Em um segundo momento da pesquisa, essas maneiras recorrentes foram reagrupadas em quatro grandes áreas temáticas, considerando os assuntos tratados nas produções científicas: escolaridade *versus* pobreza ou as limitações e condicionantes que a pobreza impõe à escolaridade; escolaridade como estratégia das mudanças na estrutura social ou educação formal como antídoto para as desigualdades sociais; políticas sociais (Programa Bolsa Escola/Família, Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, entre outros) e condicionalidades educacionais; pobreza e desemprego como consequências da falta de educação formal (ver SCHNEIDER, 2011).

Na terceira fase da pesquisa complementamos a procura de dados nas bases controladas, selecionando, então, 140 produções acadêmicas para o período 1999-2011 (VILLAR, 2012) e reestruturamos o ordenamento das

abordagens considerando três grandes maneiras de analisar a REP: com relação à situação de pobreza, com relação ao sistema escolar ou com relação ao mercado de trabalho. O foco do presente Capítulo está na apresentação dos resultados dessa terceira fase da pesquisa.

O levantamento bibliográfico e os contornos da área⁵

Utilizando como localizadores “educação” e “pobreza”, recuperamos um total de 70 artigos publicados no período 1999-2011 nas bases abertas controladas: Scientific Electronic Library On Line (SciELO) e, complementarmente, no *Google Acadêmico Beta*, porém, apenas 54 deles foram selecionados para análise. Em uma primeira triagem alguns artigos foram descartados por não se enquadrarem no escopo da pesquisa (apresentar data de publicação anterior ao período pesquisado, reiteração nas bases consultadas, formato de entrevista ou resenha). Em uma segunda triagem, identificou-se e foram descartados artigos que não contemplavam a REP, sendo que apenas citavam a palavra “pobreza” ou apenas citavam o termo “educação” como área de investimento, ou não estabeleciam uma clara relação entre o processo educacional e a situação de pobreza.

Utilizando como localizadores “educação” e “pobreza”, foi realizada a procura na BDTD e foram localizadas 155 dissertações e teses aprovadas no período 1999-2011, sendo posteriormente selecionadas para análise 86 delas (56 dissertações e 30 teses). Foi realizado um processo de seleção visando catalogar apenas aquelas produções que realmente tratam da REP, da seguinte forma: primeiro lia-se o resumo da tese ou da dissertação e se observavam as palavras-chaves, a fim de verificar variáveis associadas à pesquisa. Depois, lia-se o sumário com a finalidade de encontrar se a REP era realmente trabalhada nas teses ou nas dissertações. Quando se encontrava em algum enunciado um tópico relacionado ao tema da pesquisa, era realizada a leitura integral do capítulo. Por fim, se não se encontrava nenhuma variável de pesquisa com os métodos anteriormente apresentados, lia-se a conclusão para verificar se de fato a tese ou a dissertação encontrada não estabelecia, mesmo que apenas superficialmente, alguma REP.

O propósito dessa etapa também foi o de mapear cartograficamente o campo: onde estão os e as pesquisadoras da REP? Para tanto, foi realizada busca sobre os autores e seus grupos de pesquisa, utilizando para tanto

5 Para fins da publicação do presente Capítulo, os dados foram atualizados por Villar (2012).

a Plataforma Lattes e o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Foram recuperados os *curricula vitae* correspondentes aos 173 autores. Na ocorrência de um mesmo autor para várias produções, esse autor foi contabilizado apenas uma vez. Foram localizados e analisados os dados sobre os 107 grupos nos quais esses autores estão engajados para realizar suas pesquisas. Em casos de engajamento de um mesmo autor em dois ou mais grupos de pesquisa, consideramos apenas aquele no qual o pesquisador se desempenha com caráter de líder, ou, em caso de não ser líder, considera-se o grupo no qual se inscreve a produção selecionada.

Apresentamos resumidamente os resultados do levantamento bibliográfico realizado.

Sobre a data de publicação: Dispersas entre os primeiros anos do período considerado, as produções selecionadas apresentam uma gradativa concentração, com ápice nos anos de 2007 e 2008 (42 de um total de 140 produções). Essa concentração indicaria um aumento relativamente recente no interesse sobre o tema. O crescimento também pode ser explicado pela expansão e consolidação dos programas de pós-graduação na última década, pois a maioria das produções selecionadas mantém algum vínculo com esses programas.⁶ De outro lado, declínio em 2011 pode estar fundamentado no fato de não estarem ainda disponíveis *online* as publicações e demais trabalhos no momento da realização da pesquisa de campo.

Sobre as regiões e universidades: A publicação de artigos sobre educação formal e pobreza no período 1999-2011 é, em larga medida, uma atividade da região Sudeste do Brasil: 46 dos 54 artigos selecionados e 25 das 32 revistas que os publicaram. Não houve nenhuma publicação de artigo nas regiões Norte e Nordeste. O grau de dispersão quanto à revista em que foram publicados os artigos selecionados é grande, registrando apenas um caso com 6 dos 54 artigos numa mesma publicação (*Revista Brasileira de Educação*, da Anped), o que indica falta de especialização de um veículo científico específico na temática em questão.

Há concentração de dissertações e teses em universidades do Sudeste (47 de 86). Neste caso, sim houve registro de 20 dissertações/teses aprovadas em universidades do Nordeste. O grau de dispersão quanto à universidade

6 Santos e Azevedo (2009) analisam a situação dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, sendo Educação a área com maior produção sobre a REP. Em 2008, segundo as autoras, havia 89 programas de pós-graduação em Educação, dos quais apenas 11 estavam localizados na região Nordeste.

onde foram aprovadas as teses e dissertações selecionadas também é grande, registrando-se apenas três casos (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e Universidade de São Paulo – USP) com 8 a 9 das 86 defendidas (10%) numa mesma instituição. Esse dado confirma a questão apontada anteriormente quanto à falta de especialização ou de consolidação da temática como campo de reflexão específico de uma determinada instituição.

A distribuição regional desigual na produção do conhecimento sobre a temática é mais um indicativo da irregular distribuição dos incentivos à pesquisa e ao desenvolvimento da pós-graduação no país. Mas também pode refletir uma preocupação da região Sudeste, mais urbanizada e com as maiores metrópoles do país, com as experiências de exclusão/inclusão de setores populares nas instituições tipicamente urbanas como a escola.

Sobre as áreas do conhecimento: Ao considerar as áreas de conhecimento das instituições publicadoras das produções (das revistas onde foram publicados os artigos, ou dos programas onde foram aprovadas as dissertações/teses), encontrou-se uma concentração nas Ciências Sociais e Humanas, com ênfase especial na área educacional (70 das 140). Outras áreas disciplinares com significativa incidência foram Economia (29) e Serviço Social (15). No caso do Serviço Social registramos o crescente interesse na política educacional, que converge com o debate em torno do projeto de lei que regulamenta o exercício profissional nas escolas.⁷ No caso da Economia, a maioria das produções considera a educação uma variável dependente para abordar o estudo do mercado de trabalho, em enfoques típicos da teoria do capital humano.

Foram identificados 107 grupos de pesquisa aos quais os 173 pesquisadoras e pesquisadores estão associados. Analisando os dados dos grupos de pesquisa e dos CV Lattes dos autores quanto às áreas disciplinares, confirmamos o dito quanto à Educação (71 autores e 45 grupos), Economia (26 e 13 respectivamente) e Serviço Social (35 e 24 respectivamente), sendo

7 As assistentes sociais, em conjunto com as psicólogas, lutam pela aprovação do Projeto de Lei nº 060/2007. O projeto visa estabelecer a obrigatoriedade da inserção de assistentes sociais e psicólogas nas redes públicas de educação básica, objetivando a constituição de equipes multiprofissionais nas escolas. A aprovação do projeto implicará no surgimento de um campo amplo para atuação do serviço social. O Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) divulgou recentemente o documento Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação, com o objetivo de contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre uma concepção de educação coerente com o projeto ético-político profissional (ver CFESS, 2011).

maior o número na área de Serviço Social do que na Economia. Mas também se observa uma quantidade expressiva de pesquisadores da Saúde (24 e 20 respectivamente), muitos destes com produções científicas associadas ao tema do cuidado infantil. Outra questão importante a destacar é que todos os artigos da área de Saúde contemplam dois ou mais autores, sendo essa uma característica que apenas se apresenta de maneira consistente nessa área disciplinar. A observação de certa dispersão no que diz respeito à filiação institucional poderia indicar a dificuldade na constituição de linhas de pesquisa com continuidade e aprofundamento teórico. A maioria dos pesquisadores cujas linhas de pesquisa realmente focam o tema da REP tem formação e atua na própria área da Educação.

Sobre os/as autores/as: 112 dos 173 autores são professores universitários, o que é bastante coerente com as exigências para o ingresso e a promoção na carreira de professor/a pesquisador/a no Brasil e com a eleição de revistas científicas para a publicação dos resultados de suas pesquisas. Entretanto, na observação dos CV Lattes dos pesquisadores há poucos indícios de constituição de trajetórias acadêmicas sobre o tema, com uma mesma autora ou autor publicando artigo, produzindo dissertação e posteriormente tese. O tema poderia ser catalogado pela informação de ser circunstancial ou específico de uma década ou período restrito, mas seria necessário manter a observação sistemática das produções por um período maior. Se for prematuro deduzir o futuro da temática a partir apenas da análise das produções numa década, é também possível pensar na progressão acadêmica e na especialização dos jovens estudantes e pesquisadores sobre o tema, visando à consolidação de linhas de pesquisa que permitam o acúmulo dos conhecimentos. No caso das dissertações e teses, os orientadores e as orientadoras exercem um papel fundamental na escolha do objeto e no desenvolvimento da pesquisa, porém a realização e conseqüentemente a autoria da produção aprovada e publicada é do pós-graduando, sendo considerada uma tarefa fundamentalmente solitária. A frequência com que o mesmo autor foi registrado em diversas produções selecionadas é baixa, havendo uma alta rotatividade de autores interessados na temática.

Sobre os assuntos das publicações: Uma característica do material analisado é a excessiva pulverização dos assuntos abordados para tratar da REP. Essa seria talvez a maior dificuldade para a constituição de um campo específico de estudos da REP. Os assuntos mais discutidos nas produções

analisadas foram, nesta ordem, programas de transferência de renda (25 produções do total de 140 selecionadas), e exclusão social e desigualdade social (16 produções). Durante a etapa de coleta de dados da pesquisa, notou-se uma dificuldade com a localização dos conceitos procurados, muitas vezes estando dispersos pelo texto, sem uma clara definição. Localizamos multiplicidade de expressões e termos por vezes empregados ingenuamente, e que remetem a uma pluralidade de conceitos e enfoques teóricos muito distantes da unanimidade. Por vezes, a educação é tida como uma área a receber investimentos, sendo este um meio de mudança da condição social vigente; ou como uma política que deveria receber maior atenção do governo por se tratar da formação do cidadão, pois a escola seria o ponto de partida para a construção de um futuro melhor. A situação de pobreza é apontada como uma condição a ser combatida, prevenida. São lembrados termos como a “linha da pobreza”, que é utilizado para descrever o nível de renda anual com o qual a pessoa não tem condições para sobreviver, estabelecido como menos de 1 dólar por dia, pelo Banco Mundial. Conforme apontamos em artigo anterior (YANNOULAS; ASSIS; MONTEIRO, 2012), tal diversificação pode ser entendida como sinal de falta de consenso. Mas também a multiplicidade de descritores e termos pode ser indício de que o campo de reflexão ainda não está constituído, não havendo indicadores claros para identificar o novo recorte a ser incluído no *Thesaurus* Brasileiro de Educação (Brased).⁸

Em consultas realizada aos sites da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (Abepss), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) (agosto de 2012), e da Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (Anpec) (outubro de 2012), percebemos que não há grupos temáticos constituídos especificamente para tratar da REP. A consulta realizada às associações acadêmicas e referentes das grandes áreas diretamente envolvidas nessa relação conforme número de produções e de autores anteriormente citados, indica que não há uma preocupação significativa quanto às reflexões sobre

8 *Thesaurus* é uma palavra latina que significa "tesouro" e foi empregada, a partir de 1500, para indicar um acervo ordenado de informações e conhecimentos. O *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased) é um vocabulário controlado que reúne termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área. Estes termos, chamados descritores, são destinados à indexação e à recuperação de informações (<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>). Nesse vocabulário controlado foram localizadas apenas 4 expressões vinculadas à situação de pobreza (todas em diferentes níveis): aumento da pobreza, erradicação da pobreza, pobreza e programa de apoio à educação inicial não formal para populações em situação de pobreza.

a REP (ver, p.ex., Abepss, 2007, e SANTOS; AZEVEDO, 2009). Entretanto, é necessário destacar que há um tratamento indireto da REP em três dos grupos temáticos da Anped (voltaremos a essa questão), e que os grupos temáticos da Abepss estão em processo de definição. No caso da Anpec, não há estrutura de grupos temáticos permanentes, sendo constituídas comissões para elaborar trabalhos específicos conforme requerimentos.

Sobre os tipos de REP: Uma primeira organização dos dados coletados apontou para uma classificação em 12 maneiras diferentes de entender a REP. Principalmente obtiveram presença expressiva as alegações que colocam a educação formal como estratégia para a ruptura do círculo da pobreza (20 de 140 produções), ou como mecanismo de manutenção da ordem constituída (também 20 de 140 produções), resultando na manutenção dos polos opostos em torno do poder da educação formal: antídoto contra os males da pobreza no polo positivo, reprodutora da ordem social estabelecida e criadora da pobreza no polo negativo. Outro grupo importante considerou a educação formal como uma das condições para a transformação social, para além da sua limitação à questão da pobreza (também 20 registros). Neste Capítulo propomos uma maneira diferente de compreender o campo em (re)definição.

Localizadores, verbetes e assuntos: os conteúdos do campo

Trevor (1996) organiza as correntes interpretativas da Sociologia da Educação em três grandes tipos: explicações deterministas, explicações desmistificadoras e explicações voluntaristas. As primeiras são de dois tipos: aquelas baseadas no determinismo biológico (os indivíduos diferem biologicamente, o que explica a diferencia de resultados escolares), e aquelas baseadas no determinismo social e cultural (o sucesso ou fracasso escolares dependem dos trunfos ou cargas que as crianças trazem consigo). As explicações desmistificadoras apontam que as escolas não são locais “neutros”, impotentes perante as condições ou determinações sociais, e suas próprias práticas institucionais conduzem a resultados diferenciados por classe, sexo ou etnia. Tanto as explicações deterministas quanto as desmistificadoras tenderiam a supor não apenas a total flexibilidade como também uma grande passividade do corpo discente. As crianças têm suas próprias percepções e aspirações, o que é o foco das explicações voluntaristas.

Para Trevor (Id.), também é possível analisar as teorias sociais com base nas propostas políticas de cada corrente interpretativa: extensão da escolaridade para contrapor os efeitos da família de origem (Bourdieu), desescolarizar a sociedade para evitar a associação entre diploma e efetiva competência (Illich), romper com o monopólio escolar e liberar os “consumidores” dos bens educacionais (nova direita), valorização do sistema escolar como elemento importante para a construção da sociedade justa (Dewey, Gramsci).

Já para Van Zanten (1999), a sociologia da Educação se encontra em transição, entre um período anterior no qual essas poucas teorias possuíam hegemonia (funcionalismo com representantes tais como Comte e Durkheim; estruturalismo com Saussure e Lévi-Strauss, marxismo com Marx e Engels; interaccionismo simbólico com Mead e Goffmann; e a teoria crítica com Adorno e Horkheimer), para um novo período marcado por uma diversidade de teorias de médio alcance, sem pretensões hegemônicas. Paralelamente, os sistemas educacionais também sofreram transformações importantes, com um público de alunos mais heterogêneo, com instituições escolares mais complexas e difíceis de administrar.

Pluralidade de tendências teóricas e mudanças nos rumos dos sistemas educacionais também foram registradas por Rego (2011a e 2011b), que em 2011a destaca a necessidade de desenvolver olhares diferentes para abordar os desafios da contemporaneidade e explicar o inexplicável. Exemplos: Lahire (1997), que se debruçou sobre o fracasso escolar de crianças pobres levando em conta a natureza letrada da cultura escolar, alheia para os meios populares. Tenta explicar as razões do sucesso escolar em meios populares, compreender o sucesso ali onde estatisticamente deveria registrar o fracasso escolar. Para o autor, as competências e estímulos provenientes do capital cultural surtem efeito quando encontram situações que permitem colocá-los em prática. A sinergia de projetos educativos entre a família e a escola é um fator importantíssimo para garantir o sucesso escolar, sendo fundamental o desenvolvimento de estratégias familiares em torno de um projeto de ascensão social via escolaridade.

Em uma linha de análise semelhante, que articula a compreensão do sucesso ou fracasso escolar em elementos relacionais entre escola, família e classes sociais encontram-se os estudos realizados no Brasil pelo Observatório Sociológico Família-Escola da Universidade Federal de Minas Gerais e conduzidos pela professora da UFMG Maria Alice Nogueira (NOGUEIRA, 2006; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011; RESENDE;

NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011). Esses estudos “...vêm ampliando o horizonte das análises sobre o funcionamento do sistema escolar, ao dar visibilidade às estratégias de escolarização de diferentes grupos sociais” (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2011, p. 7). Os estudos apontam para a interdependência entre as condições sociais de origem das famílias e os vínculos que estabelecem com as escolas, ressaltando a necessidade de considerar a relação família-escola de maneira contextualizada nas suas condições históricas e socioculturais. Abrindo o olhar para a capacidade de ação dos atores, esse grupo de pesquisadores deslocou o olhar das grandes estruturas determinantes das desigualdades educacionais – observadas com ferramentas estatísticas, para os mecanismos, as dinâmicas e os contextos que constituem os modos de construção das desigualdades – observadas com ferramentas qualitativas. Pesquisadores brasileiros aceitaram o desafio intelectual realizado por autores como Lahire (1997) e abandonaram as regularidades sociais para abordar os casos atípicos, os sucessos e fracassos improváveis desde o ponto de vista da relação entre condições sociais e sucesso escolar. Algumas temáticas foram se estabelecendo: investimentos familiares na vida escolar dos filhos, escolha do estabelecimento escolar, divisão sexual do trabalho educativo do casal, entre os mais relevantes.

Rego (2011b) também aponta para a necessidade de manter o compromisso com a dimensão pública da educação e com a criação de uma sociedade mais justa. O que incita a busca de novas alternativas organizacionais, ao questionamento dos supostos consensos, e à transformação da prática educacional cotidiana. Exemplo: a partir das ideias gramscianas, Apple (2005 e 2006) valoriza simultaneamente a necessidade de distribuição igualitária de bens materiais e simbólicos e a necessidade do reconhecimento da diferença. Nesse contexto de complexidade com propostas alternativas paralelas e a falta de teorias hegemônicas de largo alcance, não foi fácil a tarefa de recuperar e organizar as produções, outorgando-lhes sentido segundo a ótica da emaranhada REP.

Realizamos então uma procura detalhada dos verbetes contidos no dicionário especializado organizado por Van Zanten (2011) visando desvendar a trama ou a árvore que permite uma abordagem múltipla da condição educacional multideterminada e desfavorecida de grande parte da população do mundo. A riqueza de verbetes e tradições teóricas e metodológicas confunde numa primeira aproximação. Mas, a leitura demorada permitiu reconstruir ordens classificatórias das teorias que procuram explicar a REP, recuperando *uma dúzia de verbetes imprescindíveis*. Esses verbetes

foram produzidos por autores de diferentes filiações teóricas e perspectivas metodológicas diversas. São eles, na ordem alfabética:

1. **Capital cultural e social** (NOGUEIRA, 2011; BEVORT; TRAN-CART, 2011), que remete entre outros verbetes: classes sociais, desigualdades sociais e meios populares (escolarização dos).
2. **Classes sociais** (BALL, 2011), que remete entre outros verbetes: capital cultural, meritocracia e sociologia da educação.
3. **Compensação**, políticas de (FRANDJI, 2011), que remete entre outros verbetes: democratização do ensino, desigualdades sociais e fracasso escolar.
4. **Democratização do ensino** (MERLE, 2011), que remete entre outros verbetes: classes sociais, desigualdades sociais e meritocracia.
5. **Desigualdades sociais** (DURU-BELLAT, 2011a), que remete entre outros verbetes: classes sociais, democratização do ensino, igualdade e equidade dos sistemas educativos e justiça.
6. **Efeitos culturais da educação** (COULANGEON, 2011), que remete entre outros verbetes: classes sociais, democratização do ensino, desigualdades sociais, justiça, meios populares (escolarização dos alunos dos).
7. **Efeitos sociais e políticos da educação** (MARTUCELLI, 2011), que remete entre outros verbetes: classes sociais, democratização do ensino, desigualdades sociais, justiça, meios populares (escolarização dos alunos dos).
8. **Fracasso escolar** (BONNERY, 2011), que remete entre outros verbetes: compensação (políticas de), desigualdades sociais.
9. **Igualdade e equidade dos sistemas educativos** (MEURET, 2011), que remete entre outros verbetes: democratização do ensino, desigualdades sociais, justiça, meritocracia.
10. **Justiça** (DUBET, 2011), que remete entre outros verbetes: democratização do ensino, desigualdades sociais, igualdade e equidade dos sistemas educativos, meritocracia.
11. **Meios populares**, escolarização dos alunos dos (BEAUD, 2011), que remete entre outros verbetes: classes sociais, democratização do ensino, desigualdades sociais, fracasso escolar, meritocracia.
12. **Meritocracia** (DURU-BELLAT, 2011b), que remete entre outros verbetes: desigualdades sociais, igualdade e equidade dos sistemas educativos, justiça, meios populares.

Van Zanten (2010), associada à corrente interpretativa do capital cultural e social, prefere falar de desigualdades e de segregação (escolar e urbana), periferia, territórios fechados, entre outros termos associados. Assim, no dicionário organizado por ela não consta um verbete específico para tratar da pobreza. Já no caso do dicionário organizado pelo Grupo Gestrado (OLIVEIRA; VIEIRA; DUARTE, 2010) existe uma preocupação explícita por incluir a leitura da REP. Na inclusão dessa leitura há uma intencionalidade de problematizar dois deslocamentos importantes nas recentes formulações teóricas e políticas implementadas no campo educacional: da igualdade à equidade e da classe social às identidades múltiplas como elementos organizadores das políticas e da regulação social na atualidade.

Ordens classificatórias – os tipos de relação contemplados

Uma primeira ordem classificatória da bibliografia sobre a REP (e que adotamos no nosso artigo anterior, ver YANNOULAS, ASSIS e MONTEIRO, 2012) foi proposta pelo filósofo da educação Dermeval Saviani (2009). A **corrente interpretativa otimista ou não crítica** compreende a educação com grande margem de autonomia em relação à sociedade e, portanto, procura entender a educação por ela mesma. Para Saviani existem três pedagogias que contemplam a corrente interpretativa otimista ou não crítica: a Pedagogia Tradicional; a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. A educação formal é analisada de maneira positiva, como motor para a ruptura da desigualdade social, propiciando a mobilidade social da população pauperizada (educação como redenção, otimismo pedagógico revigorado no contexto neoliberal).

No final da década de 1970, surge no cenário educacional um corpo de teorias, aqui denominado **corrente interpretativa crítico-reprodutivista, também conhecida como pessimismo pedagógico**. Possui como baliza a percepção de que a educação sempre reproduz o sistema social onde se insere, sempre reproduz as desigualdades sociais, e consideram que a educação mantém com a sociedade uma relação de dependência total. Diferentemente da corrente interpretativa não crítica, a corrente interpretativa crítico-reprodutivista não possui uma proposta pedagógica. Saviani considera que são seus principais representantes: Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, de Bourdieu e Passeron; Teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado, de Althusser; e Teoria da escola dualista, de C. Baudelot e R. Establet. A educação formal foi considerada reprodutora da

desigualdade social na sociedade capitalista, uma vez que o sistema educacional se centra na distribuição de certificações educacionais, exigindo que a população historicamente desfavorecida supra uniformemente as exigências de uma instituição escolar moldada segundo parâmetros que lhe são alheios.

A partir da década de 1980, a **corrente interpretativa histórico-crítica** tem se perguntado se é possível perceber os determinantes sociais da educação e, ao mesmo tempo, entender a educação como um instrumento capaz de superar o problema da marginalidade. Essa corrente interpretativa postula que a educação seja determinada pela sociedade onde está situada, mas admite também que as instituições sociais apresentam uma natureza contraditória, daí a possibilidade de mudanças. Assim, a educação formal pode sim reproduzir as injustiças sociais, mas também tem o poder de provocar mudanças significativas. A corrente interpretativa histórico-crítica possui propostas pedagógicas, para as quais a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa emancipadora: Pedagogia da Educação Popular, Pedagogia Social, Pedagogia do Campo, Pedagogia dos Movimentos Sociais, entre outras.

No caso do otimismo pedagógico, a escola é apresentada como antídoto aos males sociais (violência, desemprego, trabalho infantil, doenças, marginalidade etc.), e a escolaridade como estratégia para a mobilidade social (individual) ou para o desenvolvimento (dos países). No caso do pessimismo pedagógico, o sistema escolar é analisado como estratégia para a manutenção da ordem social constituída, ou apenas como porta de entrada dos programas de transferência de renda, sem se constituir em elemento transformador.

Já Angelucci et al. (2004) organizaram as produções paulistas sobre a REP utilizando a perspectiva do fracasso escolar, pensando a especificidade psicopedagógica de uma problemática social: aquelas produções que visualizam o fracasso escolar como um problema de ordem psicológica – culpabilizando as crianças e seus pais; como um problema de ordem técnica – culpabilizando a docente, como um problema de ordem institucional – culpabilizando a lógica excludente da educação formal, ou como um problema político – culpabilizando relações de poder mais amplas.

No primeiro caso se compreende o **fracasso como um problema psicológico**, decorrente de problemas emocionais, produto de uma inibição intelectual causada por dificuldades adquiridas em relações familiares patologizantes. Nessa vertente predomina uma concepção da escola como lugar harmônico e igualitário, com condições ideais para que cada um possa

desenvolver seu potencial. No segundo caso se entende que o **fracasso escolar é um problema técnico**, e as professoras são culpabilizadas pelo fracasso escolar dos alunos, que na perspectiva de possuírem dificuldades de ordem cultural, emocional, entre outros, poderiam ser sanadas pela professora com utilização correta de técnicas adequadas. O fracasso escolar é produto de uma prática pedagógica ineficaz.

A terceira vertente atribui o **fracasso escolar à ordem institucional**. A escola é entendida como uma instituição contraditória, que reproduz e também transforma a estrutura social. Por compreender que o fracasso está inserido nas condições objetivas da escola, os pesquisadores problematizam a própria vida escolar, observando como a escola age de maneira seletiva e excludente. Finalmente, uma quarta vertente visualiza o **fracasso como questão política**. Essa vertente compartilha com a anterior a problematização da instituição escolar numa sociedade de classes, porém o foco está colocado nas relações de poder no interior da escola, especialmente na violência simbólica estrutural que desvaloriza a cultura popular. Fazem a crítica à tese da carência cultural das crianças de classes populares e também às tentativas de superação do fracasso por meio de medidas compensatórias – todas elas centradas na ideia de escola como entidade abstrata. Os fenômenos tidos como individuais na primeira vertente são aqui ressignificados como expressão do conflito de classes no interior da escola.

Outra maneira de organizar qualitativamente a literatura recente sobre a REP foi elaborada pelo engenheiro e doutor em Filosofia da Educação Miguel B. Parada (2001), que considera as teorias sociológicas que embasam as análises educacionais mexicanas sobre a REP: teoria do capital humano, teoria da escolha racional, teoria social-democrata e teoria marxista. Para o autor, a relação entre educação e pobreza não é natural, mas construída segundo diferentes opções teóricas, que pela sua vez trazem diferentes consequências para as práticas educacionais. A associação entre educação e pobreza não é imediata, direta, e a pesquisa educacional não possui um referencial conceitual próprio para interpretar a REP. Na pesquisa educacional sequer há coincidência nos conceitos (utilizados como sinônimos) para definir o problema geral das necessidades: pobreza, desigualdade, exclusão, marginalidade, entre outros.

As teorias do capital humano, da escolha racional, social-democrata e marxista constituem os referenciais para interpretar o lugar da educação com relação à pobreza, desigualdade, exclusão e marginalidade, indistintamente. A **teoria do capital humano** é a principal entre as teorias que

embasam as análises da REP: mais educação gera mais produtividade e, como consequência, mais renda e desenvolvimento. Segundo essa teoria, a pobreza é consequência da falta de habilidades e competências para ser exitoso; assim, mais educação acabaria com a pobreza e o subdesenvolvimento. No caso da **teoria da escolha racional**, os autores criticam o Estado de Bem-Estar Social e propõem que os cidadãos escolham individualmente como gastar seus impostos em educação. A pobreza é visualizada como uma situação individual, o Estado não deve tratar das carências individuais, apenas garantir que existam oportunidades de financiamento educacional. A **teoria social-democrata** é uma derivação da teoria do capital humano, pois também supõe que com educação é possível sair da condição de pobreza, mas é obrigação do Estado oferecer educação pública para todos e dever da ação cidadã controlar sua eficiência e a igualdade de oportunidades. Finalmente, a **teoria marxista** entende que a educação é uma atividade destinada à manutenção da ordem capitalista e da estrutura social de classes. A pobreza acabará quando acabe a ordem que a sustenta.

Parada (2001) destaca a grande contribuição das teorias do capital humano para analisar a relação entre escolaridade e emprego (comprovando a importância da educação formal na inserção no mercado de trabalho), e também para diagnosticar a qualidade educacional (comprovando a desigualdade de oportunidades para os pobres no sistema educacional). Entretanto, a teoria do capital humano seria uma “teoria produto”, de quem vê na educação uma variável do bem-estar, mas é insuficiente para explicar o fenômeno educacional em si mesmo. No outro extremo, as inspiradas numa visão marxista não estariam tão desenvolvidas, e não haveria ainda provas suficientes de que a educação popular ou alternativa gere de fato melhores condições de vida. O autor mexicano conclui afirmando que se não é possível demonstrar que a educação “tira” os pobres da pobreza, também não é possível prescindir dela no processo de transformação social.

Serra (2007) analisa a atual constituição de um campo problematizador da REP como um processo de metamorfose, e denomina “pedagogização da pobreza” ao processo pelo qual se instala um olhar técnico sobre a pobreza sem questionar as origens da mesma. Se a educação formal foi no passado uma promessa de identidade nacional, ou de mobilidade social ou ainda de desenvolvimento do país o desgaste atual dessas certezas derivou numa leitura mais circunscrita ao processo cognitivo, biológico e individual, que no caso dos setores pobres impacta de modo especial. Como se obter sucesso educacional com alunos em situação de pobreza? Entre as características

do discurso atual sobre a REP a autora menciona três especialmente interessantes para nossa leitura: o estabelecimento de uma equivalência entre **pobreza e diversidade** no tratamento das dificuldades de aprendizagem (fundindo problemáticas heterogêneas); o fortalecimento de leituras sobre os “**fatores de risco**” externos ao sistema educacional (enfraquecendo o olhar sobre a maneira em que o formato escolar atua como mecanismo de criação das desigualdades); e a instalação de circuitos ou **dispositivos educativos diferenciados** (contribuindo à fragmentação do sistema escolar).

Já apontamos anteriormente (ver YANNOULAS; SOARES, 2010) que os autores mais recentes afirmam que **a REP é muito mais complexa e não se expressa de forma linear**. A educação formal é visualizada assim como parte de uma complexa trama que, na tessitura da relação Estado/sociedade, reúne elementos não apenas cognitivos ou propriamente pedagógicos, mas elementos econômicos (distribuição de bens simbólicos que operam posteriormente como chaves para a inserção no mercado de trabalho capitalista e para o consumo dos bens materiais), elementos culturais (reconhecimento dos bens simbólicos que merecem ser conservados, distribuídos e certificados), e elementos políticos (estabelecimento de mecanismos de exclusão total e de inclusão excludente, seleção “meritocrática” de lideranças).

Essa quádrupla perspectiva (educativa, econômica, cultural e política) leva à necessidade de considerar os mecanismos específicos de discriminação que atuam na relação entre a pobreza e a educação, os quais questionam a “normalidade” dos parâmetros estabelecidos. O estudo dos mecanismos de discriminação de gênero, raça/cor e classe social pode contribuir para que análises não se percam na polarização entre os aspectos positivos e os negativos da relação entre a educação formal e a situação de pobreza. Também podem explicar por que a expansão do sistema escolar sem mudanças profundas quanto ao formato escolar não resultou nas mudanças almejadas.

Parecem ser promissoras as conceituações que permitem entender os circuitos educacionais segmentados (níveis do sistema) e diversificados (tipos de estudo) com base na classe social e a raça/cor do alunado, combinadas com o estudo das trajetórias educacionais diferenciadas em função do gênero dos estudantes. No primeiro caso, falamos de frequentar instituições distintas ou atingir patamares de escolaridade diferentes em função da origem racial e de classe. No segundo caso afirmamos que é possível estudar coisas diferentes e transitar entre o sistema educacional e o mercado de trabalho de maneiras até opostas quando se é membro de um ou de outro gênero. A almejada mobilidade social ou a ruptura da reprodução

da situação de pobreza parecem depender menos dos anos de escolaridade e mais dos tipos de circuitos e trajetórias educacionais.

Gostaríamos no presente Capítulo de propor outra ordem classificatória. Nossa tentativa a seguir será no sentido de sistematizar os principais resultados contidos nas produções recentes:

Compreender a REP pelo prisma da situação de pobreza – escola republicana ou como chegam os alunos à escola?⁹

Compreender a REP pelo prisma do sistema escolar – escola eficaz ou como transitam os alunos pela escola?¹⁰

1) Compreender a REP pelo prisma do mercado de trabalho – escola da empregabilidade ou como saem os alunos da escola?¹¹

Três observações se fazem necessárias antes de prosseguir. Em primeiro lugar e como explica Frigerio (2009), o fato de propor uma determinada ordem classificatória não significa que as produções incluídas numa categoria sejam idênticas ou homogêneas, apenas indica que detectamos um olhar semelhante para a REP.

9 Com esse tópico podem ser identificados os interesses do GT 5 – Estado e Política Educacional da Anped (ver ANPED, 2011 e 2012). Criado em 1986, historicamente tem focado nas relações entre o Estado e a administração/planejamento educacional. A ementa do GT está em processo de reelaboração, e preliminarmente seria assim definida: “campos de confluência de estudos e pesquisas de âmbito nacional e internacional, sobre políticas públicas em educação: relações governamentais e de articulação entre atores diversos. Processos de formulação e implementação de políticas em educação. Análise das repercussões das políticas públicas na educação básica e superior e nas modalidades de ensino. Gestão pública do sistema educacional brasileiro e pesquisas comparadas. Relações entre mudanças institucionais e mudanças sociais no campo educacional. Modelos de formulação e análise de políticas públicas em educação. Relações de poder e governo no campo educacional”. Em breve estará disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-5?m=5>>.

10 Com esse tópico podem ser identificados os interesses do GT 14 – Sociologia da Educação da Anped. (ver ANPED, 2011 e 2012). Criado em 1990, historicamente tem focado nas relações família-escola, e nas conexões entre desigualdades sociais e escolares. No entanto, vem alargando os horizontes de suas preocupações temáticas, abrindo espaço para reflexões que constituem a agenda da Sociologia da Educação contemporânea tais como: escola e marcadores sociais como etnia e geração; escola e outras matrizes socializadoras (por exemplo, religião, mídias, associações voluntárias, grupos de pares etc.); escola e práticas de cultura; entre outros temas. Ademais, o GT tem se firmado como um espaço de intercâmbio entre pesquisadores nacionais e internacionais, pois vem recebendo estudiosos de todas as regiões do Brasil, e investigadores da França e Portugal (Bernard Lahire, Agnes Van Zanten, Maria Manuel Vieira, entre outros) Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-14?m=14>>.

11 Com esse tópico podem ser identificados os interesses do GT 09 – Trabalho e Educação da Anped (ver ANPED, 2011 e 2012). Criado em 1981, o GT Trabalho e Educação focaliza seu debate nas relações que se estabelecem entre o mundo do trabalho e a educação, nelas cabendo formação profissional, formação sindical, reestruturação produtiva, organização e gestão do trabalho, trabalho e escolaridade, subjetividade e trabalho, entre outros assuntos. Com base teórica fundamentalmente pautada no materialismo histórico, o GT possui um traço distintivo na visão política, centrada no compromisso com a transformação das formas de exploração do ser humano geradas pela produção e pela sociabilidade do capital. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/internas/ver/historico-gt-9?m=9>>.

Em segundo lugar, o terceiro grupo de produções acadêmicas (a escola da empregabilidade) não será comentado, pois seu impacto numérico no conjunto das produções recuperadas, selecionadas e analisadas foi sensivelmente menor. Conforme já apontamos, os assuntos mais discutidos nas produções analisadas foram, nesta ordem, (1) programas de transferência de renda e (2) exclusão social e desigualdade social. Esse dado constitui um indicativo da menor preocupação pelo (futuro) trabalho e da maior preocupação com a (presente) renda nas políticas atuais, um deslocamento da preocupação pela escolaridade (individual e coletiva) como fator influente no mercado de trabalho, para uma preocupação com as maneiras em que acontece e se desenvolve a escolaridade no caso dos grupos desfavorecidos, e também com as influências dos programas de transferência de renda (positivas e negativas) nas escolaridades dos pobres. Esse deslocamento não é uma transformação absoluta ao interior das ciências da educação, seria uma metamorfose porque habilita e legitima uma lógica diferente para lidar com a escolaridade dos pobres, mas ainda não constitui uma ruptura absoluta ao interior do campo da REP.

Igualmente, e em terceiro lugar, para exemplificar cada prisma optamos por escolher algumas produções que nos parecem representativas da corrente interpretativa, sem por isso desmerecer quaisquer outras das produções analisadas.

Os pobres, necessitados e bolsistas: compreender a REP pelo prisma da pobreza

Towsend (1996), explica que o conceito de pobreza tem atraído interesse intelectual e político crescentes desde a Revolução Industrial, na medida em que os governos e as classes dominantes assumiram, mesmo relutantemente, a definição das necessidades humanas para determinar suas políticas sociais. Condições de elegibilidade e pressão para o estabelecimento de necessidades mínimas a serem atendidas pelas instituições da assistência social foram determinantes nas definições de pobreza. Três concepções alternativas foram desenvolvidas, sucessivamente, durante o século XX: a das condições de subsistência (Beveridge, 1945, focada na subsistência física: alimentação, moradia e vestuário), a das necessidades básicas (década de 1970, OIT, Unesco, incluindo serviços mínimos além das necessidades de sobrevivência e eficiência física: água potável, saneamento, transporte público, saúde, educação, cultura), e a da privação relativa (década de 1980,

Towsend, Sen, que inclui carências sociais além das econômicas, as quais se não forem satisfeitas não permitem o alcance da liberdade individual).

Para a Lavinas, a pobreza é uma construção social relacional: definida de maneira diferente em sucessivos momentos históricos, o pobre sempre foi considerado em relação ao não pobre. Dar assistência aos pobres aparece como fator de equilíbrio e coesão social, mecanismo de proteção da sociedade em benefício próprio, mas é um mecanismo limitado porque não se propõe promover a igualdade de oportunidades, mas assegurar elos sociais – pois sua ruptura colocaria em xeque a estrutura social existente. “Isso explica por que tradicionalmente as políticas assistenciais de combate à pobreza adotam distintos níveis de patamares mínimos, onde o que está em jogo é a definição ótima desse mínimo necessário à manutenção dessa relação em condições aceitáveis, pois conceder mais do que o mínimo seria ética e moralmente indesejável, indo além do que implica o dever de assistir” (LAVINAS, 2002, p. 34).

Abordaremos em primeira instância as produções bibliográficas recentes que analisam a REP sob o prisma da pobreza. Segundo Yannoulas e Soares (2010) a REP pode ser analisada a partir das históricas articulações entre as políticas educacionais e outras políticas, especialmente as de saúde e as de assistência. A interface entre a política de assistência social e a educacional ocorre com os programas de transferência de renda ou a prestação de bens de consumo, ambos focalizados nos segmentos mais pobres da população. Para que essa provisão ocorra, é preciso que esse grupo esteja inserido no espaço escolar, o que é uma das contrapartidas exigidas por esses programas.

A pesquisa realizada pela socióloga Dalila Andrade Oliveira (2000), professora da UFMG, tinha por propósito visualizar, nas reformas da década de 1990 que objetivaram garantir a *Educação Básica para todos*, uma forma de adequação das condições gerais de produção demandadas pela reestruturação produtiva. Inspirada nos teóricos da regulação, sua tese de doutorado em Educação aponta que na década de 1990 foram colocadas novas tarefas para as escolas em contexto de neoliberalismo e gestão da pobreza, e a educação formal passa a atuar como elo orgânico entre essas políticas, modificando inclusive os sentidos da escola. A paralela precarização e flexibilização do trabalho docente não permite o adequado desenvolvimento de uma perspectiva docente crítica sobre as profundas mudanças que afetam a escola atual (OLIVEIRA, 2003).

“Diante de uma realidade tão perversa, cujo modelo econômico adotado inclui cada vez menos pessoas, a *Educação Básica para todos* passa

a ser um imperativo na manutenção da ordem social, ante as ameaças de desintegração e conflito. Nessa perspectiva, além de formar objetivamente para o trabalho e atribuir condição de empregabilidade aos indivíduos, a Educação Básica deve propiciar aos mais pobres e excluídos alguma forma de integração social.” (OLIVEIRA, 2000, p. 24). A autora destaca que as escolas têm diferentes sentidos e utilidades para diferentes populações, incentivando os indivíduos a procurarem-na *como elevador social* (indispensável para a formação da força de trabalho, propiciando maior adaptabilidade às mudanças no processo de trabalho) ou mesmo *um passaporte para o futuro* (indispensável para a integração social, atenuando as disparidades sociais e contendo as possibilidades de conflito).¹²

Para Oliveira e Duarte (2005), o quadro reformista do Estado brasileiro no final do século passado não foi apenas uma reforma dos programas sociais, mas um investimento maciço na alteração do modelo de proteção social (daquele via trabalho para aquele via transferência de renda), com a consequente implantação de um novo padrão de regulação social. Assim, a expansão da educação básica está relacionada à utilização das escolas públicas para a intervenção do Estado, visando promover a empregabilidade futura dos novos cidadãos, ou, quando essa não é uma alternativa possível em vistas da sociedade dual, visando compensar situações de injustiça econômica que poderiam levar à desintegração social. Nessa segunda situação, trata-se paradoxalmente da expansão educacional por meio da extrema negação da educação pública e de qualidade para as majorias, pois a educação formal para os pobres foi transformada em condição de acesso a uma renda mínima.

Esse também é o entendimento desenvolvido na tese doutoral em Educação da educadora Eveline Bertino Algebaile (2009), de inspiração gramsciana. Para a autora, a forma como a transferência de renda se relaciona atualmente com a educação formal é uma demonstração do lugar secundário que cumprem as redes educacionais públicas no Brasil. No espaço físico da educação formal outras funções e tarefas foram e são processadas, transformando o espaço educacional em muito mais do que

12 Patto (1999 e 2007) aponta nas sucessivas reformas educacionais dos séculos XIX/XX a construção do mito que destituiu a escola como instituição de ensino, e a coloca como a instituição salvadora cuja missão é de prevenção da criminalidade, o que praticamente anula a escola como instituição que tem o dever de garantir o direito à educação e ao saber e paralelamente criminaliza as condutas dos pobres. A dissertação de mestrado de Tozoni-Reis (2002), que analisa a ficção literária brasileira para caracterizar as condições de vida das crianças pobres no período 1930/1975, também aponta para a construção gradativa do mencionado mito.

um espaço unicamente educativo. Um espaço escolar, no qual são realizadas múltiplas maneiras de atenção às necessidades da população mais pobre: alimentação e nutrição, saúde e higiene, vestuário, renda, entre outras. Num processo gradativo e contínuo que se agudiza em fins da década de 1970, a utilização da escola para a gestão da pobreza recupera iniciativas já presentes em órgãos que lidavam com serviços básicos, assistência social e desenvolvimento comunitário, operando-se assim uma “revolução passiva” da escola pública que diminui o propriamente educacional no caso das crianças pobres. Uma ampliação para menos, a escola inclui mais crianças, amplia suas funções, amplia tempos e espaços, porém com prejuízo de suas funções propriamente escolares. Uma ação combinada de aligeiramento de conteúdos e sistemas de avaliação, precarização dos espaços físicos e formas de trabalho docente, além de penetração maciça das políticas de gestão dos pobres que passam a frequentar a instituição.

A tese em Educação apresentada pela psicóloga Rosânia Campos (2008) utiliza um referencial teórico baseado em Roger Dale quanto à polarização da educação escolar, a constituição de um quase mercado educacional e o aumento das disparidades entre as escolas em termos de financiamento, recursos e oportunidades. A autora observou que determinadas orientações sobre educação infantil indicadas pelos organismos internacionais vão sendo apropriados e incorporados nas políticas educativas nacionais e locais. Nesse contexto, a educação infantil é observada como uma importante estratégia no combate da pobreza e um meio para promover a equidade. Dessa forma, a educação infantil é apresentada como uma medida compensatória, que deveria privilegiar as crianças e famílias em situação vulnerável. Paralelamente, o incentivo é para alternativas que diminuam os custos e atendam a um número maior de crianças, sendo a educação infantil categorizada como um serviço, um negócio privado, afastando e suplantando a concepção da educação infantil como um bem público de direito de todas as crianças e famílias.

A relação entre as políticas educacionais e as de assistência foi construída pressupondo a compensação de um suposto déficit familiar que não permitiria à criança atingir o rendimento escolar médio esperado, evitando a pressão para que a criança gere uma renda por meio do trabalho infantil e abandone a escola. A noção de *política de compensação* inscreve-se no campo da luta contra as desigualdades educacionais (FRANDJI, 2011). Surge nos anos 60, nos Estados Unidos, como parte dos programas de combate à pobreza, e perduram até hoje apesar das mudanças de orientação.

Foram estabelecidos em diversas partes do mundo paralelamente com a massificação da escola, devendo garantir a igualdade de oportunidades em nome do Estado-providência. Por meio da ação compensatória se faria o nivelamento do percurso escolar, instituindo dispositivos específicos para públicos desfavorecidos. Segundo Frandji (2011), as políticas de compensação debatem-se entre distintos objetivos: pedagógicos, socioeconômicos e políticos.

A socióloga australiana R. W. Connell (2002) desenvolveu estudos que focam nos laços entre justiça social e curriculum escolar. Para ela, os programas compensatórios possuem três pressupostos problemáticos: a) que o problema somente se relaciona com essa minoria afetada; b) que o pobre é diferente da maioria (cultural e psicologicamente); e c) que a solução para o problema é técnica. Assim, a complexa trama apontada é ignorada, pois o foco do programa está na compensação de déficits que são atribuídos aos indivíduos e às suas famílias, nunca ao sistema escolar (ou ao sistema capitalista como um todo). Não há atribuições sobre o papel do currículo escolar, no sentido de rever a maneira como foi construído e a que interesses de classe atende, ou ainda, a proposição de uma ideia de “justiça curricular”.

A questão dos programas escolares suplementares nos leva a refletir sobre os princípios universalistas e focalizados na política educacional. Na atualidade, alguns programas escolares suplementares, como a merenda escolar ou o livro didático, são aplicados de forma universal: todos os alunos da rede pública têm acesso e são financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Outros programas executados no espaço escolar ou com condicionalidades educacionais, porém vinculados à política de assistência social e implementados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza (MDS), são profundamente focalizados, tais como Bolsa Família e BPC na Escola (voltaremos sobre a questão dos programas suplementares e de assistência ao estudante nos Capítulos 7 e 9, a seguir).

De acordo com a pedagoga Maria Machado Malta Campos (2003), esse espaço de intersecção entre a política de assistência social (focalizada nos mais pobres) e a política educacional (universalista) não se expressa de forma clara. Campos destaca que os programas da política de assistência social selecionam como público-alvo as parcelas mais pobres da população (os miseráveis), e qualquer melhoria da renda familiar é motivo para desligamento do programa. Já a política educacional é pautada, ainda que de forma controversa, no acesso universal da população-alvo. A interface entre

essas duas políticas se coloca quando existem os programas de transferência de renda para segmentos mais pobres da população e executados por meio da escola, assim introduzindo uma diferenciação entre os alunos – cujos efeitos ainda não estão claros, segundo a autora. Para que essa provisão ocorra, é preciso que essa parcela mais pobre da população esteja inserida no espaço escolar, o que se traduz como exigência de contrapartida na frequência escolar.

Para Campos (2003), outro problema da REP decorre da nula participação do corpo docente na formulação dos programas assistenciais veiculados através da escola, bem como da nula participação dos assistentes sociais nas escolas. As intersecções entre as políticas assistenciais (focalizadas nos segmentos mais pobres da sociedade) e as políticas educacionais (universalistas e em princípio abertas para todos) denunciam uma convivência pouco clara e uma tensão permanente entre as diferentes lógicas (focalizada e universalista). Mesmo atendendo faixas etárias incluídas na obrigatoriedade escolar dentro do espaço escolar, os programas assistenciais são paralelos às redes escolares.

A dissertação de mestrado em Política Social da assistente social Kelma Soares (2011), tratada especificamente em outro capítulo do nosso livro, retoma a questão da relação entre programas de transferência de renda e escola desde a perspectiva qualitativa, apontando as percepções dos vários atores envolvidos na trama que reúne, no mesmo espaço escolar, funções derivadas das políticas educacionais e assistenciais.¹³ Do ponto de vista das professoras, identifica-se que a pobreza faz parte do cotidiano escolar dos estudantes e compõe o trabalho pedagógico delas, o que dialoga com o perfil das escolas escolhidas. Porém, não é predominante a condição de pobreza entre os estudantes. O estudante pobre é visto segundo o ponto de vista das carências anteriores, as quais ele trás desde a sua origem familiar e que existem antes mesmo de chegar à escola. Por isso, é necessária a provisão das necessidades materiais dos estudantes, por meio da transferência de renda e dos outros programas educacionais, da merenda escolar, do uniforme, do transporte e outros.

Por outro lado, as professoras e gestoras escolares entrevistadas por Soares (2011) consideram que a pobreza não é um impedimento para a aprendizagem dos alunos. A pobreza pode até ser uma variável que dificulte a permanência desse estudante na escola, mas não é determinante para o

13 São poucos os estudos que abordam a questão da REP desde o ponto de vista dos beneficiários, excluídos ou desiguais. Destacamos: Frigerio (1992), Heckert (2004 e 2010), Naiff et al. (2008) e Soares (2011).

grau de aprendizagem do mesmo. A resposta para o bom desempenho escolar, não estaria no enfrentamento da pobreza ou em modificações da estrutura escolar, mas sim no esforço individual desse estudante e da sua família em obter bons resultados escolares. A condição de pobreza não seria impedimento para ocorrer aprendizagem, e também não é fator para modificar alguma composição pedagógica. Destarte, ao estudante pobre e beneficiário de transferência de renda seria necessária a exigência de alguma contrapartida, seja para apresentar sua margem de contribuição quando o benefício é recebido, seja para permitir melhores condições de acompanhamento em relação a sua saúde ou educação, por meio acompanhamento da frequência nesses serviços. Esses resultados convergem com os apontamentos realizados por Oliveira (2003).

A leitura dos condicionantes socioeconômicos do fenômeno educacional se completa com as análises estatísticas que correlacionam política educacional e política de assistência social. A economista Lena Lavinas (2007) comenta um segundo aspecto problemático relativo às contrapartidas: a exigência do cumprimento de obrigações como condição para o exercício de um direito social fere os próprios princípios de cidadania. Tal cobrança se torna ainda mais problemática se consideramos que não há outros mecanismos de acompanhamento das famílias além da cobrança de contrapartidas. Para a autora, o gasto social compensatório (transferências de renda) não tem condições de alterar o padrão de desigualdade do país. Em contraposição, os fatores que elevam os rendimentos do trabalho das mulheres pobres – o que reduz significativamente os níveis de pobreza é a provisão de serviços públicos.

A economista e cientista política Celia Lessa Kerstenetzky (2009), interessada na justiça distributiva, em particular, nas conexões entre políticas sociais e concepções de justiça social em distintos regimes de estados de bem-estar social, também aponta os limites dos programas de transferência de renda para reduzir e interromper o ciclo da pobreza sem uma clara política de desenvolvimento. As transferências monetárias não seriam suficientes para remover as famílias da situação de pobreza, mesmo que constituam um importante mecanismo de alívio à pobreza para as famílias beneficiárias e possam ter efeitos significativos sobre a subnutrição infantil. O PBF seria claramente insuficiente em virtude do expressivo erro de exclusão, o que depende de vários fatores: falta de informação para que as pessoas se apresentem e declarem sua situação de pobreza perante o governo local, temor de ser estigmatizado por conta de receber benefícios sociais, erros

nas listas de beneficiários e, finalmente, restrição orçamentária. Além disso, para a autora houve conjuntamente com a expansão da educação básica a saída da classe média da rede pública e sua queda em qualidade do serviço oferecido, o que diminui a capacidade da educação de interromper o ciclo de pobreza. A despeito do aumento na frequência escolar, o desempenho continua baixo provavelmente pela precariedade do serviço oferecido.

Outros exemplos de análise estatísticas dos condicionantes socioeconômicos na escolaridade das camadas populares são a dissertação de mestrado em Administração de Organizações e outras produções decorrentes do administrador Thiago Alves (ALVES, 2007; ALVES; PASSADOR, 2011; ALVES; PINTO, 2011), e as produções da pedagoga e doutora em Política Social Natalia de Souza Duarte (2012) – tese referenciada no segundo capítulo deste livro.

No primeiro grupo de estudos que aqui incluímos, a REP é considerada como interface entre a política de assistência e a política de educação, na qual as definições de pobreza e cidadania atuam como delimitação do patamar mínimo de direito à educação no contexto do conjunto das necessidades a serem satisfeitas. Nesse grupo de estudos da REP o foco da crítica está no estabelecimento de linhas de pobreza e na determinação da quantidade e da qualidade de educação a ser recebida pelos pobres e garantida pelo Estado. O tópico seguinte apresentará outro grupo de estudos, que desde o prisma da educação estuda as limitações à escolaridade engendradas na situação de pobreza, isto é: em como a situação de pobreza determina os circuitos e trajetórias grupais e individuais dos pobres no sistema educativo.

Os fracassados, excluídos e desiguais: a REP pelo prisma do sistema escolar

“Ao contrário da pobreza absoluta, que se sustenta em critérios objetivos tais como falta de renda, falta de moradia, falta de capital humano, falar de exclusão implica considerar também aspectos subjetivos, que mobilizam sentimentos de rejeição, perda de identidade, falência dos laços comunitários e sociais, resultando numa retração das redes de sociabilidades, com quebra dos mecanismos de solidariedade e reciprocidade” (LAVINAS, 2002, p. 37). Assim, substituir o enfoque da pobreza pelo da exclusão significa passar da ótica de patamares de carência para um enfoque dinâmico, cumulativo e multidimensional. A noção de exclusão, oriunda da década de 1980, tem conotação negativa e remete ao fracasso. Ela seria mais apropriada para caracterizar o modo de organização social na qual a distribuição desigual da riqueza, da renda e dos direitos é constitutiva e distintiva.

Os autores incluídos no segundo grupo de estudos analisam os mecanismos específicos que atuam na REP. Estudam como operam os mecanismos de discriminação, seleção e exclusão com base na classe social no interior da instituição escolar, na perspectiva da sociologia da experiência escolar (ver, p.ex., DUBET, 2003 e 2008). Também se perguntam por que a expansão do sistema escolar não resultou nas mudanças almejadas, por que a suposta igualdade de oportunidades não levou a uma igualdade de resultados.

Como ensina e reitera sistematicamente Apple (2005), ao propor argumentos contra o reducionismo econômico, é necessário tomar alguns cuidados para não exagerar. Efetivamente, as escolas e as práticas educacionais sofrem, nos tempos atuais, a constante pressão para se adaptarem às necessidades econômicas determinadas pelos setores dominantes, orientadas ao aumento constante da produtividade (e do consumo). Entretanto, ainda que aceitemos a determinação em última instância da esfera econômica, muitos fenômenos educacionais não são explicáveis sem uma análise que incorpore as questões de gênero e raça/etnia.

Por exemplo, a análise exclusivamente econômica de custo-benefício não consegue explicar por que as mulheres obtêm menos retorno do investimento realizado em estudos superiores ou conseguem menor mobilidade social com base nos anos de escolaridade do que os homens, em especial, mas não unicamente as mulheres negras. Especialmente promissoras parecem ser as conceituações que permitem captar os circuitos educacionais segmentados (níveis do sistema), diversificados (especializações ou tipos de estudo) e fragmentados/segregados (instituições fechadas com relativa homogeneidade cultural e social) com base na classe social e a raça/etnia dos frequentadores, ou o estudo das trajetórias educacionais diferenciadas em função do gênero do corpo discente. No primeiro caso, estamos falando de atingir patamares de escolaridade diferentes ou frequentar instituições distintas em função da origem racial e de classe. No segundo caso estamos afirmando que é possível aprender coisas diferentes e transitar entre o sistema educacional e o mercado de trabalho de maneiras até opostas quando se é membro de um ou de outro gênero, ou ainda segundo a escolaridade (anos e tipo) dos pais.¹⁴

14 Em dois artigos complementares Tiramonti (2008 e 2011) discorre sobre as semelhanças e diferenças entre a segmentação e a fragmentação do sistema educacional, com base na definição de sistema educativo segmentado elaborada por Braslavsky (1985). Também Gentili (2009) aborda a temática da expansão condicionada. Sobre trajetórias educacionais, ver Daverne (2011) e Peregrino (2010).

No interior do grupo de estudos que foca na REP desde o ponto de vista da educação pode-se afirmar a existência de três momentos mais ou menos diferenciados: os pioneiros estudos sobre o fracasso escolar; os subsequentes estudos que desenvolvem a perspectiva da inclusão excludente ou da exclusão ao interior da escola; e os atuais estudos que colocam a ênfase na ótica da desigualdade ou da justiça curricular.

No primeiro caso, a tese de livre docência da psicóloga Maria Helena Souza Patto (2010) sobre a produção social do **fracasso escolar** é referência absoluta. Desenvolvido na década de 1980, o pioneiro estudo questiona as explicações sobre a crônica reprovação e a evasão escolar, que condena o desejo de escolarização das classes populares à condição de apenas promessa ou sonho. Primeiramente, a autora traça um panorama da filiação histórica das ideias sobre a pobreza e suas dificuldades de escolarizar-se: as teorias liberais (que inspiraram a construção e expansão controlada dos sistemas educacionais com base na ideia do mérito individual), as teorias racistas (que tentaram justificar pelo critério racial a exclusão educacional da maioria da população), a psicologia diferencial (que colocou o foco na distribuição desigual dos dons ou talentos de acordo com herança familiar e as linhagens) e a teoria da carência cultural (que desnaturalizou as afirmações sobre herança mostrando a origem social das diferenças). Seguidamente, Patto apresenta os resultados de pesquisa realizada numa escola pública de ensino fundamental (na época, primeiro grau) num bairro da periferia de São Paulo, o qual permitiu desvendar o cotidiano escolar – nos termos de Agnes Heller –, e o processo psicossocial que leva ao fracasso escolar sistemático dos setores empobrecidos.

Patto (2010) realiza uma revisão de literatura nacional e estrangeira sobre fracasso escolar e afirma: os fatores intraescolares tornaram-se alvo frequente das pesquisas sobre fracasso escolar, e haveria certa convergência nas conclusões dessas pesquisas, que apontam para a inadequação da escola à realidade da “nova clientela”. Os princípios norteadores localizados por Patto na literatura sobre fracasso escolar seriam: 1) as dificuldades de aprendizagem escolar da criança pobre decorrem de suas condições de vida; 2) a escola pública é uma escola adequada às crianças de classe média e o corpo docente tende a agir tendo em mente o aluno ideal; e 3) os docentes não entendem ou discriminam seus alunos de classe baixa por terem pouca sensibilidade e grande falta de conhecimento a respeito dos alunos pobres.¹⁵

15 As afirmações de Patto são convergentes com os resultados de Aguerrondo para América Latina e especialmente para Argentina (1993).

Uma segunda fase de pesquisas sobre a REP desde o prisma da educação se inicia no presente século, e está marcada pela utilização da **categoria de exclusão** na perspectiva da inclusão excludente ou da exclusão ao interior da escola.¹⁶

A tese de doutorado em Educação da pedagoga Ana Paula Ferreira da Silva (2006 e 2009) opta pela categoria exclusão, adotando um referencial teórico da sociologia da experiência escolar e os desafios colocados pelas “razões do improvável” entre as crianças pobres (DUBET, LAHIRE), com utilização da descrição densa e da etnografia escolar (GEERTZ, GOOD). Realiza uma descrição detalhada da experiência escolar na perspectiva das crianças pobres, e constata as enormes dificuldades que enfrenta a infância pobre para frequentar a escola. Os alunos muito pobres constituem um desafio para as professoras que trabalham em inacreditáveis condições de precariedade na maioria das escolas públicas periféricas, muitas vezes sendo “tolerados”, porém não verdadeiramente incluídos, por falta de opções para desenvolver outro tipo de trabalho pedagógico.

O professor em Educação Luiz Carlos de Freitas (2002) objetiva entender a lógica das modificações introduzidas na política educacional, e se debruça especificamente sobre a questão da progressão automática como uma forma dissimulada de reduzir custos econômicos, sociais e políticos advindos das formas de exclusão tradicionais objetivas (pela via da repetência e evasão). Há uma “internalização dos custos”, no sentido de que o sistema escolar toma consciência do volume de investimento econômico que envolve a problemática do fracasso escolar (custo econômico), e se propõe a desenvolver uma estratégia de “exclusão branda” no interior da própria escola, “internalização da exclusão” (evitando os custos sociais e políticos do fracasso escolar). Essas modificações são introduzidas sem alterar em essência os processos discriminatórios que se desenvolvem na escola a partir de elementos subjetivos que colocam o próprio excluído como responsável pela exclusão (autoexclusão, exclusão entre ciclos, trilhas de progressão diferenciadas).

Freitas considera que a implantação da progressão continuada não é apenas a consideração para o lado humano e formativo da eliminação da reprovação, mas seu lado econômico e sistêmico (custo/benefício:

16 Popkewitz e Lindblad (2001), desde uma perspectiva foucaultiana pós-estruturalista, abordam o perverso jogo entre inclusão e exclusão construído pelas estatísticas, os relatórios das políticas públicas e as propostas de reformas educacionais e curriculares, consolidando um sistema de razão e um regime de verdade sobre o papel e o poder da educação no governo da inclusão e exclusão.

a progressão automática é mais barata do que soluções mais abrangentes como a escola em tempo integral). Essa visão economicista da qualidade educacional seria mais uma manifestação da desresponsabilização do Estado com relação à escolaridade das camadas populares. Em outro artigo, Freitas (2007) aprofunda sobre a questão da qualidade, alertando para o risco de que os sistemas de avaliação externa centralizados na Federação ocultem, em indicadores estatísticos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as dificuldades das classes populares para aprender no interior da escola, legitimando estratégias que conduzem ao adiamento da exclusão. Utilizando intensamente os conceitos e metodologias desenvolvidas por Bourdieu, Freitas aponta para a escola como espaço de luta e de contradições.

Gentili (2007 e 2009) adota também a categoria de exclusão, e realiza uma ampla análise sobre a *exclusão includente*. Para esse pedagogo argentino, a exclusão é uma relação, e não uma posição ou situação. O conceito de *exclusão includente* chama a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação. Entre os fatores que contribuem para produzir a expansão condicionada dos sistemas educacionais em América Latina Gentili destaca: a) a combinação de condições de pobreza e outras desigualdades vividas por um significativo número de pessoas em nossas sociedades; b) o desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares, com enormes diferenciais de oportunidades oferecidas pelas escolas; c) a promoção de um limitado direito à educação, imbuído por uma concepção privatista e economicista. A construção dos processos sociais de inclusão apenas será possível considerando a multidimensionalidade do processo de exclusão. Portanto, sempre dependerá de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente aquelas particularmente visíveis.

Alguns estudos conectam a noção de fracasso escolar com a categoria exclusão. Por exemplo, a assistente social Sposati (2000),¹⁷ inserida na corrente interpretativa da gestão pública de necessidades e serviços em espaços sócio territoriais difíceis, coordenou a elaboração do Mapa da Exclusão/Inclusão Social da PUC-SP em parceria com organizações não governamentais.¹⁸ No entendimento da autora, a exclusão social é histórica, cultural, relativa e bipolar (inclusão/exclusão). A pesquisa considera o

17 Na publicação do artigo pela Revista do Inep *Em Aberto* há um erro: a autora aparece como Spozasi. Conferimos o curriculum de Aldaíza Sposati na Plataforma Lattes, e confirmamos que o artigo é de autoria dela.

18 Sobre segregação escolar e urbana ver Oberti (2011) e Bem Ayed (2011).

fracasso escolar como indicador de exclusão social.¹⁹ Sposati classifica o fracasso em **Fracasso Premeditado** (resultante da omissão da ação das autoridades e políticas públicas) e **Fracasso Possível** (resultado de condições eventuais e circunstanciais). A autora estima que entre 40% e 60% do fracasso escolar é premeditado! A primeira condição para o não fracasso é lograr uma vaga na escola, e o estudo provou que não há planejamento de localização da rede em face à realidade da população: há “excesso” de vagas em escolas públicas de bairros nobres onde as crianças frequentam em maior medida escolas particulares, e falta de vagas em escolas públicas localizadas em bairros cuja renda é menor. Outros fatores agravam essa situação de não acesso ou suspensão das aulas: enchentes, desabamentos, famílias abrigadas nas escolas, reuniões de pais/mães ou professoras. Sposati (2011) destaca que, ultrapassada a barreira do acesso, a autora registra a falta de incentivos para permanecer na escola, principalmente pela distância da escola com a realidade pessoal e comunitária dos alunos de setores populares, pelas péssimas condições dos prédios e equipamentos escolares públicos, e pelos trabalhos (domésticos e/ou remunerados) que os alunos são obrigados a desenvolver fora da escola. A alarmante precarização dos anos noventa passou a exigir novas respostas das políticas sociais fundamentais, como a de educação e da saúde. Não basta a política de educação assegurar as vagas necessárias para incluir a todas as crianças, adolescentes e jovens, é preciso afiançar condições para a presença com qualidade dos alunos: construir o acesso ao transporte escolar, alimentação, material didático, uniforme, desmercadorizando as condições que permitem a frequência e o aproveitamento.

Para essa corrente interpretativa, estar em situação de exclusão é mais abrangente que estar em situação de pobreza, pois se refere à condição de não possuir bens materiais e imateriais que permitiriam ao indivíduo ou grupo social lidar com a situação de pobreza. Dessa forma, os lugares da exclusão são aqueles nos quais os indivíduos ou grupos sociais enfrentam riscos e a impossibilidade de acesso a serviços e direitos básicos de cidadania, como condições habitacionais, sanitárias, educacionais, de trabalho e de

19 “Atende-se que não se examinou aqui qualquer outra condição para o não fracasso escolar além da conclusão da oitava série. Trata-se, portanto, de um padrão pobre de não fracasso escolar, muito distante do sucesso. E o padrão básico de sobrevivência instrucional” (SPOSATI, 2000, p. 25). A autora ressalta que é um erro considerar a exclusão social como sinônimo de pobreza, pois na exclusão não se define por linha de pobreza ou falta de renda, mas por uma gama de características e valores culturais relativos à dignidade humana, resultando em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio que não necessariamente passam pela pobreza (homossexualidade, negritude, idade, entre outros fatores da exclusão social).

participação. O enfoque reforça a tendência dos estudos de efeito escola e efeito vizinhança como instrumentos de auxílio aos gestores públicos.²⁰ Os recentes estudos desenvolvidos por Stoco e Almeida (2011), Duarte (2012) e por Bruel e Bartholo (2012) apresentam resultados sólidos com base em ferramentas estatísticas sobre a influência da vizinhança e da escola na vida escolar dos alunos pobres.

O sociólogo francês Castel (2011) propõe um olhar rigoroso para entender essa conceituação, pois entende que a categoria “excluído” não oferece muita segurança na análise de situações complexas. O sociólogo francês propõe uma série das razões pelas quais recomenda parcimônia no uso do termo: heterogeneidade de seus usos (designa situações muito diferentes encobrando a especificidade de cada uma); autonomiza situações limite que apenas possuem sentido quando consideramos o processo de produção da situação; focaliza a atenção no resultado e não no processo e nas causas da exclusão; e as políticas decorrentes de uma tal conceituação são necessariamente focalizadas e temporárias.

Em outra obra, o autor se debruça sobre a situação específica dos descendentes dos emigrados, hoje cidadãos franceses, mas marcado pelo estigma étnico. O problema que essa população jovem encontra não é “estar fora” da sociedade, tanto em relação ao espaço (não são guetos) e nem em relação ao estatuto (não são estrangeiros). Mas, também não “estão dentro”, pois não ocupam nenhum espaço conhecido e poucos deles parecem suscetíveis de encontrar esse espaço: “O exílio é um exílio interior, que os leva a viver negativamente (...). Instaure-se, portanto, uma situação paradoxal: eles são cidadãos, eles estão inscritos no território francês e, no entanto, recebem um tratamento diferenciado que os desqualifica” (CASTEL, 2008, p. 40).

Outro grupo de estudos concentra seus esforços na **categoria desigualdade**, pois entende que adotar o conceito de exclusão levaria a considerar os problemas dos pobres como “residuais” ou “técnicos”, um problema não político ou de direitos, mas da alçada dos especialistas em problemas sociais (uma questão de eficiência administrativa).²¹

20 Sobre o efeito escola ver verbete de Bressoux (2011) e também o artigo de Soares; Andrade (2006) *Escola Eficaz*; sobre o efeito vizinhança ver verbete Maloutas (2011).

21 Dubet (2008) escreveu um belo ensaio sobre o que poderia ser uma escola justa numa sociedade profundamente desigual. Afirma que defender a igualdade meritocrática de oportunidades pode ser uma grande crueldade para os perdedores de uma competição educacional, pois as desigualdades de riqueza determinam diretamente as oportunidades de sucesso e de acesso a qualificações escolares relativamente raras. Assim, a igualdade meritocrática é o mecanismo privilegiado para justificar e legitimar desigualdades sociais.

Esse seria o caso da tese de doutorado da bióloga PEREGRINO (2010 e 2011), premiada pela Capes como a melhor da área Educação em 2006. Pela via do estudo de caso (realizado em uma escola pública em um bairro da cidade de Rio de Janeiro) e com base na teoria de Bourdieu, a autora procurou mostrar como a escola não apenas reproduz mais reinventa perversamente a desigualdade social através da fragmentação interna da escola, com práticas de seletividade na distribuição de alunos por turmas (terminais, híbridas e plenas) e turnos (matutino, intermediário ou “da fome” e vespertino): escola dual que classifica e distribui os desiguais por espaços e tempos escolares. Peregrino foca seu olhar nas trajetórias percorridas pelos jovens pobres na escola, fundamentalmente a partir das desigualdades que marcam seus percursos. A pesquisadora lançou mão de fontes de pesquisa diversas, como as fichas dos estudantes matriculados desde a criação da escola, e a observação no corredor da escola, os recreios no pátio, a praça próxima, entre outros espaços que fazem parte da dinâmica escolar. A pesquisa objetiva mostrar os nexos existentes entre a reprodução das relações sociais de produção e as atuais políticas de expansão da escola com suas consequentes formas de escolarização degradadas. Influenciada teoricamente por Bourdieu, a autora procura desvendar as manobras pelas quais a instituição escolar atual, que permite às camadas populares o acesso e a permanência prolongada, transforma os diferentes em desiguais num processo sutil e de degradação contínua do sistema educacional, utilizando-se para tanto do denominado efeito turma.²²

A tese doutoral em Política Social da pedagoga Ranilce Guimarães-Iosif (2009) também utiliza o conceito de desigualdade, e realiza uma abordagem de estudos de caso em escolas que atende, no DF, exclusivamente população em situação de pobreza. Para a autora, a baixa qualidade educacional compromete a cidadania dos pobres. Guimarães-Iosif tem como hipótese o entendimento de que as condições de trabalho docente impedem a existência de uma educação de qualidade, capaz de emancipar os sujeitos. As professoras consideram que a escola deve se preocupar exclusivamente com a aprendizagem e não com questões relacionadas à situação de pobreza ou à desigualdade social (o que é também defendido por algumas colegas das Faculdades de Educação que formam as professoras). E ainda salientam que a incorporação de programas de transferência de renda no cotidiano

22 Sobre o efeito turma ver o verbete de Lafontaine (2011).

escolar faz com que os alunos e pais não enxerguem na escola um espaço educacional e sim uma fonte de recursos financeiros.

A temática da complexa influência da escola e das professoras nos processos de aprendizagem, especialmente no caso dos estudantes pobres, foram objeto de vários estudos, alguns de corte estatístico e outros de natureza qualitativa. São explorações sobre quais são os processos que configuram desigualdade e fracasso escolar. A socióloga brasileira Maria Ligia Barbosa (BARBOSA; RANDALL, 2004; e BARBOSA, 2009), o sociólogo chileno Juan Cassasus (CASSASUS, 2007) e a historiadora Marília Pinto de Carvalho (2009) se debruçaram sobre a temática. Em todos os casos, destacam os autores a necessidade de discutir sobre classe social e desigualdades na formação docente, visando alterar as trajetórias escolares malsucedidas de um número significativo de estudantes pobres. Voltaremos sobre essa questão no Capítulo 8, à frente.

Sintetizando

Realizamos um esforço no sentido de localizar e analisar as produções acadêmicas recentes sobre a REP. Depois mapeamos os assuntos nela envolvidos, bem como relacionamos as abordagens possíveis da REP. Nesse sentido, realizamos uma proposta que considera as abordagens segundo a perspectiva ou prisma pelo qual a REP é observada: se desde o ponto de vista do fenômeno educacional (os fracassados, os excluídos e os desiguais) ou desde o ponto de vista dos seus condicionantes (os pobres, os necessitados e os bolsistas) ou ainda desde o ponto de vista do mercado de trabalho (os trabalhadores e os desempregados do futuro).

Se por um lado o primeiro conjunto de autores, utilizando o prisma da pobreza, aponta que a educação básica perde ou relativiza sua função propriamente educacional quando incorpora os programas de enfrentamento à pobreza no cotidiano escolar, por outro lado os autores do segundo prisma ressaltam que a educação básica não consegue incorporar intrinsecamente os alunos pobres no modelo vigente de educação formal. Assim, o próprio modelo escolar deverá ser repensado, de maneira tal que consiga verdadeiramente incorporar a todos com qualidade. Devemos, parafraseando a Frigerio (2007), ampliar e consolidar, coletivamente, nossos argumentos para pensar o impensável, sonhar o impossível: há alternativas para o formato escolar atual?

Referências

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. Diretrizes curriculares do curso de Serviço Social: sobre o processo de implementação. *Temporalis*, ano VII, n. 14, jul.-dez./2007.

AGUERRONDO, Inés. *Escuela, fracaso y pobreza: cómo salir del círculo vicioso*. Washington: OEA, 1993.

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil. A ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparinha/Faperj, 2009.

ALVES, Thiago. *Avaliação na administração pública: uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica*. Dissertação de Mestrado em Administração das Organizações. São Paulo/SP: Universidade de São Paulo, 2007.

ALVES, Thiago; PASSADOR, Cláudia S. *Educação Pública no Brasil. Condições de oferta, nível socioeconômico dos alunos e avaliação*. São Paulo: Annablume, 2011.

ALVES, Thiago; PINTO, José M. R. Quem são os potenciais ingressantes na educação básica brasileira com a ampliação da obrigatoriedade escolar? In: GOUVEIA, Andrea B. et al. *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil*. Brasília: Ipea, 2011, p. 127-150.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, abr./2004, p. 51-72.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Educação e justiça social. Resumos*. Natal/RN: Reunião Anual Anped, 34, 2011.

_____. *Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Resumos*. Porto de Galinhas/PE: Reunião Anual Anped, 35, 2012.

APPLE, Michael W. *Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen. Classes Sociais. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 111-116.

BARBOSA, Maria Ligia O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte, Argumentum, 2009.

BARBOSA, Maria Ligia O.; RANDALL, Laura. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores sobre o desempenho escolar de alunos do ensino fundamental. *Cadernos de CRH*, v. 17, n. 41, 2004, p. 289-309.

BEAUD, Stéphane. Meios Populares (escolarização dos alunos dos). In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 562-567.

BEM-AYED, Chouki. Territorialização da ação educativa. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 763-766.

BEVORT, Antoine; TRANCART, Danièle. Capital Social. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 85-87.

BONNÉRY, Stéphane. Fracasso escolar. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 432-434.

BRASLAVSKY, Cecilia. *La discriminación educativa em Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 1985.

BRESSOUX, Pascal. Efeito estabelecimento. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 275-279.

BRUEL, Ana L.; BARTHOLO, Tiago L. Desigualdade de oportunidades educacionais na rede pública municipal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, maio-ago./2012, p. 303-328.

CAMPOS, Maria M. Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set.-dez./2003, p. 183-191.

CAMPOS, Rosânia. *Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional*. Tese de Doutorado em Educação. Florianópolis/SC: UFSC, 2008.

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS, Roselane Fátima. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0-3 anos: uma análise do programa Família Brasileira Fortalecida. *Pro-Posições*. 2009, v. 20, n. 1, p. 207-224.

CARVALHO, Marília P. de. *Avaliação escolar, gênero e raça*. Campinas/SP: Papirus, 2009.

CASSASUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília/DF: Liber Livro e Unesco. 2. ed., 2007.

CASTEL, Robert. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

_____. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, Robert; WANDERLEY, Luiz E. W.; BELFIORI-WANDERLEY, Mariangela, *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 3. ed. ver. e amp, 2. reimp., 2011, p. 21-54.

_____. *As metamorfoses da questão social*. 9. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. *Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação*. Brasília: CFESS/GTEducação, jun./2011.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 11. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 11-42.

COULANGEON, Philippe. Efeitos culturais da Educação. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 284-288.

DAVERNE, Carole. Trajetórias escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 768-771.

DUARTE, Natalia de Souza. *Política Social: um estudo sobre educação e pobreza*. Tese – Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2012.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul./2003, p. 29-45.

_____. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Justiça. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 524-528.

DURU-BELLAT, Marie. Desigualdades sociais. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011a, p. 189-195.

_____. Meritocracia. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011b, p. 580-582.

FRANDJI, Daniel. Compensação (Políticas de). In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 127-130.

FREITAS, Luiz C. de. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas/SP: Cedes, 2002, p. 299-325.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má)qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 – Especial, out./2007, p. 965-987.

FRIGERIO, Graciela. Obstaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina. *Propuesta educativa*, año 4, n. 6, Buenos Aires: Flacso, mar./1992.

_____. Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable. In: BAQUERO, Ricardo; DICKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante, 2007, p. 323-340.

_____. Obstaciones duraderas. In: ADESU. *Educación social: acto político y ejercicio profesional*. Montevideo: MEC/ADESU, 2009, p. 41-75.

GENTILI, Pablo. *Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario/Argentina: Homo Sapiens, 2007.

_____. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e Sociedade*, v. 30, n. 109, 2009, p. 1059-1079.

GUIMARAES-IOSIF, Ranilce. *Educação, pobreza e desigualdade no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2009.

HECKERT, Ana L. *Narrativas de resistência: educação e políticas*. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ: UFF, 2004.

HECKERT, Ana Lucia C.; ANDRADE, Ricardo Bodart de. Caminhos bifurcantes na educação inclusiva: inclusões e rebeldias silenciosas na educação pública. *Fractal, Revista Psicologia*, v. 22, n. 3, 2010, p. 497-512.

LAFONTAINE, Dominique. Efeito sala de aula (efeito turma). In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 279-284.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAVINAS, Lena. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. *Econômica*, v. 4, n. 1, jun./2002, p. 25-59.

_____. Gasto social no Brasil: programas de transferência de renda versus investimento social. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 12, n. 60, 2007, p. 1.463-1.476.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Redistribuição e desenvolvimento? A economia política do programa Bolsa Família. *Dados*, v. 52, n. 1, mar./2009.

MALOUTAS, Thomas. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 288-291.

MARTUCELLI, Danilo. Efeitos sociais e políticos da Educação. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 291-295.

MERLE, Pierre. Democratização do ensino. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 174-179.

MEURET, Denis. Igualdade e equidade dos sistemas educativos. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 458-463.

NAIFF, Luciene A.; SA, Celso P.; NAIFF, Denis G. M. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar? *Paideia*, v. 18, n. 39, 2008, p. 125-138.

NOGUEIRA, Maria A. Família e escola na contemporaneidade – meandros de uma relação. *Educação e Realidade*, v. 31, n. 2, jul./dez. 2006, p. 155-170.

NOGUEIRA, Maria A. Capital cultural. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 80-82.

NOGUEIRA, Maria A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 6. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

OBERTI, Marco. Segregação escolar e urbana. In: VAN ZANTEN, Agnès (coord.), *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 727-730.

OLIVEIRA, Dalila. *Educação básica. Gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, jan./abr./2011, p. 25-38.

OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, jul.-dez./2005, p. 279-301.

OLIVEIRA, Dalila A., DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia F. (orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação-UFMG, 2010.

PARADA, Miguel. Educación y pobreza: una relación conflictiva. In: ZICCARDI, Alicia (comp.). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía*. Buenos Aires: CLACSO, 2001, p. 65-81.

PATTEMAN, Trevor. Educação e teoria social. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (eds.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 233-235.

PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, v. 13, n. 35, 1999, p. 167-198.

_____. Escolas cheias, cadeias vazias. Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. *Estudos Avançados*, v. 21, n. 61, 2007, p. 243-266.

_____. *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREGRINO, Mônica. *Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. *Cadernos Cedes*, v. 31, n. 84, 2011, p. 275-291.

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverke. Estatísticas educacionais como um sistema de razão. Relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago./2001, p. 111-148.

REGO, Teresa C. (org.). *Currículo e política educacional*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011a.

_____. (org.). *Educação, escola e desigualdade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011b.

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação e Sociedade*, v. 32, n. 117, 2011, p. 953-970.

SANTOS, Ana L. F. dos; AZEVEDO, Janete M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, set.-dez./2009, p. 534-550.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, Dermeval, *Escola e democracia. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 41. ed. ver., Campinas/SP: Autores Associados, 2009, p. 03-32.

SCHNEIDER, Edith O. *Educação formal e pobreza: causa, efeito ou determinação recíproca?* Trabalho de Conclusão de Curso – Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2011.

SERRA, María Silvia. Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos. In: BAQUERO, Ricardo; DICKER, Gabriela; FRIGERIO, Graciela (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante, 2007, p. 119-132.

SILVA, Ana Paula F. da. *Reprovados, indisciplinados, fracassados: as microrrelações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

SILVA, Ana Paula F. da; FREITAS, Marcos C. de. Escolarização, trabalho e sociabilidade em “situação de risco”: apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In: FREITAS, Marcos C. de (org). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-48.

SOARES, Jose Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio*, v. 14, n. 50, 2006, p. 107-125.

SOARES, Kelma J. *Pobreza e educação formal: a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, ago./2011.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão e fracasso escolar – o que pensam outros profissionais? *Em Aberto*, v. 17, n. 71, 2000.

_____. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. *Revista Katálysis*, v. 14, n. 1, 2011, p. 104-115.

STOCO, Sergio; ALMEIDA, Luana C. Escolas municipais de Campinas e vulnerabilidade sociodemográfica: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set.-dez./2011, p. 663-814.

TIRAMONTI, Guillermina. As mutações da escola média na Argentina no marco da reconfiguração de um mundo globalizado. *Pro-Prosições*, v. 19, n. 3, 2008, p. 105-129.

_____. Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, 2011, p. 692-709.

TOWNSEND, Peter. Pobreza. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (eds.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 578-580.

TOZONI-REIS, Marília F. de C. *Infância, escola e pobreza. Ficção e realidade*. Campinas SP: Autores Associados, 2002.

VAN ZANTEN, Agnès. Saber global, saberes locais. Evoluções recentes da sociologia da educação na França e na Inglaterra. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, out.-nov.-dez./1999, p. 48-58.

_____. A escolha dos outros: julgamentos, estratégias e segregações escolares. *Educação em Revista*, v. 26, n. 3, 2010, p. 409-433.

_____. (coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

VILLAR, Nayara L. *Relatório final individual – Atualização da revisão bibliográfica sobre educação formal e pobreza*. Brasília/DF: UnB/TEDis, ago./2012.

YANNOULAS, Silvia C.; SOARES, Kelma J. Educação e pobreza. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA, Livia F. (orgs.). *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte/MG: UFMG, 2010.

YANNOULAS, Silvia C.; ASSIS, Samuel G.; MONTEIRO, Kaline F. Educação e pobreza: limiares de um campo em (re)definição. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, maio-ago./2012, p. 329-351.