

Quatro décadas de políticas de educação básica e sua relação com a pobreza e a desigualdade social*

Silvia Cristina Yannoulas

Adir Valdemar Garcia

Resumo

164

Pesquisa bibliográfica e documental sobre a relação entre as políticas de educação básica e a situação de pobreza e desigualdades sociais, apresentando dados dos períodos de 1980-2000 e 2001-2018, que são cotejados com as políticas para a educação básica, dando ênfase aos Planos Nacionais de Educação de 2001-2011 e 2014-2024. Explicita-se a articulação intersectorial entre políticas educacionais e de assistência social induzida pelo Programa Bolsa Família (PBF). Conclui-se que, na transição democrática, predominaram orientações gerais acompanhadas de soluções pontuais e ações esparsas para as consideradas minorias. Com a implementação do PBF, e dos programas/ações dele decorrentes, os estudantes empobrecidos tornaram-se visíveis para gestores e educadores, e estes assumem que a instituição escolar e a política de educação básica também são parte do problema. Os documentos normativos e os programas/ações estudados não tratam a pobreza e as desigualdades sociais como fenômenos inerentes à estrutura da ordem social do capital, portanto, insuperáveis nessa ordem; mas colocam a educação como saída para erradicar a pobreza.

Palavras-chave: desigualdades socioeducacionais; pobreza; políticas públicas em educação.

* Este ensaio se fundamenta na pesquisa "Pauperização na/da escola pública: a segregação socioeducacional no Distrito Federal do Brasil", coordenada por Silvia Cristina Yannoulas, com apoio do CNPq e do Decanato de Pesquisa e Inovação da UnB e no relatório final de pós-doutoramento sobre "Educação, pobreza e desigualdade social: uma análise das concepções de profissionais que atuam nas políticas de educação e assistência social", de Adir Valdemar Garcia, elaborado em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB, com apoio da Capes, por meio de bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD).

Abstract

Four decades of basic education policies and their relationship with poverty and social inequality

This is a bibliographic and documentary research on the relation between basic education policies and poverty and social inequalities, with data from 1980-2000 and 2001-2018, which are compared with basic education policies, with emphasis on the legal documents Plano Nacional de Educação from 2001-2011 and 2014-2024. It explains the intersectoral articulation between educational and social assistance policies induced by the Bolsa Família Program (PBF, in Portuguese). It concludes that, in the democratic transition, general guidelines prevailed, accompanied by punctual solutions and sparse actions for minorities. With the implementation of the PBF, and programs/actions resulting from it, impoverished students were made visible to managers and educators, which then admit that the school and the basic education policy are also part of the problem. The normative documents and the programs/actions studied do not treat poverty and social inequalities as phenomena inherent to the structure of the social order of capital; which would make them insurmountable in that order. They, on the other hand, put education as a solution to eradicate poverty.

Keywords: poverty; public policies in education; socio-educational inequalities.

Resumen

Cuatro décadas de políticas de educación básica y su relación con la pobreza y la desigualdad social

Investigación bibliográfica y documental sobre la relación entre las políticas de educación básica y la situación de pobreza y desigualdades sociales, presentando datos de los períodos de 1980-2000 y de 2001-2018, que se comparan con las políticas de educación básica, con énfasis en los Planes Nacionales de Educación de 2001-2011 y de 2014-2024. Se explicita la articulación intersectorial entre las políticas educativas y de asistencia social inducida por el Programa Bolsa Família (PBF). Se concluye que, en la transición democrática, primaron las orientaciones generales, acompañadas de soluciones puntuales y de escasas acciones para las consideradas minorías. Con la implementación del PBF y de los programas/acciones derivados de él, los estudiantes empobrecidos se volvieron visibles para los gestores y educadores, que acaban asumiendo que la institución escolar y la política de educación básica también son parte del problema. Los documentos normativos y los programas/acciones estudiados no tratan la pobreza y las desigualdades sociales como fenómenos inherentes a la estructura del orden social del capital, por tanto, insuperables en ese orden; pero ponen la educación como una salida para erradicar la pobreza.

Palabras clave: desigualdades socioeducativas; pobreza; políticas públicas en educación.

Introdução

Neste ensaio, apresentamos uma análise das grandes tendências na relação entre as políticas brasileiras de educação básica e a pobreza e a desigualdade social,¹ considerando sua trajetória histórica, desde a transição democrática até 2018. Essa análise é fundamental, visto que a educação é considerada um dos elementos mais importantes tanto para o combate à pobreza e à desigualdade social, de acordo com diferentes matrizes teórico-políticas,² quanto para a própria compreensão acerca das populações em situação de pobreza e da sociedade em geral.³ Também é relevante para compreender o avassalador retorno a níveis já superados de pobreza e miséria e para a indicação de abandono e evasão escolar em consequência da pandemia de Covid-19 e das políticas educacionais em curso.

A educação no Brasil, historicamente, foi negligenciada, mesmo diante dos discursos sobre sua importância e de todas as lutas sociais travadas em sua defesa.

Compreendemos a educação como direito social, como dimensão da vida social que resulta de lutas passadas e presentes pelo acesso aos conhecimentos e à legitimação profissional, decorrentes da posse de credenciais educacionais numa sociedade capitalista estruturada em classes sociais em conflito e contradição. Nesse sentido, consideramos que o sistema educacional está tensionado pela lógica capitalista de reprodução de privilégios e que o direito à educação é permeado por interesses distintos e contraditórios. Nossa visão do direito à educação refere-se à política educacional na sua conformação sócio-histórico-política, entendendo que as instituições educacionais são produzidas historicamente por meio de lutas políticas travadas por diferentes grupos sociais, no seu permanente anseio pelo acesso, permanência e sucesso escolar, numa sociedade permeada de contradições. (Yannoulas, 2013, p. 15).

166

Apontado como um dos países mais desiguais do mundo, o Brasil carrega, em sua história, estatísticas constrangedoras sobre a pobreza. Para empreender a análise proposta, além desta introdução e das considerações finais, o ensaio foi dividido em três seções.

Na primeira, apresentamos alguns dados sobre pobreza, desigualdades e realidade educacional, para compreender o contexto da formulação do arcabouço legislativo referente às últimas décadas do milênio passado. Na sequência, são apresentadas as leis gerais que regularam a educação básica⁴ naquele contexto e, também, alguns programas e ações relacionados à questão da pobreza e da desigualdade, visando, principalmente, a melhores condições de acesso e permanência de estudantes em situação de pobreza.

Na segunda seção, tratamos do período relativo a 2001-2018, apresentando dados relativos à pobreza, às desigualdades e à realidade educacional, e também

¹ O debate sobre pobreza e desigualdades sociais, bem como sua relação com as políticas sociais, em especial a política educacional, é antigo e bastante amplo. Não objetivamos debater com autores(as) que tratam da temática, mas apresentar algumas políticas que relacionam educação básica e combate à pobreza e às desigualdades sociais.

² Garcia (2012) faz uma reflexão sobre as concepções, causas e soluções da pobreza, focalizando as perspectivas liberal/neoliberal, social-democrata e marxista. Nas duas primeiras, a educação aparece diretamente relacionada às causas e soluções da pobreza e das desigualdades sociais.

³ Yannoulas (2013) tratou da diversificada produção bibliográfica sobre a problemática das políticas educacionais e a situação de pobreza, considerando as abordagens que examinam como os(as) estudantes em situação de pobreza chegam até o sistema educacional, como transitam por ele e como, uma vez formados(as), se relacionam com o trabalho.

⁴ Santos (2014) possibilita uma compreensão detalhada dos aspectos jurídicos desse arcabouço.

como esses fenômenos são tratados nos Planos Nacionais de Educação (PNEs) 2001-2011 e 2014-2024.

Dados o escopo e as possibilidades de um artigo, não será possível avaliar o impacto concreto de leis, programas e ações efetivados para o enfrentamento da pobreza e da desigualdade, cotejando-o com os resultados de ampliação do acesso à escola, dos anos de escolaridade, da redução do trabalho infantil, entre outros aspectos. Mas, certamente, os dados estatísticos descritos serviram de base para a proposição e formulação de leis, programas e ações apresentados e nos ajudam a compreender a complexa e multicausal relação entre educação, pobreza e desigualdade. Cabe ainda destacar que tais leis, programas e ações também são fruto de lutas e embates sociais que, pelo mesmo motivo, não serão detalhados.

Nesse sentido, na terceira seção abordamos, especificamente, a articulação intersetorial entre educação e assistência social, com a consolidação do Programa Bolsa Família (PBF) e os esforços pela transformação do monitoramento do Sistema Presença (Sistema de Acompanhamento da Frequência Escolar do Bolsa Família) em insumos para a formulação de políticas de educação básica, considerando que esse programa foi a mais importante ferramenta utilizada pelo Estado, neste século, na tentativa de transformar a histórica relação entre educação, pobreza e desigualdade no Brasil.

Educação básica, pobreza e desigualdade no período 1980-2000

A década de 1980 é considerada por muitos(as) estudiosos(as) como a “década perdida”, marcada pela ruptura do modelo nacional-desenvolvimentista vigente nas décadas anteriores. Rocha (2004) destaca que o crescimento econômico da década de 1970 permitiu o aumento generalizado dos rendimentos, refletindo diretamente nos níveis de pobreza. Em 1970, o número de pobres correspondia a 68% da população e, em 1980, baixou para 35%.⁵ Com relação ao período de 1981 a 1990, o número de pobres pouco se alterou, ocorrendo uma redução de 34% para 30%.

Segundo Rigotto e Souza (2005), a taxa de matrícula líquida no ensino fundamental em 1980 era de 64%; no decorrer da década, essa taxa aumentou e chegou a 86% em 1991. A taxa de repetência na década de 1980 ficou em patamares médios de 36%. No tocante à evasão, as autoras informam que não houve alteração significativa entre 1981 e 2002, mantendo-se uma média de 7%. Já o índice de aprovação permanecia em níveis baixos, registrando 57% na década de 1980. Os níveis de evasão e reprovação registrados na década de 1980 implicaram as taxas de distorção idade-série que atingiram 47% no ensino fundamental em 1996. Com relação ao ensino médio, a taxa de matrícula em 1980 foi de 14%, chegando a 18% em 1991. Isso reflete os problemas registrados no ensino fundamental, mas também resulta dos problemas socioeconômicos que fazem com que os jovens não ingressem ou abandonem o ensino médio. Quanto à taxa de analfabetismo, os registros mostram que em 1970 era de 40%, diminuindo rapidamente na década de 1980 e chegando a 22% em 1990.

⁵ Os dados sobre pobreza diferem a depender da metodologia adotada no estudo. Por isso, para as décadas de 1980 e 1990, utilizamos os dados sobre pobreza absoluta apresentados por Rocha (2004).

Sobre a década de 1990, Rocha (2004) destaca o Plano Real (julho de 1994) como um importante fator de diminuição da pobreza, principalmente em função da redução drástica da inflação. Em 1995, os dados mostravam um aumento do nível de renda e uma melhoria da distribuição dos rendimentos: a proporção de pobres passou de 30,4%, em 1993, para 20,6% em 1995.

Mesmo que as taxas de pobreza tenham diminuído na década de 1990, as desigualdades continuavam gritantes. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2001),⁶ em 1992 o rendimento médio dos 40% mais pobres foi de R\$ 95,38, contra R\$ 1.812,35 dos 10% mais ricos. Em 1999, o rendimento médio foi de R\$ 127,27 contra R\$ 2.397,07.

No que se refere à escolarização, os dados do IBGE (2001) mostram que, quanto menor a renda domiciliar *per capita*, menor é a taxa. Em 1992 e em 1999, a taxa de escolarização de crianças de 7 a 14 anos de idade, considerando os quintos de renda domiciliar *per capita*, configurou-se, respectivamente, da seguinte forma: 1º quinto (74,5% – 92,5%); 2º quinto (82,9% – 94,2%); 3º quinto (87,4% – 96,0%); 4º quinto (92,9% – 97,0%); e 5º quinto (97,2% – 98,9%). Já a taxa de escolarização de adolescentes de 15 a 17 anos de idade foi de: 1º quinto (46,8% – 68,6%); 2º quinto (52,5% – 72,4%); 3º quinto (57,2% – 77,2%); 4º quinto (65,6% – 82,6%); e 5º quinto (79,5% – 92,5%).

Em termos de dados, cabe ainda destacar que a taxa de analfabetismo da população juvenil e adulta (pessoas de 15 anos ou mais de idade) em 1992 era de 17,23% e, em 1999, de 13,33%. Segundo o IBGE (2001), mesmo considerando essa queda, a taxa relativa ao final da década era muito alta, correspondendo a mais de 15 milhões de adultos analfabetos no Brasil. No que tange ao analfabetismo funcional, os dados também mostram uma queda entre 1992 (36,9%) e 1999 (29,4%). Esses dados mostram que, mesmo que a educação tenha quase se universalizado no período, sua qualidade é muito questionável. O IBGE (2001) também destaca que tanto os níveis de escolarização quanto os de analfabetismo variam de acordo com a região do País e com recortes que consideram os grupos por cor e raça. No caso do analfabetismo, por exemplo, embora as taxas tenham caído para todos os grupos de cor, eram, em 1999, duas vezes mais elevadas para pretos e pardos.

Em termos políticos, a década de 1980 foi bastante intensa, com grande mobilização popular,⁷ culminando na Assembleia Constituinte, em 1987, e na aprovação da Constituição Cidadã, em 1988. Esse processo significou a desconstrução, parcial e gradativa, do regime autoritário e a construção de um novo pacto sociopolítico. Na legislação da transição democrática, vinculada direta ou indiretamente à relação que as políticas de educação básica estabeleceram com os setores populares, encontramos condensações hegemônicas temporalmente datadas de interesses antagônicos em conflito, representados por grupos com diferentes

⁶ O IBGE começa a publicar a *Síntese de indicadores sociais* a partir de 2001, com dados relativos a 2000. A utilização de dados que relacionam escolaridade e renda familiar é mais apropriada a este estudo; por isso, passamos a usar o IBGE como referência.

⁷ Sobre o processo de luta pela democracia e a democratização da escola nos seus variados sentidos ao longo da década de 1980, os processos eleitorais restritos, os movimentos sociais e sindicais em prol da escola pública, a origem das conferências de educadores e associações da área e os pleitos pela formulação das diretrizes educacionais fundamentais no contexto da Constituinte, ver Cunha (1991). Sobre a indefinição inicial e a explicitação posterior dos rumos da política educacional na década de 1990, ver Vieira e Farias (2007) e Vieira (2008).

poderes de barganha, e que envolveram muitas lutas, avanços e retrocessos na direção da democratização e universalização da educação básica. Indícios dessas pugnas e lutas podem ser lidos nas entrelinhas do arcabouço legal, cujos textos exprimem contradições, as quais se refletem em programas e ações governamentais.

Na Constituição Federal de 1988 (CF/88), a educação é tratada no Capítulo III (artigos 205 a 214). No artigo 205 consta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil. Constituição, 1988). O artigo 206, em seus nove incisos, especifica os princípios gerais do ensino, dentre os quais destacamos: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais [...]; e VII – garantia de padrão de qualidade”. O artigo 208, alterado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, especifica, no primeiro parágrafo, que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, isto é, o indivíduo que não tiver acesso ao ensino obrigatório possui mecanismos jurídicos para fazer valer o direito, mas cabe ao cidadão a faculdade de exigir o direito quando lesado.⁸

No inciso VII desse artigo, encontramos o fundamento para os programas de atenção/assistência ao educando, ou seja, programas suplementares/compensatórios mantidos ou introduzidos pela CF/88, com o intuito de garantir o acesso e a permanência na instituição educacional, tais como: material didático, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde. Esses programas são executados via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia criada em 1968, e funcionam por convênio com os entes federados.

O artigo 213 da CF/88 estabeleceu que o dinheiro público deve ser destinado às escolas públicas, mas abriu a possibilidade para que possa ser utilizado também por escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que “comprovem finalidade não lucrativa e aplicação dos excedentes financeiros em educação”, mais especificamente em bolsas de estudo para os ensinos fundamental e médio, para estudantes que demonstrarem insuficiência de recursos ou quando houver falta de vagas e cursos regulares na rede pública, sendo o poder público obrigado a investir, de modo prioritário, na expansão de sua rede nas localidades onde isso ocorra.

Ressaltamos o estabelecido no artigo 214 e nos seus três primeiros incisos:

Art. 214 A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal,⁹ com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

⁸ Desde a Constituição de 1934 há registros, no Brasil, de legislação dispoendo sobre gratuidade e obrigatoriedade da educação escolar. A compulsoriedade aparece no Código Penal de 1940 e é mantida, indiretamente, pelo art. 208, § 3º da CF/88 e, diretamente, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e, especialmente, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (que altera o artigo 208 da CF/88), referendam o direito público subjetivo e a compulsoriedade da educação básica; porém, redefinem a obrigatoriedade (e, portanto, a compulsoriedade) da educação básica, constituída a partir de então pela educação infantil (4 e 5 anos), pelo ensino fundamental (6 a 14 anos), pelo ensino médio (15 a 17 anos) e pela educação de jovens e adultos.

⁹ O PNE inicialmente foi previsto como plurianual e, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, foi delimitado como decenal.

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino. (Brasil. Constituição, 1988).

Também merecem destaque a LDB (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), que regulamentou a implementação dos artigos constitucionais sobre a educação, e a Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou o número de anos de escolaridade obrigatória para nove, impactando diretamente na permanência, por maior tempo, de crianças e adolescentes das classes populares na escola.

Há ainda outros numerosos instrumentos legais infraconstitucionais que influenciaram de maneira direta ou indireta a relação da política de educação básica com crianças, adolescentes e jovens das camadas populares. Alguns deles, anteriores à década de 1980 e ressignificados a partir da transição democrática,¹⁰ referem-se a:

- 1) Financiamento direto: a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef – Brasil. Lei nº 9.424, 1996);
- 2) Financiamento indireto: a aprovação da Lei nº 9.608/1988, sobre voluntariado; a definição e o registro das instituições filantrópicas com atuação na área educacional (Lei Orgânica da Assistência Social de 1993, com a conseqüente Lei nº 9.732/1998, que regula as isenções e contribuições à seguridade social das entidades filantrópicas); a Lei nº 9.790/1999, que regula as organizações da sociedade civil de interesse público;
- 3) Proteção integral das crianças e de adolescentes: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi instituído pela Lei nº 8.069/1990, em consonância com o artigo 227 da CF/88, que consagra o princípio da proteção integral (substituindo a doutrina anterior, da situação irregular, conforme definida no Código de Menores de 1979); o estabelecimento de programas de transferência de renda com condicionalidades educacionais, a exemplo do Poupança-escola, criado no Distrito Federal pela Lei nº 890/1995.

Diante do exposto, tecemos algumas considerações para encerrar esta seção sobre as últimas décadas do milênio passado. Os dados mostram uma diminuição importante da pobreza no período, com base nas métricas adotadas.¹¹ Em termos educacionais, os dados também foram positivos, principalmente no que diz respeito à matrícula. No entanto, fica clara a desigualdade quando se observa a taxa de escolarização, considerando os quintos de renda domiciliar *per capita*, como demonstrou o IBGE (2001), comparando os dados de 1992 e 1999, bem como os dados relacionados às regiões e à cor/raça.

Quanto à legislação relativa ao período, demos destaque à CF/88, que se constitui em marco fundamental para a educação brasileira. Contudo, observamos

¹⁰ Apresentamos esses instrumentos legais ressignificados a partir dos anos 2000 na próxima seção.

¹¹ É importante ressaltar que as linhas de pobreza adotadas para a medição no período eram baixas, considerando a de US\$ 5,50, indicada pelo Banco Mundial a partir de 2011, para países com o grau de desenvolvimento do Brasil. Tanto que, por essa linha, em 2019 a pobreza atingiu 24,7% da população.

um complexo mosaico legislativo, principalmente a partir dos anos 2000, que se dilui em marchas e contramarchas na relação estabelecida entre as políticas de educação básica e a pobreza e a desigualdade social, por meio do jogo de forças políticas em que ora predomina o espírito democrático nos seus princípios inclusivos, ora o espírito neoconservador na fundamentação de práticas focalizadoras e filantrópicas e, ainda, o espírito neoliberal quanto ao aproveitamento mercantil e privatizador das desigualdades sociais próprias da fase atual do capitalismo, por exemplo, mediante o voluntariado e o apoio às denominadas organizações da sociedade civil de interesse público, mencionados, aqui, como financiamento indireto.

Educação básica, pobreza e desigualdade no período 2001-2018

Nesta seção, apresentamos mais alguns dados sobre a pobreza e a desigualdade e sobre a realidade educacional nas duas décadas que compreendem o período. Em termos de legislação, damos especial atenção aos Planos Nacionais de Educação (PNEs), por serem documentos fundamentais quando se analisam as políticas educacionais.

De acordo com Rocha (2006), em 2001 a pobreza atingia 35,03% da população. A *Síntese de indicadores sociais 2002* do IBGE (2003) não traz os números da pobreza absoluta no Brasil, tratando apenas da distribuição dos rendimentos. Considerando a distribuição dos rendimentos dos 50% mais pobres e do 1% mais rico, em relação ao total de rendimentos, o IBGE (2003) indica que os 50% mais pobres detinham, em 2001, 14,8% do total e o 1% mais rico, 13,3%. Com relação ao rendimento médio mensal familiar *per capita*, os 10% mais pobres contavam, em 2001, com R\$ 32,09; os 40% mais pobres, com R\$ 80,33; e os 10% mais ricos, com R\$1.773,23. Isso correspondia a 0,18, 0,45 e 9,85 salários mínimos, respectivamente.

No que tange à educação, o IBGE (2003) afirma que os dados de 2001 confirmam a tendência de queda nas taxas de analfabetismo, bem como o aumento da escolaridade e da frequência escolar da população, permanecendo as desigualdades causadas por fatores socioeconômicos. Quanto à frequência escolar em 2001, o IBGE (2003) destaca que, na faixa de 7 a 14 anos, o acesso à escola estava praticamente universalizado, com 96,5% das crianças frequentando alguma instituição escolar. A situação de frequência escolar dos jovens de 15 a 17 anos de idade foi, em 2001, para 81,1%.

Considerando a taxa de escolarização das pessoas de 7 a 14 e de 15 a 17 anos de idade, por quintos de rendimento mensal familiar *per capita*, em 2001, temos a seguinte configuração, respectivamente: 93,7% e 70,8% no 1º quinto de rendimento; 95,0% e 75,6% no 2º quinto; 96,55% e 80,2% no 3º quinto; 97,7% e 84,6% no 4º quinto; e 99,4% e 94,6% no 5º quinto (IBGE, 2003).

A taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade, registrada em 2001, foi de 12,4%, caindo em relação a 1999, quando havia sido de 13,33%. Por sua vez, os analfabetos funcionais representavam 27,3% das pessoas com 15 anos ou mais de idade em 2001, contra 29,4% em 1999.

Rocha (2013) aponta que o Brasil tinha, em 2011, 10,1% de pobres. Os dados mostram que a pobreza e a desigualdade no País continuaram diminuindo.

Considerando o rendimento médio mensal familiar *per capita*, temos que os 20% mais pobres contavam, em 2011, com R\$ 159,74 e os 20% mais ricos, com R\$ 2.629,86. Isso correspondia a 0,29 e a 4,83 salários mínimos, respectivamente (IBGE, 2012).¹²

Com relação ao ano de 2011, os dados mostram a distribuição percentual de estudantes das redes pública e particular (ensino fundamental e médio), considerando os quintos de rendimento mensal familiar *per capita*: no ensino fundamental, no 1º quinto de rendimento, 38,0% dos(as) estudantes frequentavam a rede pública e 6,4%, a rede particular; no 2º quinto, 28,3% e 13,3%; no 3º quinto, 18,2% e 16,0%; no 4º quinto, 11,0% e 21,7%; e, no 5º quinto, 4,5% e 42,6%, respectivamente. No caso do ensino médio, vemos que: no 1º quinto, 22,4% frequentavam a rede pública e 3,8%, a rede particular; no 2º quinto, 26,7% e 7,5%; no 3º quinto, 23,1% e 13,4%; no 4º quinto, 19,2% e 22,0%; e, no 5º quinto, 8,6% e 53,2%, respectivamente. A taxa de analfabetismo registrada em 2011 foi de 8,6% (IBGE, 2012).

A taxa de frequência líquida da população entre 6 e 24 anos de idade, considerando cor/raça, também nos ajuda a visualizar essa desigualdade. Em 2011, no ensino fundamental, a frequência da população branca foi de 92,2% e, no ensino médio, 60%. No caso da população preta ou parda, os números são 91,7% e 45,3%, respectivamente (IBGE, 2012).

Considerando o ano de 2019, a pobreza atingiu 24,7% da população, tomando em conta a linha de pobreza de US\$ 5,50 (linha adotada pelo Banco Mundial para países de renda média e alta). Se for considerada a linha definida para o PBF, a pobreza cai drasticamente, ficando em 4,1% de extremamente pobres (R\$ 89,00) e 7,8% de pobres (R\$ 178,00). Também chama a atenção a diferença quando os dados são decompostos por gênero, cor/raça e idade: homens e mulheres pretos(as) ou pardos(as) eram mais atingidos(as). Destacamos a situação da faixa etária de 0 a 14 anos, em que a pobreza era vivenciada por 41,7% da população (IBGE, 2020).

No que tange à educação, os dados mostram que a taxa de frequência escolar bruta nas faixas etárias de 6 a 10 anos chegou a 99,8%; de 11 a 14 anos, 99,5%; e de 15 a 17 anos, 89,2%. Tomando a taxa ajustada de frequência escolar líquida, por quintos de rendimento mensal domiciliar *per capita*, vemos que, em 2019, considerando a faixa etária de 11 a 14 anos, tivemos 81,9% no 1º quinto e 95,5% no 5º quinto. Para a faixa de 15 a 17 anos, tivemos 57,5% no 1º quinto e 90,0% no 5º quinto (IBGE, 2020).

Em 2019, o Brasil tinha 6,6% de analfabetos, considerando a população com 15 anos ou mais, apontando uma queda de 0,6 ponto percentual em relação a 2016 (7,2%). O IBGE (2020) destaca que a taxa de analfabetismo entre os mais jovens (de 15 a 19 anos) é menor, sendo que, em 2016, já se encontrava abaixo de 1%. Os dados sobre analfabetismo funcional não são apresentados para o ano de 2019.

Como indicado na seção anterior, neste período surgiram novos instrumentos infraconstitucionais que guardam ligação direta com a educação e sua relação com a pobreza e as desigualdades e são referentes a:

- 1) Financiamento direto: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),

¹² Da mesma forma, a *Síntese de indicadores sociais 2012* do IBGE não traz os números da pobreza absoluta no Brasil, tratando apenas da distribuição dos rendimentos.

regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, para substituir o Fundef, com alterações e continuidade na Lei nº 14.113/2020.¹³ Entre os programas e ações relacionados ao financiamento direto e que se associam mais diretamente à temática aqui analisada, destacamos:

- Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja), criado em 2005 e ampliado em 2006, passando a ser denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006;
 - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513/2011;
 - programas voltados à garantia de atendimento escolar em tempo integral;
 - programas e ações destinados à correção do fluxo escolar; e
 - programas de apoio à educação infantil.
- 2) Financiamento indireto: autorização de concessão de auxílio financeiro ou ressarcimento de despesas para os jovens envolvidos no trabalho voluntário nas escolas (Brasil. Lei nº 10.748, 2003).
- 3) Proteção integral das crianças e de adolescentes:
- Bolsa-Escola Federal, de 2001 a 2003;
 - Programa Bolsa Família (PBF), criado pela Lei nº 10.836/2004;¹⁴
 - política para a socioeducação destinada a adolescentes em conflito com a lei, por meio do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), instituído pela Lei nº 12.594/2012; e a
 - Lei da Primeira Infância, que obriga o Estado a formular e implementar políticas para atender ao desenvolvimento integral dessa faixa etária (Brasil. Lei nº 13.257, 2016).

Considerando os dados apresentados, vemos que ocorre uma diminuição contínua da pobreza, tomando em conta as linhas mais baixas, em especial a adotada como parâmetro pelo PBF. No entanto, a adoção da linha de US\$ 5,50 eleva substancialmente o nível de pobreza, que atingiu quase um quarto da população brasileira em 2019. As previsões para os anos de 2020 e 2021 são de uma piora substancial, em função da crise econômica vivenciada pelo País, agravada pela

¹³ Sobre os fundos destinados à educação, suas potencialidades e limites, ver Pinto e Souza (2014).

¹⁴ Não é raro encontrar críticas ao PBF, no sentido de querer limitar seu pagamento apenas a estudantes que demonstrem bom rendimento acadêmico, além da presença e da comprovação da situação de pobreza. Nesse sentido, é interessante considerar que existe a dedução das despesas com educação da base de cálculo do Imposto de Renda Pessoa Física (IRPF), exceção ao sistema tributário que está em vigor no Brasil desde 1964. Salvador (2017) denomina essa dedução como “bolsa escola privada” porque, na prática, beneficia as classes mais abastadas que acabam recebendo o dobro de compensação monetária do que os beneficiários do PBF. O autor também trata do impacto negativo dessas deduções das renúncias fiscais concedidas aos grupos de educação em função do Certificado de Entidade Beneficente, relativas à mencionada Lei nº 9.732/1998.

pandemia da Covid-19, principalmente devido ao aumento substancial do desemprego. Os dados educacionais mostram melhoria na situação de escolarização da população. Verifica-se a quase universalização do ensino fundamental e um avanço no ensino médio. No entanto, essa universalidade, em termos de matrícula e frequência, não vem acompanhada da qualidade desejada.¹⁵ Outro aspecto a considerar é o papel atribuído ao PBF, principalmente com relação ao aumento das taxas de matrícula e frequência escolar nesse período,¹⁶ o qual trataremos na seção seguinte.

Feitos esses apontamentos sobre os dados de pobreza, desigualdade e educação no período, passamos a tratar dos PNEs. Como dito na introdução deste artigo, esses Planos constituem peças fundamentais para compreender as políticas de educação básica no Brasil contemporâneo.

Para Dourado (2016), a história mostra que as opções e os caminhos adotados no planejamento e nas políticas educacionais indicam as perspectivas governamentais de cada momento,¹⁷ não se efetivando como políticas de Estado, o que vai acontecer apenas com a aprovação do PNE 2001-2010, que não se constituiu como referência-base para o planejamento e para as políticas educacionais. Esse Plano, segundo Dourado (2010), resultou de um embate entre duas propostas: a apresentada pela sociedade brasileira e a encaminhada pelo Executivo federal.

As duas propostas expressavam “concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, prioridades, diretrizes e metas” (Dourado, 2016, p. 18). Destaca alguns princípios da proposta da sociedade brasileira que não foram incorporados no PNE aprovado, quais sejam: “a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Fórum Nacional de Educação (FNE), a redefinição do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a garantia de ampliação do investimento em educação pública para 10% do PIB” (Dourado, 2016, p. 18). Também atenta para o fato de o Plano aprovado ter como prioridades “a adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e a efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação” (Dourado, 2016, p. 18).

Outra observação apresentada pelo autor é que o governo Lula também não colocou o PNE 2001-2010 como epicentro das políticas educacionais, apesar de políticas efetivadas nesse governo terem contribuído para o atingimento de metas do Plano. Dourado destaca, ainda, o fato de, em 2007, o governo ter lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que passou a ser referência para as políticas

¹⁵ Cabe lembrar que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) enfatizou o ensino fundamental e definiu metas para a melhoria da qualidade a ser aferida por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Destacamos que essa qualidade desejada não é aquela buscada a partir dos processos de avaliação de larga escala, a exemplo da promovida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e que tem sido tomada como a principal evidência de qualidade, visto que, “ao se enfatizar os produtos em detrimento dos processos, bem como, ao não se considerar, nas análises dos resultados das provas, os contextos de produção e reprodução dos saberes escolares, difunde-se uma noção restrita de qualidade” (Sousa, 2014, p. 411).

¹⁶ Garcia e Yannoulas (2017) apresentam reflexões sobre a universalidade e a obrigatoriedade escolar na educação básica, bem como sobre as possíveis alterações no quadro de permanência de crianças/adolescentes/jovens na escola em função da condicionalidade estabelecida pelo PBF.

¹⁷ Dourado (2016) apresenta um breve histórico sobre o planejamento educacional no Brasil, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

educacionais, e ressalta a importância das conferências nacionais de educação realizadas no período.

Lima (2020) reitera que, no Brasil, o planejamento das políticas públicas desde os anos de 1930 se pauta pelos interesses econômicos hegemônicos locais, articulados aos globais, tendo como parâmetro o processo do desenvolvimento industrial/comercial. As políticas sociais, nesse caso, servem como instrumentos de contrapartida para os acordos bi ou multilaterais. Os planos de educação não fogem a essa lógica. Segundo o autor, as metas previstas no PNE 2001-2010 não foram alcançadas.

O nível de escolaridade, embora tenha tido relativo crescimento quantitativo, não fora atingido pelo correspondente nível de proficiência dos alunos no período. A qualidade da educação brasileira não avançou quanto ao nível de proficiência na língua portuguesa e matemática e as desigualdades sociais e regionais continuaram as mesmas, entretanto, o nível de pobreza absoluta foi diminuído de forma a mascarar o descompasso com a realidade socioeconômica da população aumentando os rincões da pobreza relativa. (Lima, 2020, p. 712).

Em 2014 foi aprovado o PNE que vigora até 2024 e, segundo Dourado (2016, p. 20), seus principais desafios giram em torno da sua materialização, considerando “as condições objetivas, econômicas e políticas das concepções em disputa e a necessária regulamentação de algumas de suas metas e estratégias, bem como um efetivo esforço de ampliação dos recursos para a educação”.

No que tange ao aspecto principal a ser tratado neste ensaio, qual seja, as políticas educacionais destinadas ao enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, a Meta 8 do PNE 2014-2024 é de suma importância. Essa meta se destina a “elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo, no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e para os 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados”. Cabe destacar que essa meta implica garantir uma educação básica, bem como um investimento na educação de jovens e adultos, de modo a propiciar não apenas a matrícula, mas a permanência dos(as) que foram excluídos(as) e daqueles(as) que estão matriculados(as), afinal trata-se de uma população que, geralmente, se afasta da escola em função das condições socioeconômicas a que é submetida.

De acordo com Garcia e Hillesheim (2017), nos PNEs 2001-2010 e 2014-2024, a pobreza e a desigualdade social são tratadas como “problemas” fundamentais a serem atacados. Para tanto, a educação se constitui em mediação indispensável. Nesses documentos, a pobreza e as desigualdades sociais não são conceitualmente especificadas, bem como não são desenvolvidas quaisquer reflexões sobre os determinantes estruturais desses fenômenos. Segundo os autores, é possível identificar um foco na dimensão econômica (suprimento das necessidades materiais), mas também uma ênfase na dimensão política de fortalecimento da cidadania, para o combate à pobreza e às desigualdades sociais.

As desigualdades educacionais, tomadas como expressão das desigualdades sociais, também aparecem como um parâmetro importante para a organização da política educacional. Segundo os autores, “de modo geral, são referenciadas a partir

do dimensionamento do número de analfabetos (absolutos e funcionais); do abandono escolar; dos índices de repetência; de anos de estudo; da qualidade do ensino, considerando as estruturas escolares e a formação dos profissionais da educação [...]” (Garcia; Hillesheim, 2017, p. 134).

Os autores também constataram que, nos dois PNEs analisados, “a expansão da cobertura educacional está vinculada à priorização dos segmentos mais pobres, ora concebidos como ‘camadas sociais mais necessitadas’ ou residentes em ‘bolsões de pobreza existentes nas periferias’, ora como ‘carentes’ ou em ‘situação de vulnerabilidade social’” (Garcia; Hillesheim, 2017, p. 135). Essa priorização, segundo os autores, tem como justificativa a insuficiência de recursos para o atendimento das demandas da política educacional. No PNE 2001-2010, no entanto, encontra-se a observação de que a democratização do acesso não poderia implicar a redução da qualidade da educação, muito menos permitir a formulação de uma educação pobre para os pobres.

Outro ponto realçado pelos autores é a necessidade de a educação, tomada como elemento para a superação da pobreza, estar articulada com outras políticas sociais. No entanto, segundo eles, a tentativa de integração não tem mostrado resultados capazes de alterar a realidade educacional, especialmente das populações empobrecidas. Em ambos os PNEs, a educação está diretamente vinculada à empregabilidade, tomada como elemento fundamental para o enfrentamento da pobreza. Por isso, a política educacional deve potencializar a empregabilidade dos jovens, estando atenta às constantes mudanças do mercado de trabalho, sem deixar de desenvolver as competências necessárias para o exercício da cidadania.

Ao analisarem, de modo específico, como as desigualdades educacionais aparecem nos documentos, os autores verificaram que elas “são compreendidas a partir da existência de disparidades na oferta de serviços educacionais, haja vista a admissão de que historicamente as unidades educacionais situadas em territórios ocupados pelas populações mais empobrecidas foram preteridas em relação a outras” (Garcia; Hillesheim, 2017, p. 137-138).

Para a diminuição das desigualdades educacionais, são previstas no PNE 2001-2010 a universalização dos níveis educacionais (da educação infantil ao ensino médio), a elevação das taxas de alfabetização daqueles(as) com 15 anos ou mais e a expansão da educação profissional técnica de nível médio.¹⁸ Essas metas evidenciam que há uma maior preocupação com a certificação, especialmente dos(as) jovens de famílias pobres, do que com um processo educacional voltado às necessidades dos trabalhadores e à formação do “cidadão”, conforme proposto nesse PNE. Ao fim e ao cabo, tratar-se-ia de uma preparação precária para o mundo do trabalho (Garcia; Hillesheim, 2017).

Como posto anteriormente, centramos nossa atenção, neste tópico, nos PNEs 2001-2010 e 2014-2024. No entanto, não podemos deixar de mencionar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como mais uma política de educação básica

¹⁸ Lima (2020) constata que, considerando as 20 metas do PNE 2014-2024, há um descompasso entre o previsto e o alcançado, observando os dados já disponíveis. O autor apresenta dados relativos apenas às Metas 1, 3, 5 e 15.

vinculada à temática pobreza e desigualdade social.¹⁹ Dada a impossibilidade de, neste momento, fazermos maiores considerações a respeito da BNCC, trazemos a contribuição de Garcia, Hillesheim e Krüger (2021), visto os autores terem feito uma análise objetivando identificar e problematizar a temática das desigualdades sociais a partir dos conteúdos da BNCC. Nesse sentido, concluem que, apesar de reconhecidas no documento, as desigualdades sociais não são enfatizadas a partir das suas determinações sócio-históricas, tornando vazias as proposições que alçam a educação como oportunizadora da emancipação política daqueles(as) considerados(as) historicamente excluídos(as). O conteúdo da BNCC, nesse sentido, “[...] traduz uma teleologia burguesa que busca forjar os comportamentos dos indivíduos a partir das competências desenvolvidas no processo educativo que devem ser funcionais à ordem social vigente” (Garcia; Hillesheim; Krüger, 2021).

Considerando o apresentado, vemos que houve uma continuidade na diminuição da pobreza e das desigualdades, apesar da persistência desses fenômenos. No entanto, cabe ressaltar que, a depender das métricas adotadas, como já posto na seção anterior, o Brasil ainda tem um número substancial de pobres e as desigualdades ainda são elevadíssimas. Quanto à educação, os números, especialmente os relativos à matrícula, também apontam melhorias. No entanto, a qualidade da educação continua a ser questionada e, considerando os estudos apresentados, boa parte das metas do PNE 2014-2024 está longe de ser atingida, a despeito de todos os programas e ações voltados para a melhoria das condições de acesso e permanência de estudantes que vivem em condição de pobreza.

É necessário, ainda, deixar claro que os dados sobre pobreza e desigualdades, apresentados anteriormente, também devem ter balizado a proposição das políticas e dos programas e ações delas derivados, nas áreas social e, especificamente, educacional, desenvolvidos no período analisado. No entanto, não é possível fazer uma análise linear do uso desses dados, como se fossem eles o motivo único para as medidas adotadas. Há que se destacar o papel das lutas sociais travadas para a garantia de direitos a toda a população, especialmente à sua parcela mais vulnerável. Também cabe lembrar que os dados sobre pobreza adotados para a formulação de políticas, programas e ações são aqueles aferidos a partir das linhas de pobreza mais baixas, seja a de US\$ 1,90 ou a estabelecida pelo PBF. Isso significa dizer que os dados com base nessas linhas de pobreza acabam por esconder o não atendimento de uma boa parcela populacional que é considerada pobre quando tomada a linha de US\$ 5,50, a qual também não é alentadora. Portanto, a vinculação de políticas, programas e ações voltados para melhorar a condição educacional de crianças/adolescentes/jovens a partir da minimização das privações vivenciadas pode não ter os efeitos esperados. Apesar da melhoria dos dados educacionais, conforme apresentado, a qualidade da educação brasileira continua a ser altamente questionada. Aliás, é essa baixa qualidade que tem servido de justificativa, por exemplo, para a dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Outro aspecto a considerar é a condição de precarização das próprias políticas sociais universais, que vêm sendo desmontadas paulatinamente, principalmente a partir de 2016.

¹⁹ A BNCC relativa à educação infantil e ao ensino fundamental foi publicada em dezembro de 2017 e a do ensino médio, em dezembro de 2018.

Dada a própria condição de pobreza e desigualdade vivenciada pela população brasileira, a adoção de políticas (e programas e ações decorrentes) de caráter paliativo para combater essa situação foi constante no período considerado neste artigo, demandando uma articulação cada vez maior da assistência social com a educação. É sobre isso que tratamos no próximo ponto.

Articulação intersetorial entre assistência social e educação básica: o Programa Bolsa Família como referência

Nesta seção, tratamos da articulação das políticas da assistência social com a educação básica, que objetiva a melhoria das condições socioeconômicas e dos níveis educacionais, focando o Programa Bolsa Família (PBF). Compreendemos que essa foi a principal estratégia do governo brasileiro, neste século, para enfrentar a histórica relação entre educação, pobreza e desigualdade e que várias iniciativas importantes foram implementadas como decorrência desse programa, alterando o panorama escolar brasileiro até 2018.

O estabelecimento de programas de transferência de renda com condicionalidades educacionais possui diferentes momentos. Segundo Stein (2020), essa modalidade de programa começa a ser implementada na América Latina no final dos anos 1990. As experiências mexicana e brasileira foram recomendadas pelos organismos internacionais como a “receita” a ser utilizada no enfrentamento da pobreza extrema, exercendo forte influência sobre os demais países da região.

O PBF nasceu com o objetivo de promover a “inclusão social” das famílias em situação de pobreza e extrema pobreza, estimulando, por meio das condicionalidades, acesso aos serviços básicos de educação, saúde e assistência social, visando a interromper o ciclo intergeracional de reprodução da pobreza.²⁰ O compromisso de manter o processo de distribuição de renda foi reforçado com o lançamento do Brasil Sem Miséria (BSM) em 2011, no início do governo Dilma Rousseff. Esse programa possibilitou um aumento no número de famílias inscritas no Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) do governo federal e a ampliação de cobertura do PBF. Também cabe destacar que o BSM incentivou a educação em tempo integral, priorizando as escolas com maioria de estudantes vinculados(as) ao programa. Ainda merece menção o programa Brasil Carinhoso, que prevê a ampliação do acesso à creche para as famílias do PBF, além de prover suplementação de vitaminas e medicamentos gratuitos ao público-alvo atendido.

Todos esses programas aparecem diretamente articulados à busca da garantia de acesso e permanência de crianças/adolescentes/jovens na educação básica. Isso tem uma implicação direta no aumento dos anos de escolaridade, como atestam os dados apresentados anteriormente. Da mesma forma, o fato de essa parcela da

²⁰ A denominada “inclusão social” é vista de maneira crítica por diversos intelectuais e grupos profissionais vinculados à política educacional, pois são questionáveis a precária inserção e a instável permanência na escola de um grande contingente da população brasileira. Da mesma forma, discordamos do uso do termo, visto que “inclusão social” implica entender que existe “exclusão social”. Compreendemos que não existem excluídos, mas grupos incluídos de maneira marginal, o que denota a lógica do próprio sistema social em que vivemos.

população estar na escola possibilita maior acesso à alimentação, tende a distanciar situações de violência, bem como leva a uma diminuição do trabalho infantil, principalmente considerando a possibilidade de acesso à educação em tempo integral, ainda bastante restrita neste momento. No entanto, por outro lado, a existência desses programas escancara a imensa desigualdade social brasileira.

Yannoulas e Pinheiro (2020) apontam uma grande polêmica que atravessa a bibliografia sobre a política de educação básica na sua relação com a pobreza e a desigualdade social: a contradição entre universalidade e focalização, entre políticas educacionais e políticas de assistência social, entre assistentes sociais e educadores(as). Se, por um lado, as produções elaboradas desde a abordagem da política social destacam os problemas decorrentes da implementação de condicionalidades dos programas de transferência de renda, as produções da área da educação reconhecem a importância das condicionalidades educacionais para impulsionar mudanças impensadas no interior do sistema educacional brasileiro, fundamentalmente em termos de alcance e cobertura. As autoras reconhecem que as ações “inclusivas” no sistema educacional, bem como a expansão de programas de assistência social como o PBF, por si sós, não são capazes de gerar mudanças de caráter estrutural.

O acompanhamento da frequência escolar de estudantes beneficiários(as) do PBF inicia-se em 2006, quando o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou o Sistema Presença.²¹ Para tanto, foi montada uma equipe técnica para atendimento à rede de operadores(as) estaduais e municipais do Sistema, responsáveis pelo registro mensal da frequência dos(as) estudantes. A detecção da não frequência deve resultar em investigação do motivo, o que possibilita um acompanhamento mais próximo dos(as) estudantes beneficiários(as) e de suas famílias.

Cabe ressaltar que o acompanhamento de frequência escolar não foi o único desdobramento decorrente do Sistema Presença. A rede formada para esse acompanhamento demandou uma série de discussões a respeito da educação e sua vinculação com a pobreza e a desigualdade social. Nesse sentido, o Sistema Presença possibilitou o desenvolvimento de outras ações, por exemplo, o Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (PNEPDS), promovido pelo MEC em convênio com universidades federais, visando à formação específica de professores(as), gestores(as) e outros(as) profissionais envolvidos(as) com políticas sociais que estabelecem relações com a educação de crianças, adolescentes e jovens que vivem em circunstâncias de pobreza ou extrema pobreza.²²

O PNEPDS/MEC foi criado a partir da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS), idealizada em 2014 pela Coordenação-Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar, da Secretaria de Educação Continuada,

²¹ No que tange à condicionalidade de educação do PBF, o acompanhamento é feito por meio da frequência escolar, estabelecida em 85% para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e em 75% para jovens de 16 e 17 anos. A diferença no percentual de frequência para o primeiro grupo é alvo de muitas críticas, visto configurar-se como um tratamento desigual derivado, única e exclusivamente, da condição de pobreza vivenciada. Para receber o benefício, as famílias pobres devem assegurar uma maior frequência de seus(suas) filhos(as) à escola.

²² Medeiros (2017) relata a experiência de gestão deste programa/iniciativa.

Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CGAIE/Secadi/MEC), com base nas reflexões sobre os dez anos de condicionalidade escolar do PBF. A primeira fase da IEPDS, executada entre 2015 e 2017, envolveu 15 universidades federais que se comprometeram a desenvolver um curso de especialização e uma pesquisa na temática “educação, pobreza e desigualdade social”. Na segunda fase, executada entre 2017 e 2018, foram conveniadas outras 11 universidades federais, para desenvolverem um curso de aperfeiçoamento e uma pesquisa inserida na temática. Na terceira fase, executada entre 2018 e 2019, sete das universidades que participaram da primeira fase assumiram desenvolver as mesmas atividades da segunda fase (Garcia; Yannoulas, 2020).

O PNEPDS possibilitou que o tema pobreza e desigualdade social e sua relação com a educação passasse a ser amplamente discutido no País inteiro, a partir dos cursos de formação e das pesquisas dele resultantes. Dele, decorreram outras ações (Medeiros, 2017), como a criação, em diversas universidades federais, de grupos de pesquisa que tratam especificamente da temática, criação de disciplinas voltadas para cursos de licenciatura e aumento substancial de publicações sobre o tema. Sobre este último aspecto, Yannoulas e Pinheiro (2020) apresentam um balanço da literatura científica brasileira sobre a relação entre as políticas educacionais e a pobreza e desigualdade social, referente ao período de 1999 a 2018. Foram selecionadas, ao total, 304 produções acadêmicas entre artigos científicos, dissertações e teses. Publicada por 50 revistas científicas, essa produção acadêmica corresponde a 47 programas de pós-graduação e foi elaborada por 368 autores(as), que participam de 135 grupos de pesquisa. As autoras constataram que, durante o período, houve um aumento constante da produção sobre a temática, sendo que, nos seis últimos anos analisados, a produção mais do que duplicou. Destacam, ainda, a possível indução da IEPDS para que isso ocorresse.²³

Infelizmente, a IEPDS foi descontinuada após a extinção da Secadi, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Vemos, novamente, a interrupção de ações que poderiam, no mínimo, garantir que a reflexão sobre o vínculo entre educação, pobreza e desigualdades sociais pudesse continuar e se ampliar. Mesmo que ações nesse sentido sejam mantidas a partir das universidades participantes da IEPDS, a falta de indução do MEC, principalmente com fomento, deverá levar a uma retração do processo iniciado em 2014. Cabe destacar que as universidades vêm sofrendo fortes ataques desde 2018, sobretudo em termos de seu financiamento.

O PBF, a despeito de todas as críticas que podemos fazer em função de se configurar como uma ação paliativa, que não alcança todas as famílias em situação de pobreza, e cujo aporte financeiro é extremamente baixo, acabou por ser a única política mais efetiva para o combate, principalmente, da fome, o aspecto mais perverso da pobreza. Sua influência no acesso e na permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola não pode ser desprezada, mas cabe asseverar a crítica sobre o fato de o acesso aos direitos mais elementares ser condicionado.

²³ Garcia e Yannoulas (2020) analisaram qualitativamente uma amostra dessa produção induzida pela IEPDS, no sentido de desvendar as perspectivas de pobreza, desigualdade social e educação adotadas pelos(as) autores(as) cujos trabalhos foram analisados; mais especificamente, como esses fenômenos foram relacionados à ordem social que os engendra.

Considerações finais

Buscamos, no decorrer deste ensaio, tanto apresentar aspectos da realidade social e educacional quanto políticas educacionais, traduzidas em programas e ações que, em alguns casos, exibem características de universalidade, mas em outros, de modo específico, procuram atingir as populações empobrecidas. A análise se restringiu ao período desde a transição democrática até 2018.

Apresentamos uma série de dados que expressam a situação da pobreza, da desigualdade social e da realidade educacional no período analisado. Esses dados mostram uma melhoria dos índices; porém, no caso da pobreza, não podemos desconsiderar a utilização de linhas extremamente baixas. Entendemos que esses dados devem ter balizado a proposição e efetivação de políticas, programas e ações citados no artigo. No entanto, não podemos esquecer a importância das lutas sociais que ocorreram e que foram fundamentais na defesa de direitos, especialmente da população mais vulnerável. Também entendemos que as políticas e os programas e ações delas decorrentes se articulam com a busca da garantia de acesso e permanência de crianças/adolescentes/jovens na educação básica, implicando diretamente aumento dos anos de escolaridade, não necessariamente associado a uma melhor qualidade, maior acesso à alimentação, distanciamento de situações de violência e diminuição do trabalho infantil. Asseveramos, contudo, que a existência desses programas é prova da imensa desigualdade social brasileira.

Num primeiro momento, o da transição democrática, a problemática foi abordada a partir da focalização, pensada em termos de minorias, com estabelecimento de orientações gerais, acompanhadas de soluções pontuais e ações esparsas para as consideradas “minorias”; soluções e ações que, muitas vezes, foram herdadas de períodos anteriores à democratização. Essas ações e programas esparsos e focalizados se vinculavam mais às condições com que as crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza chegavam à escola, no sentido de assegurar condições mínimas para que a aprendizagem acontecesse.

Entretanto, ficaria explícito que a almejada universalidade da educação básica obrigatória (que, no decorrer do período analisado, aumentou em número de anos) não seria atingida dessa maneira, e começaram a ser pensadas soluções de caráter mais sistêmico e intersetorial, com o PBF como principal mecanismo indutor da política social, resultando fundamentalmente na expansão quantitativa do sistema educacional. Dessa forma, uma maioria invisível ocupou em torno de 45% das vagas do ensino público (Medeiros, 2017), mas ainda, de certa maneira, “invisibilizada enquanto educandos(as)”, pois o problema (e sua solução, mediante as transferências condicionadas de renda) era considerado como algo externo ao próprio sistema educacional.²⁴

Progressivamente, em razão da implementação do PBF e do conjunto de ações desenvolvido pelo PNEPDS/MEC, essa maioria invisibilizada tornou-se visível para gestores(as) e educadores(as) que, gradualmente, se apropriaram do assunto e

²⁴ Sobre os sentidos das mudanças na institucionalidade da política educacional no período democrático e os efeitos perversos das ondas de expansão da educação básica, ver Oliveira (2000) e Algebaile (2009).

começaram a pensar e agir, assumindo que a instituição escolar e a política de educação básica também são parte do problema.²⁵

As orientações contidas no conjunto do arcabouço legislativo, bem como nas ações e programas aqui citados, são questionadas, limitadas e mesmo postas em inoperância por setores conservadores e neoliberais. No caso da transferência de renda, hoje condicionada à frequência, esses setores têm buscado atrelá-la, também, ao desempenho escolar, visto adotarem uma perspectiva de pobreza e de desigualdade social vinculada ao mérito. Por outro lado, esses setores têm buscado mercantilizar e privatizar, de maneira avassaladora, uma parte da educação pública, utilizando como argumento, inclusive, a situação de vulnerabilidade de parte dos(as) estudantes e a busca por maior qualidade da educação. No entanto, sabemos que esse movimento responde, de modo preponderante, à obtenção de desonerações e lucros.

Um aspecto fundamental a considerar é que nenhum dos documentos normativos, bem como nenhum dos programas e ações analisados, trata a pobreza e as desigualdades sociais como fenômenos inerentes à estrutura da ordem social do capital e, portanto, insuperáveis nessa ordem. Ao contrário, tratam esses fenômenos como passíveis de controle e, no caso da pobreza, de erradicação, apresentando a educação como o caminho para isso. Todas as políticas voltadas para melhorar as condições de acesso e permanência de estudantes em situação de pobreza são importantes; no entanto, não são suficientes sequer para reparar as gritantes diferenças de condições em que se encontram. Em suma, se algumas medidas adotadas a partir de políticas de educação básica e sua vinculação com políticas de assistência social podem minimizar as desigualdades sociais, e a pobreza como sua expressão mais aguda, essas medidas, e a educação por si só, não constituem, como mostra a realidade histórica, solução.

Referências bibliográficas

ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2006a. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de

²⁵ Deve ficar claro que não atribuímos aos(as) trabalhadores(as) da educação a responsabilidade pela solução de um problema que está na própria estrutura da ordem social capitalista. No entanto, acreditamos que, se existem avanços positivos no acompanhamento dos(as) estudantes empobrecidos(as) nas unidades escolares, isso se deve ao empenho e comprometimento de gestores(as) locais e professores(as).

confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jan. 2019. Edição 1-B, Seção 1 – Extra, p. 6.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 set. 1996a. Seção 1, p. 18109.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996b. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996c. Seção 1, p. 28442.

BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 fev. 1998. Seção 1, p. 2.

BRASIL. Lei nº 9.732, de 11 de dezembro de 1998. Altera dispositivos das Leis nºs 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, da Lei nº 9.317, de 5 de dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 dez. 1998. Seção 1, p. 4.

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

BRASIL. Lei nº 10.748, de 22 de outubro de 2003. Cria o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE, acrescenta dispositivo à Lei

nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 out. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 jan. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); [...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 out. 2011. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional; e altera as Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jan. 2012. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 mar. 2016. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 2020. Seção 1, Edição Extra – C, p. 1.

CUNHA, L. A. *Educação, estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Ed. Universidade Federal Fluminense; Brasília: Flacso do Brasil, 1991.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 890, de 24 de julho de 1995. Cria o Programa de Poupanga-escola e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, 25 jul. 1995. P. 1, col. 2. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/48849/Lei_890_1995.html. Acesso em: 16 mar. 2022.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010.

DOURADO, L. F. *Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira*. Brasília: Inep, 2016. (PNE em Movimento, 1). Disponível em: <http://seriepne.inep.gov.br/ojs3/index.php/seriepne/article/view/3754/3484>. Acesso em: 8 dez. 2021.

GARCIA, A. V. *A pobreza humana: concepções, causas e soluções*. Florianópolis: Editoria em Debate, 2012. Disponível em: https://issuu.com/editoriaemdebate/docs/pobreza_humana. Acesso em: 8 dez. 2021

GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 33, n. esp. 2, p. 131-147, set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00131.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

GARCIA, A. V.; HILLESHEIM, J.; KRÜGER, T. R. A Base Nacional Comum Curricular e a centralidade das competências individuais como estratégia para a superação das desigualdades sociais. In: QUADRADO, J. C. (Org.). *Políticas públicas, desigualdades sociais e marcadores sociais da diferença*. São Borja, RS: Unipampa, 2021. p. 66-89.

GARCIA, A. V.; YANNOULAS, S. C. Educação, pobreza e desigualdade social. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 21-41, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3198/2933>. Acesso em: 8 dez. 2021.

GARCIA, A. V.; YANNOULAS, S. C. Educação, pobreza e desigualdade social: uma análise das produções bibliográficas da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social. In: YANNOULAS, S. C. (Org.). *Política social e desigualdades: a educação em destaque*. Curitiba: Appris, 2020. p. 31-67.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2001. (Informação demográfica e socioeconômica; n. 5). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv7191.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais 2002*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. (Informação demográfica e socioeconômica; n. 11). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1882.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*:

2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. (Informação demográfica e socioeconômica; n. 29). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. (Informação demográfica e socioeconômica; n. 43). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

LIMA, P. G. O planejamento da educação brasileira (PNE 2001-2024). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, SP, v. 15, n. esp. 1, p. 704-718, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13344/8998>. Acesso em: 8 dez. 2021.

MEDEIROS, S. Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social: concepção e instituição. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 99, p. 115-128, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3203/2938>. Acesso em: 8 dez. 2021.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PINTO, J. M.; SOUZA, S. A. (Orgs.). *Para onde vai o dinheiro? Caminhos de descaminhos do financiamento da educação*. São Paulo: Xamã, 2014.

186

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. J. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. *Análise*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 351-375, ago./dez. 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/face/article/view/278>. Acesso em: 8 dez. 2021.

ROCHA, S. *Pobreza no Brasil: o que mudou nos últimos 30 anos?* Rio de Janeiro: Inae, 2004. 26 p. (Estudos e pesquisas, n. 83). Disponível em: <https://www.inae.org.br/wp-content/uploads/2015/04/EP0083.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

ROCHA, S. Pobreza e indigência no Brasil: algumas evidências empíricas com base na PNAD 2004. *Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 265-299, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/469/465>. Acesso em: 8 dez. 2021.

ROCHA, S. *Pobreza no Brasil: a evolução de longo prazo (1970-2011)*. Rio de Janeiro: Inae, 2013. 51 p. (Estudos e pesquisas, n. 492). Pesquisa apresentada no XXV Fórum Nacional (Jubileu de Prata – 1988/2013) O Brasil de Amanhã. Transformar Crise em Oportunidade, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://democraciapopular.org.br/storage/app/media/biblioteca/2015/Cesit%20-%20Ciclo%20de%20debates/texto-04-prof-marcelo-proni-pobreza-no-brasil-a-evolucao-de-longo-prazo.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SALVADOR, E. (Coord.). *Privatização e mercantilização da educação básica no Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2017. 296 p. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2017/livro_pesquisa_unb_cnte_final_web.pdf. Acesso em: 8 dez. 2021.

SANTOS, P. S. M. B. *Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SOUSA, S. Z. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação*, Campinas, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2021.

STEIN, R. H. Condicionalidades dos programas de transferência de renda e compreensões dos cursistas EPDS no DF. In: PILATI, A. S. et al. (Orgs.). *Educação, pobreza e desigualdade social: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018): volume 1: reflexões*. Brasília: Ed. UnB, 2020. p. 85-150. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/55/41/197-1>. Acesso em: 8 dez. 2021.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Liber Livro, 2007.

VIEIRA, S. L. *Política educacional em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Liber Livro, 2008.

YANNOULAS, S. C. Apresentação. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). *Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília: Liber Livro, 2013. 280 p. Disponível em: http://www.tedis.unb.br/images/pdf/Obeduc_RelatorioFinalAtividades2013_Anexo12_Livro.pdf. Acesso em: 8 dez. 2021.

YANNOULAS, S. C.; PINHEIRO, G. F. A. A literatura científica sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social: duas décadas de produção acadêmica brasileira sobre EPDS. In: PILATI, A. S. et al. (Orgs.). *Educação, pobreza e desigualdade social: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018): volume 1: reflexões*. Brasília: Ed. UnB, 2020. p. 180-231. Disponível em: <https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/55/41/197-1>. Acesso em: 8 dez. 2021.

187

Silvia Cristina Yannoulas, doutora em Sociologia, é professora associada do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília (UnB) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (Tedis) da UnB.

silviayannoulas@unb.br

Adir Valdemar Garcia, doutor em Sociologia Política, é professor associado do Departamento de Estudos Especializados em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenador do Grupo de Pesquisa Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFSC.

adir.vg@ufsc.br

Recebido em 12 de julho de 2021

Aprovado em 10 de novembro de 2021