

EDUCAÇÃO, POBREZA E DESIGUALDADE SOCIAL: A INICIATIVA EPDS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE E O OLHAR PARA AS DIFERENÇAS

EDUCATION, POVERTY AND SOCIAL INEQUALITY: THE INITIATIVE EPDS IN THE ACRE FEDERAL UNIVERSITY AND LOOKING AT DIFFERENCES

Tatiane Castro dos Santos 1

Alexandre Melo de Sousa 2

Rosane Garcia Silva 3

Resumo: Neste artigo analisamos a experiência da iniciativa EPDS (Educação, Pobreza e Desigualdade Social) na Universidade Federal do Acre e suas contribuições no meio educacional acreano. Partimos de um estudo quantitativo, uma vez que fazemos um levantamento das principais temáticas discutidas nos Trabalhos Finais desenvolvidos pelos cursistas para, em seguida, discutir, qualitativamente, o que essas temáticas representam no que se refere à indução a uma maior reflexão sobre a necessidade de lançarmos um olhar mais sensível às crianças e adolescentes em situação de pobreza em nossas escolas da Educação Básica. Como embasamento teórico-metodológico, temos os autores Arroyo (2010; 2018), Marques (2010), Gentili (2007), Silva (2019), entre outros. Foi possível observar que a temática mais discutida foi Infância, Educação e Pobreza, o que mostra que os cursistas se interessaram mais por refletirem sobre a infância pobre, pelas situações vivenciadas por crianças nos espaços em que esses profissionais atuam.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Desigualdade social. Acre.

Abstract: In this article we analyze the experience of the EPDS (Education, Poverty and Social Inequality) initiative at the Federal University of Acre and its contributions in the Acreian educational environment. We start from a quantitative study, since we make a survey of the main themes discussed in the Final Works developed by the students to then discuss qualitatively what these themes represent in terms of inducing greater reflection on the need for take a more sensitive look at children and adolescents in poverty in our elementary schools. As theoretical-methodological basis, we have the authors Arroyo (2010; 2018), Marques (2010), Gentili (2007), Silva (2019), among others. It was observed that the most discussed theme was Childhood, Education and Poverty, which shows that the students were more interested in reflecting on poor childhood, the situations experienced by children in the spaces in which these professionals work.

Keywords: Education. Poverty. Social Inequality. Acre.

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, possui 1
mestrado em Letras pela Universidade Federal do Acre, e é professora
da mesma instituição, no Centro de Educação, Letras e Artes, na área de
linguagem e Letramento. Atua na graduação nos cursos de Pedagogia e Letras
e, na pós-graduação, no Mestrado em Educação e no Mestrado Profissional em
Letras, ambos da Ufac.
E-mail: tatitcs@hotmail.com

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2000), 2
Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do
Ceará (2003) e Educação de Surdos/Libras pela Faculdade Santo André (2016),
Mestre em Linguística Aplicada ao Português pela Universidade Federal do
Ceará (2003) e Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará
(2007). Realizou Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina
(2018-2019) na área de Linguística Aplicada/Libras. Atualmente é professor
associado da Universidade Federal do Acre, em nível de Graduação e Pós-
Graduação, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão,
relacionadas à Linguística - especificamente, aos domínios da Língua
Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).
E-mail: alexlinguista@gmail.com

Professora adjunta na Universidade Federal do Acre, com Doutorado 3
em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel),
Mestrado pela mesma Instituição de ensino, Graduação em Licenciatura
Plena Letras Português pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
Atual Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UFAC)
e atual Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica da
Universidade Federal do Acre. As linhas de pesquisa de investigação envolvem
as temáticas de formação de professores e produção de textos acadêmicos.
E-mail: garcia.rosane@gmail.com

Considerações Iniciais

O curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social é uma iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC). Tem como objetivo formar profissionais da educação básica que estabelecem relações com a educação em contextos empobrecidos e outros profissionais que, de algum modo, lidam com políticas sociais que dialogam com a Educação, de modo que repensem as práticas escolares no sentido de propor estratégias para rompermos com as desigualdades sociais e seus impactos na educação de nossas crianças, adolescentes e jovens.

A Universidade Federal do Acre, no âmbito do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (COMFOR), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC), aderiu a esse Programa de Formação Continuada no ano de 2017, ofertando o curso no período de dezembro de 2017 a junho de 2018, formado 138 cursistas, em nível de Aperfeiçoamento, fomentando as discussões sobre a relação entre pobreza, desigualdade social e educação.

Assim, neste trabalho, apresentamos a experiência da Universidade Federal do Acre na oferta do curso e suas contribuições para o fomento, no meio educacional, de uma discussão acerca da referida temática. Partimos de um estudo quantitativo, uma vez que fazemos um levantamento do perfil dos cursistas e das principais temáticas discutidas nos Trabalhos Finais de Cursos (TFC), para, em seguida, discutirmos, qualitativamente, o que essas temáticas representam no que se refere à indução a uma maior reflexão sobre as crianças e adolescentes em situação de pobreza em nossas escolas da Educação Básica.

A relação entre pobreza, desigualdade social e educação

Não é de hoje que se discutem as implicações da pobreza e da desigualdade social na educação básica do Brasil. Pesquisas como a de Leal (2010) e de Silva (2016) são bons exemplos de reflexões, pautadas em dados reais, que descortinam o papel do Estado (por meio das políticas sociais e educacionais) e da família na preservação dos direitos e deveres essenciais de crianças e adolescentes, especialmente no que se refere à educação (tomada, aqui, em seu sentido amplo).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, diz que “a Educação é um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa [...]” – o que se desdobra no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990) quando afirma, em seu art. 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

E, ainda, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, cap. III, art. 2º, explica que a educação é “[...] dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do Educando”, ratificando o que constam nos documentos destacados anteriormente.

No entanto, o cenário não é tão simples assim. Sabemos que há uma complexa rede de fatores que interferem naquilo que costumamos chamar de educação, ou seja, desenvolvimento pessoal (intelectual, sociocultural, profissional etc.) que garante ao sujeito o pleno exercício da cidadania (cf. BRANDÃO, 2005): relações e constituições familiares, organização social (contexto), contexto socioeconômico, para citar alguns.

Trataremos mais de perto da relação existente entre a educação e o contexto socioeconômico, especificamente no que se refere à pobreza – termo que, etimologicamente, significa “falta daquilo que é necessário” (CUNHA, 2007).

De acordo com Silva (2016, p. 111), no que se refere ao Brasil, a relação entre educação e pobreza tem dois sentidos principais:

[...] a perspectiva salvacionista de solução da pobreza e o sentido comprobatório das condições precárias de vida

pela ausência de escolarização, acompanhadas por outras negações de bens materiais, culturais e simbólicos. Ou seja, a escola “salva” o pobre, enquanto a ausência comprova a condição de ser pobre.

É clara, pelas palavras da autora, a relevância da escola, seja quando vista como o espaço que salva o pobre. Mas em que sentido podemos entender a expressão “salvar”? Resgatar? Escapar? Driblar? Recuperar? Todos esses sinônimos do verbo em tela poderiam ser utilizados a depender da implicação e do olhar que se direciona às possibilidades e limitações encontradas no ambiente escolar. Cabe à escola, sabemos, suprir a carência do Estado e da família no que se refere à educação. Mas a escola é, também, um microcosmos da realidade que está fora dela. A escola também reflete a pobreza, porque, a depender da postura política adotada (políticas curriculares, processos didáticos etc.), será entendida como um espaço pobre.

Por outro lado, “a condição de ser pobre”, nas palavras da autora, está associada à ausência da escola, ou àquele que não frequenta a escola – uma vez que esta é entendida como o espaço de inclusão e de “educabilidade” (BRITO, ARRUDA, CONTRERAS, 2015).

Marques (2010, p. 27) explica que pobreza é “um fenômeno multidimensional gerado por diversos processos sociais, os quais estão ligados à inserção social e econômica dos indivíduos”. A escola se constitui como um dos espaços de inserção social, considerando que é nela onde processos, práticas e eventos são desenvolvidos por meio de relações diversificadas entre os sujeitos internos (professores, alunos, técnicos) e externos (familiares e comunidade em geral). Na visão de Marques (2010, p. 27-30), as relações se efetivam em “redes sociais” localizadas e articuladas por mecanismos diversos que vão desde interesses comuns, objetivos estabelecidos, padrões culturais entre outros. A função da escola, em prol da educação, é incluir.

Gentili (2007), apoiado no sociólogo francês Robert Castel, enumera três tipos de exclusão:

- a) Suprimir completamente de uma comunidade
- b) Confinar (reclusão)
- C) Segregar incluindo

Esse último tipo de exclusão, segundo Gentili (2007), é o mais preocupante e o que mais cresce quando se trata de educação porque constitui uma maneira invisível de excluir. A aparente inclusão camufla os índices de pobreza e de desigualdade social – o que dificulta a resolução de problemas graves presentes nos ambientes escolares: pobreza extrema, sem-teto, pais desempregados, minorias oprimidas (negros, índios, deficientes etc.). Se o problema não é visto, não demandam ações para resolvê-lo. Se o problema não é discutido, não há consciência crítica da realidade.

Brito, Arruda e Contreras (2015, p. 186) alertam:

[...] a escola como espaço privilegiado para formação e desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, torna-se fundamental para conscientização e formação deste. Uma escola justa e democrática deve formar um sujeito crítico e consciente de sua realidade, apontando caminhos para que este possa intervir, mudar ou superar as condições adversas criando possibilidades na busca das condições necessárias para uma vida digna.

A escola precisa, assim, ser um ambiente inclusivo, propício ao desenvolvimento do sujeito que é consciente de sua realidade, mas preparado para transformar suas condições sociais. A construção desse cidadão transformador vai ser possível a partir de uma prática educativa que, longe de segregar, favorece a ampliação dos olhares para fora dos muros da escola, que entende a “rede social” como necessária para a construção das forças individuais e coletivas.

Metodologia

A análise que propomos apresenta-se na forma de uma pesquisa descritiva, conforme as definições de Vergara (1998, p. 45), no intuito de expor as “características de determinada

população ou de determinado fenômeno”, uma vez que discutimos os achados do O curso de Aperfeiçoamento e Educação, Pobreza e Desigualdade Social e suas principais características.

Com tais objetivos, auxiliados pela abordagem quantitativa e qualitativa, analisamos a taxa porcentagem dos dados, por meio de planilha eletrônica e, a partir daí, as suas correlações teóricas.

O Curso de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social ofertado pela UFAC

Nesta seção, apresentamos, em quatro blocos, a Organização e Desenvolvimento do Curso, o perfil dos Cursistas, os Trabalhos Finais de Curso (TFC) e suas temáticas e os novos olhares para a infância pobre e as diferenças na escola. A análise está ordenada e organizada, de acordo com os tópicos citados, e com o recurso de ilustrações por meio de gráficos interpretados à luz das experiências vivenciadas no curso.

Organização e desenvolvimento do Curso

O curso foi planejado a partir de reuniões entre a Pró-Reitora de Graduação, a coordenação do curso e a Secretaria Estadual de Educação. Foram definidas metas, municípios a serem atendidos, contrapartida da Ufac e da Secretaria Estadual de Educação-SEE. Após a tramitação do projeto pela reitoria, juntamente com a coordenadora, com todas as orientações da Coordenação Geral da iniciativa EPDS, a equipe de coordenação e tutoria realizou reuniões periódicas para executar a proposta. Todas as ações foram desenvolvidas em parceria com SEE, cooperando na liberação dos cursistas para os encontros, na disponibilização de espaços físicos, entre outras ações.

O curso, desenvolvido na modalidade a distância, foi organizado em torno de 3 módulos temáticos com duração de 180h. O Módulo Introdutório (40h) é comum a todos os percursos formativos e trata do tema: *Pobreza, Desigualdades e Educação*. Os demais módulos foram: Pobreza e Cidadania; Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza, com 60 horas cada. Além do Trabalho Final de Curso, com 20 horas.

Com início em dezembro de 2017, foram selecionados e matriculados no Ambiente Virtual do Curso 368 cursistas, divididos em 12 turmas, distribuídas em 6 polos, a saber: Rio Branco, Sena Madureira, Feijó, Plácido de Castro, Brasileia e Cruzeiro do Sul. Cada turma contou com o atendimento de um tutor presencial e, cada polo, com um tutor a distância. Na equipe, tivemos, além dos tutores, uma coordenadora geral, uma supervisora, uma professora formadora e três professores pesquisadores.

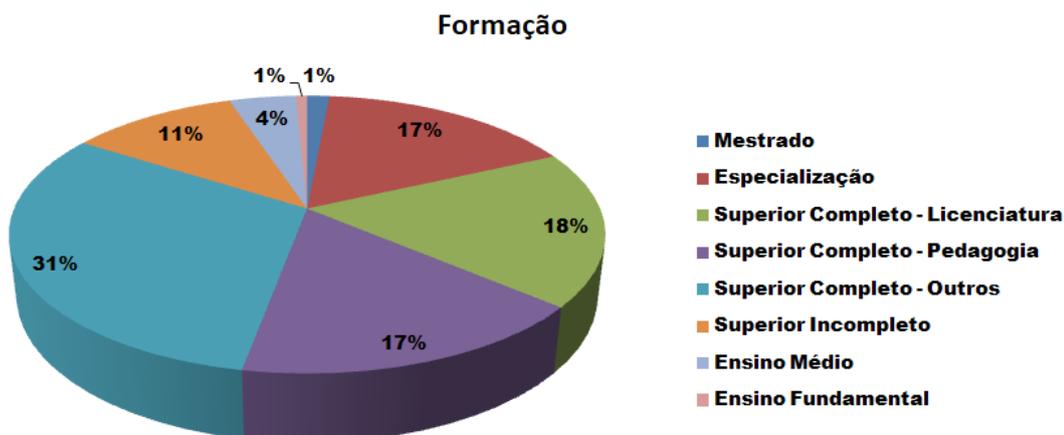
Foram realizados três encontros presenciais, o primeiro consistiu na aula inaugural; o segundo, na discussão sobre os conteúdos dos módulos e na orientação sobre o Trabalho Final de Curso; o terceiro, para encerramento do curso e apresentação dos TFCs, atividade para a qual foram compostas bancas avaliadoras, que tiveram como membros a equipe de professores pesquisadores, a professora formadora e a coordenadora geral.

Perfil dos Cursistas

Nesta seção apresentamos os dados quantitativos relacionados ao perfil dos cursistas que concluíram o curso, considerando: (a) a formação; (b) rede ensino de atuação; (c) atividade exercida na escola; (d) tipo de vínculo profissional; (e) cidade de atuação profissional. Salientamos que os dados foram levantados a partir do cadastro dos alunos realizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC/MEC). As informações foram apresentadas em forma de gráficos ilustrativos.

Sobre a formação dos cursistas, a maior parte deles possui ensino superior completo, porém, não especificado, com 31%. Com curso superior completo em Licenciatura, identificamos 18% dos cursistas. Com ensino superior completo em Pedagogia e com especialização, foram 17% dos alunos, respectivamente. Em seguida, 11% possuem ensino superior incompleto. Apenas 4% dos cursistas têm curso de Mestrado e os demais, com 1%, cursistas com ensino médio e fundamental.

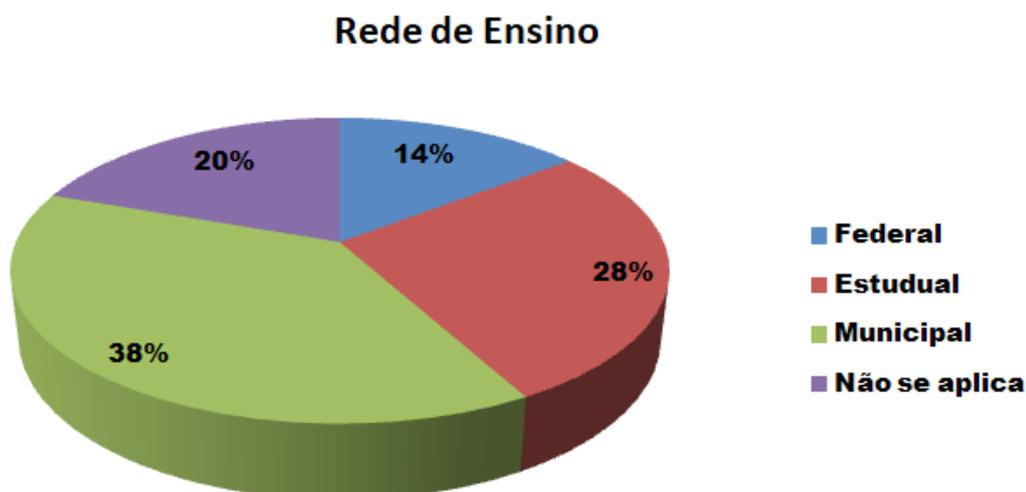
Gráfico 1 – Formação dos cursistas



Fonte: Dados da pesquisa.

No levantamento sobre a atuação dos alunos na rede de ensino, verificamos que há atividade profissional nas redes federal, municipal e estadual, conforme apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Rede de Ensino



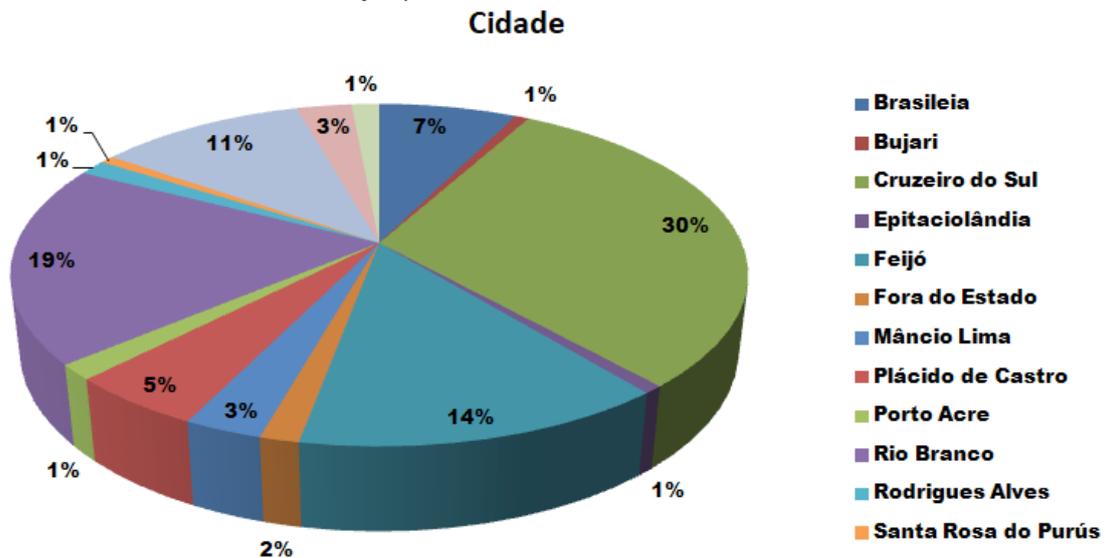
Fonte: Dados da pesquisa.

Por ordem crescente de ocorrência, na rede municipal de ensino atuam 38% dos cursistas, sendo a maioria deles. Em seguida, está a rede estadual, com 28% e a rede federal com 14% dos cursistas. Em um grande número deles, com terceiro maior percentual (20%), há a indicação de “não se aplica”, não sendo possível determinar se os cursistas incluídos nessa categoria atuam na rede de ensino.

Quanto ao local de atividade profissional, os cursistas atuam em diversas cidades do estado do Acre. A concentração dos cursistas é na cidade de Cruzeiro do Sul com 30%, em seguida, na capital Rio Branco (19%). 14% e 11% dos cursistas trabalham nas cidades de Feijó e Sena Madureira, respectivamente. Em Brasileira e Plácido de Castro trabalham 7% e 5% dos alunos, respectivamente. Em Mâncio Lima e Senador Guiomard estão 3%. Em Porto Acre, Rodrigues Alves, Xapuri, Bujari, Epitaciolândia e Santa Rosa do Purus estão 1% dos cursistas.

Esse dado é importante porque nos mostra o alcance do curso em termos geográficos. Há profissionais formados em nível de Aperfeiçoamento em 12 dos 22 municípios do estado do Acre, inclusive, em um pequeno município chamado Santa Rosa do Purus, distante da capital e de difícil acesso.

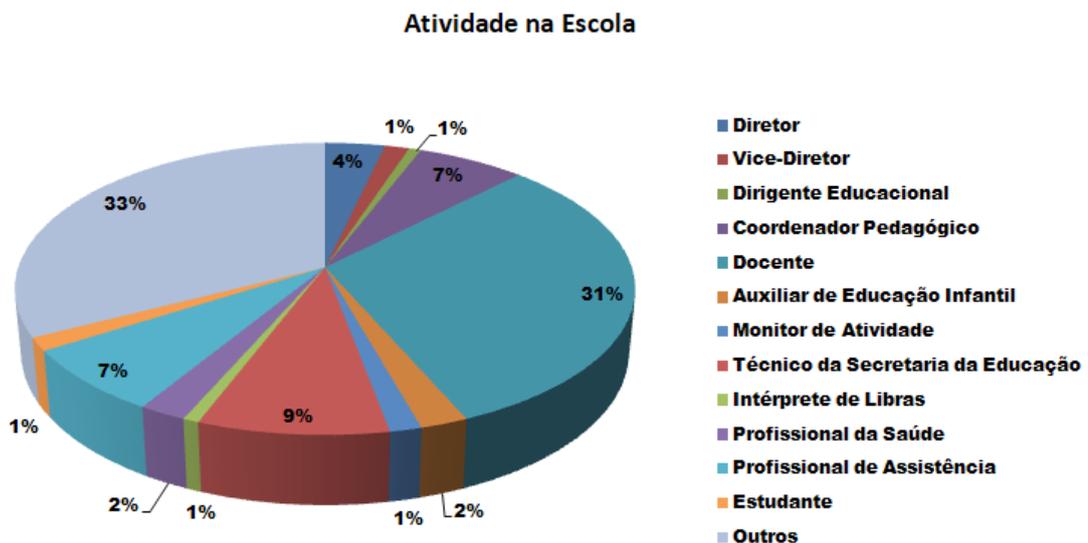
Gráfico 3 – Local de atuação profissional



Fonte: Dados da pesquisa.

Realizamos a verificação das funções exercidas por esses profissionais, o que indicou a maioria deles com função não especificada (33%). 31% dos cursistas atuam como docentes nas escolas. Como Técnicos da Secretaria da Educação são 9% e Profissional de Assistência e Coordenador Pedagógico são 7% dos cursistas. Na função de Diretor de escola, identificamos 4% dos alunos cursistas. Em seguida estão as funções de Auxiliar de Educação Infantil e Profissional da Saúde com 2% e com 1% os profissionais nas funções de Vice-Diretor, Monitor de atividades, Estudante, Dirigente Educacional e Intérprete de Libras.

Gráfico 4 – Atividades dos Cursistas na Escola



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos perceber que os docentes foram os profissionais mais alcançados pelo curso. Esse dado é positivo, já que são os docentes que lidam mais diretamente com os estudantes e que mais podem contribuir (claro que não sozinhos) para a inclusão dos alunos no ambiente escolar, independente das diferenças. O curso certamente os permitiu repensarem suas práticas pedagógicas.

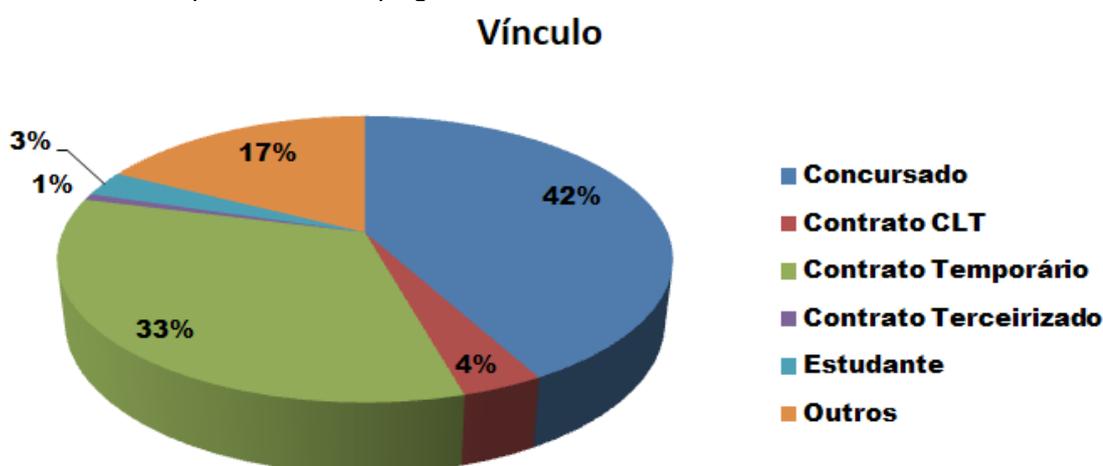
Quando se trata do tipo de vínculo empregatício dos profissionais nas escolas, constatamos

que 42% deles são concursados com estabilidade. No entanto, com contrato temporário existem 33% dos cursistas. 17% não apresentaram vínculo especificado. Com contrato regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) existem 4%. Estudantes e profissionais com contrato terceirizado há 3% e 1%, respectivamente.

Infelizmente, essa é uma realidade em nosso estado, um alto índice de contratos temporários, o que provoca uma rotatividade muito grande desses profissionais nas escolas, que os impede de desenvolverem um trabalho mais focado em uma determinada realidade, de criarem vínculos com a instituição e com os alunos. Enfim, precariza o trabalho e a carreira docentes.

Contudo, essa **não é uma realidade exclusiva do Acre. Um estudo divulgado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado¹(UFMG)**, em 2014, destaca que temporários chegavam a 30% do total de docentes da rede pública no Brasil.

Gráfico 5 – Tipo de vínculo empregatício



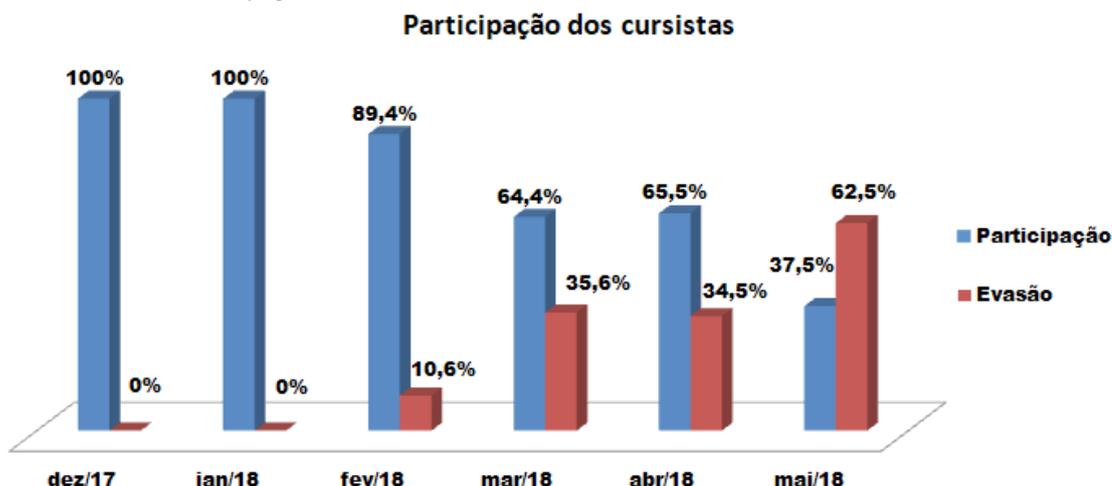
Fonte: Dados da pesquisa.

Foi realizado o acompanhamento dos cursistas durante os meses de dezembro de 2017 a maio de 2018, observando-se que, em relação ao número total de matriculados – 368 cursistas; houve evasão gradual entre os meses de fevereiro e maio de 2018.

Como podemos constatar no Gráfico XX, em fevereiro de 2018, 10,6% dos cursistas não realizaram as atividades propostas no curso. Em março, o aumento do número de evadidos foi expressivo com 35,6%. O quadro apresentou uma pequena diferença no mês de abril, quando houve uma mobilização coletiva para o retorno dos alunos às atividades, o que resultou na redução do número de evadidos para 34,5%. Por fim, em maio, quando as atividades foram intensificadas, devido à redação do Trabalho Final de Curso e demais atividades complementares, o acréscimo de evasão foi significativamente negativo – 62,5% do total de alunos matriculados abandonou o curso sem a conclusão das tarefas. As informações relatadas estão ilustradas no Gráfico 6 abaixo:

¹ Disponível em: <<http://gestrado.net.br/?pg=noticia&id=396&L=>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

Gráfico 6 – Participação dos Cursistas



Fonte: Dados da pesquisa.

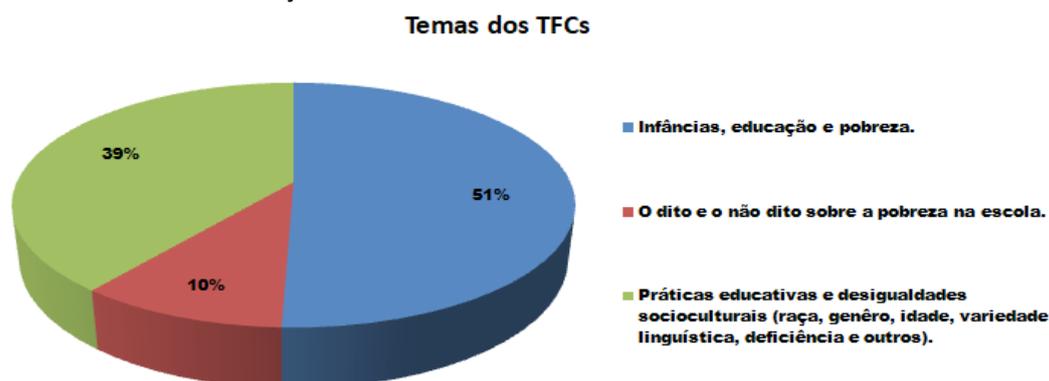
Evidencia-se nesses dados uma evasão, algo comum em cursos a distância. Para evitá-la ou dirimi-la, nossos tutores realizaram acompanhamento dos cursistas de forma sistemática, disponibilizando tempo e espaços para encontros presenciais, além da interação pela plataforma moodle e contatos exaustivos via telefone, mensagens de aplicativos. Também era oferecida ao aluno a oportunidade de refazer atividades (recuperação) e disponibilizado certo período na plataforma para envio de atividades atrasadas. Porém, apesar esforços e empenho, ainda vivenciamos a evasão.

Podemos elencar alguns motivos apresentados pelos cursistas: (1) Jornada tripla: muitos cursistas não dispõem de tempo para fazer o curso, uma vez que a jornada de trabalho é intensa; (2) internet: em alguns Municípios do Acre o acesso à internet ainda é precário, o que dificulta o desenvolvimento de ações como esta; (3) O fato de ser um Curso de Aperfeiçoamento e não de Especialização: muitos cursistas alegaram perder o interesse pelo curso por esse motivo. Tudo isso impactou, de alguma forma, o curso. Contudo, diante de todas as dificuldades impostas, consideramos nosso resultado satisfatório.

Os Trabalhos Finais de Curso (TFC) e suas temáticas

O Trabalho Final de Curso teve duração de 20 horas e teve como proposta a construção, individualmente ou em dupla, de um relato de experiências abordando alguma(s) situações vivenciadas ou presenciadas pelo cursista referente a umas das seguintes temáticas: a) Infâncias, educação e pobreza; b) O dito e o não dito sobre a pobreza na escola; c) Práticas educativas e desigualdades socioculturais. Como resultado da atividade, foram realizados 89 trabalhos. A escolha das temáticas pelos cursistas se deu conforme apresentado no Gráfico7, a seguir:

Gráfico 7 – Distribuição de Temas dos TFCs



Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que o tema mais recorrente foi “Infância, educação e pobreza”, com 45 trabalhos, o que equivale a 51% dos TFCs debatendo questões relacionadas. Sobre as “Práticas educativas e desigualdades socioculturais” foram realizados 35 estudos ou 39% deles. Por fim, 10% dos cursistas optaram pela temática “O dito e o não dito sobre a pobreza na escola”, com 9 Trabalhos Finais de Curso.

A escolha por esse tema pode ter uma relação direta com o perfil dos cursistas, já que a maior parte atua na rede municipal, que é a responsável pela Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O que significa que lidam mais diretamente com crianças das mais diversas realidades, inclusive com crianças em situação de pobreza.

Novos olhares para a infância pobre e as diferenças na escola

Como vimos, grande parte dos trabalhos desenvolvidos no curso discutiram a situação da criança pobre no contexto escolar, a partir de experiências vivenciadas nos ambientes de trabalho dos cursistas. Interessante notar que a formação continuada oferecida por meio da iniciativa EPDS permitiu que os cursistas reconhecessem e lançassem um olhar para as diferentes infâncias que habitam a escola, especialmente para a infância pobre. No entanto, é preciso ir além do reconhecimento dessas diferenças. Miguel Arroyo nos diz que

Reconhecer a pobreza e as desigualdades, fundamentalmente, significa levar em conta que a existência persistente dos pobres nas escolas brasileiras traz reflexões importantes para as práticas pedagógicas e para a gestão educacional. Assim, é necessário não apenas saber que as escolas estão repletas de meninos e meninas pobres, mas, muito mais do que isso, é preciso também questionar quais exigências essas vivências da pobreza, da precariedade material extrema, demandam de nossas práticas (ARROYO, 2018, p.7).

Como um exemplo dessa reflexão empreendida, permitida pelo curso, temos o trabalho desenvolvido pelos cursistas Bruno da Silva Santos e Daiana dos Santos Rocha, intitulado “Infâncias e pobreza: os retratos do aqui e agora”, que nos traz um relato sobre um aluno chamado Horácio (nome fictício), deixado no canto da sala pela professora, por ser considerado um aluno difícil, deixado de lado pelos colegas, sendo motivo de chacota, por sempre estar sujo e mal vestido, e por ter um comportamento reprovável. No entanto, os autores desse relato chamam a atenção para quem é Horácio:

O aluno Horácio de 09 anos de idade, regularmente matriculado na rede pública de ensino, encontra-se em distorção idade/série, matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental I, numa Escola municipal da Prefeitura de Rio Branco.

Horácio é oriundo de uma família que vive em extrema situação de vulnerabilidade social, sua família é assistida pelo Programa Bolsa Família- PBF, seus pais são omissos em relação a sua vida escolar. O aluno mencionado é o “terror” da escola, já é a 2ª vez que repete o 2º ano do ensino fundamental, as professoras já conversaram com o aluno, com a família, mas nada parece surtir efeito. Sua mãe é usuária de drogas, seu pai presidiário, e Horácio vive nos limites do viver, negligenciado pela família (SANTOS; ROCHA, 2018, p.2).

Nessa descrição, temos o retrato de um aluno que ao chegar à escola, por todas as condições que apresenta, já é visto como um possível candidato ao fracasso. É pobre, a família é desestruturada, não tem interesse pelos estudos, enfim, somos levados a pensar que não há o que fazer por ele, somos impelidos a olhar apenas para tudo que lhe falta, sem pensarmos no que a educação escolar pode lhe proporcionar. É por isso que Arroyo, na citação apresentada no início desta seção, nos

diz que não basta reconhecer a pobreza, mas pensar sobre as implicações que ela traz para nossa prática pedagógica. Os autores do Relato de Experiência em tela destacam que a escola tentou da maneira que foi possível ajudar Horácio, mas não surtiu efeito e findou por “desistir” dele.

Entendemos, então, que a escola não viu outra saída a não ser invisibilizar a realidade de Horácio, como se não fosse possível mais vê-la, somente deixá-lo frequentar a instituição, estar ali sem, de fato, fazer parte dela. Esse fato dialoga com que nos traz Gentili (2007) acerca do tipo de exclusão chamado “segregar incluindo”, o mais preocupante e, como já dissemos, o que mais cresce quando se trata de educação porque constitui uma maneira invisível de excluir. Se “empurramos para debaixo do tapete” a condição de pobreza e vulnerabilidade de uma criança, não a vemos e não temos que falar sobre ela.

Essa “desistência” por parte da escola e a vivência de Horácio no cotidiano escolar são fatos que fizeram Santos e Rocha (2018), enquanto cursistas, pensarem sobre a necessidade de que a escola seja um espaço mais inclusivo, que reconheça a existência da pobreza, entenda que recebemos muitos Horácios, mas que não estamos preparados para lidar com eles. Eles não podem ser invisibilizados, não podem sofrer na escola o que já sofrem fora dela.

Com base no que encontramos no relato de Santos e Rocha (2018), vemos que estes já conseguem lançar um olhar mais sensível a essas desigualdades que convivem no mesmo espaço: o da escola, e problematizam o papel que esta tem de romper com práticas que perpetuam essas diferenças, de modo que possamos romper, de algum modo, com a exclusão, a segregação e o atestado de fracasso.

Acreditamos que esse movimento de reconhecimento e ação pedagógica passa pelo reconhecimento da existência de diferentes infâncias. Enquanto escola, estamos preparados para receber a “infância ideal”: criança bem alimentada, bem vestida, amada, enfim, uma infância que, em nosso país, não é a de muitas crianças. Scliar (1995, p. 4) afirma:

Nem todas as crianças, contudo, podem viver no país da infância. Existem aquelas que, nascidas e criadas nos cinturões de miséria que hoje rodeiam as grandes cidades, descobrem muito cedo que seu chão é o asfalto hostil, onde são caçadas pelos automóveis e onde se iniciam na rotina da criminalidade. Para estas crianças, a infância é um lugar mítico, que podem apenas imaginar, quando olham as vitrinas das lojas de brinquedos, quando vêem TV ou quando olham passar, nos carros dos pais, garotos da classe média. Quando pedem num tom súplice – tem um trocadinho aí, tio? – não é só dinheiro que querem; é uma oportunidade para visitar, por momentos que seja, o país que sonham.

Como destaca o autor, nem todas as crianças vivem no país da infância. Podemos, então, dizer: nem todas vivem no país de uma infância ideal. Vivem suas infâncias dentro de seus contextos e suas realidades sociais e culturais. Por isso, não se pode falar de uma infância única, mas de infâncias, na plural. A escola tem o desafio de ensinar crianças que vivem diferentes infâncias.

Contudo, é preciso que pensemos que, para além do papel da escola no reconhecimento e na lida com as diferenças sociais, com as diferentes infâncias, não podemos perder de vista que

[...] as desigualdades e injustiças, as inferiorizações dos coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero e orientação sexual, do campo e das periferias, enfim, a produção dos diferentes em desiguais é uma produção histórica que se deu e se reproduz nas relações políticas racializadas de dominação-subordinação, nos padrões de apropriação-segregação dos bens de produção da existência: o trabalho, a terra, a renda, o espaço com centralidade (ARROYO, 2010, p.1414).

A desigualdade social, em nosso país, é uma produção histórica, e reproduz-se cotidianamente nos diferentes espaços, esferas de atuação do homem. Está na gênese de nossa história. Lutar contra ela precisa ser um esforço político, é preciso que sejam criadas políticas de distribuição de renda de

fato, de terras, de territórios, de frentes de trabalho para a população, políticas educacionais. Não estamos falando de políticas de governo, que a qualquer momento podem ser extintas, mas de políticas de Estado, que possam ser implantadas a favor dos direitos de todos os brasileiros, direitos que deveriam ser garantidos, direitos previstos em nossa Constituição Federal (1988), mas ainda tão longe de serem plenamente alcançados.

A nossa constituição estabelece, no Capítulo II (Dos Direitos Sociais) do referido documento:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (EC no 26/2000, EC no 64/2010 e EC no 90/2015) (BRASIL, 1988, p. 18).

Dentre os direitos sociais está o direito à educação e a garantia dele passa pela escola e pelas práticas pedagógicas que nela se desenvolvem. É preciso que tenhamos claro o fato de que grande parte de nossas crianças e suas famílias não vivem plenamente os direitos constitucionais em seus diversos aspectos e que a escola, enquanto parte desses direitos, precisa reconhecer as diferenças e se reorganizar para atendê-las.

Considerações Finais

Neste estudo, apresentamos a experiência da iniciativa EPDS na Universidade Federal do Acre e suas contribuições para o fomento, no meio educacional, de uma discussão acerca da relação entre pobreza, desigualdade social e Educação. Inicialmente, discutimos, com base nos autores da área, as relações entre pobreza, desigualdade e Educação, partimos do direito à Educação, instituído pela Nossa Constituição Federal e referendado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei de n. 9394/96.

A pesquisa, de natureza quantitativa e qualitativa, debruçou-se sobre os dados referentes ao perfil de nossos cursistas, a fim de conhecermos o alcance do curso em meio aos profissionais da Educação no estado do Acre. Vimos que a maioria tem Ensino Superior e atua na rede municipal de Educação, o que indica que os desdobramentos/impactos dessa formação poderão ser percebidos na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que são responsabilidades do município. Esses dados também podem ter relação direta com o tema de maior incidência nos Trabalhos Finais de Curso, Infâncias, Educação e Pobreza, pois os cursistas lidam mais diretamente com essa realidade.

Embora os dados revelem um alto índice de evasão no curso, pelos motivos já explicitados, consideramos positivo o fato de termos hoje, em nosso estado, mais de 100 profissionais, formados em nível de Aperfeiçoamento, que podem fomentar em seus espaços as discussões empreendidas no curso e podem lançar um olhar mais sensível para as diferentes infâncias que habitam as escolas.

O Relato de Experiência de Santos e Rocha (2018) ilustra o quanto o curso permitiu uma reflexão crítica sobre o modo como a escola inclui/exclui as crianças em situação de pobreza e vulnerabilidade social, destacando que não podemos desistir dos Horácios que chegam às nossas instituições educativas, é preciso enxergá-los e garantir-lhes o direito à Educação de qualidade, de modo a rompermos com práticas que perpetuam as desigualdades.

Para nós, evidencia-se a necessidade de novas ofertas do curso, para que outros profissionais possam ter a oportunidade de formação na área, inclusive em nível de Especialização.

Referências

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

ARROYO, Miguel G. **Módulo Introdutório: Pobreza, desigualdades e Educação**. MEC: Secadi, 2018. Disponível em: <<http://catalogo.egpbf.mec.gov.br/modulos/pdf/intro.pdf>>. Acesso em: 1 jun 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

- MARQUES, Eduardo. **Redes sociais, segregação e pobreza**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.
- BRITO, Maria Helena de Paula; ARRUDA, Neivaely Aparecida de Oliveira; CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera. **Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre educabilidade**. EDUCERE. Anais. Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21930_10055.pdf> Acesso em: 20 jun 2019.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexion Editora Digital, 2007.
- GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LEAL, Maria Cristina. O estatuto da criança e do adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação como marcos inovadores de políticas sociais. In: SALES, Mione Apolinário; MATOS, Maurílio Castro; LEAL, Maria Cristina. **Política social, família e juventude: uma questão de direitos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Bruno da Silva; ROCHA, Daiane dos Santos. **Infâncias e Pobreza: os retratos do aqui e agora**. Trabalho Final de Curso (Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 10 p. 2018.
- SCLIAR, Moacyr. **Um país chamado infância**. São Paulo: Ática, 1995.
- SILVA, Lucília Carvalho. **Reflexões sobre a relação: educação e pobreza**. Revista Educ. Vol. 03. Nº 1. São Paulo: UNIESP, 2016. Disponível em <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170608151806.pdf> Acesso em: 20 jun 2019.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.

Recebido em 11 de novembro de 2019.

Aceito em 10 de dezembro de 2019.