



Revista de Políticas Públicas
ISSN: 2178-2865
revistapoliticaspúblicas@ufma.com
Universidade Federal do Maranhão
Brasil

Garcia, Adir Valdemar; Monteiro da Silva, Rafael
A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À POBREZA:
a visão de profissionais que atuam com populações empobrecidas
Revista de Políticas Públicas, vol. 23, núm. 2, 2019, Julho-, pp. 481-500
Universidade Federal do Maranhão
Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321161767003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFMA redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À POBREZA: a visão de profissionais que atuam com populações empobrecidas

Adir Valdemar Garcia¹
Rafael Monteiro da Silva²

Resumo

O artigo apresenta uma análise das concepções de educação e de pobreza de profissionais da educação e de outros envolvidos com populações empobrecidas, matriculados nos Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, desenvolvidos, respectivamente, pela Universidade Federal de Santa Catarina e pela Universidade de Brasília, objetivando discutir a centralidade atribuída à educação no enfrentamento da pobreza. É parte de uma pesquisa mais ampla pautada numa perspectiva quantitativa e qualitativa quanto à abordagem, básica quanto à natureza, exploratória e descritiva quanto aos objetivos e bibliográfica e documental quanto aos procedimentos. Conclui que pode estar ocorrendo uma relativização do papel da educação no combate à pobreza.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Profissionais nas Políticas Sociais.

THE CENTRALITY OF EDUCATION IN THE FIGHT AGAINST POVERTY: the view of professionals working with impoverished populations

Abstract

This article presents an analysis of the conceptions of education and poverty by professionals in education and others involved with impoverished populations enrolled in the *Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social* (Specialization Courses in Education, Poverty and Social Inequality), offered by the Federal University of Santa Catarina and by the University of Brasília, which aimed to discuss the centrality attributed to education in the fight against poverty. It is part of a broader research based on a quantitative and qualitative perspective regarding the approach, basic regarding the nature, exploratory and descriptive regarding the objectives, and bibliographic and documentary regarding the procedures. It concludes that there may be a diminishing role of education in the fight against poverty.

Keywords: Education. Poverty. Professionals in social policies.

Artigo recebido em: 13/06/2019 Aprovado em: 21/10/2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n2p481-500>.

¹ Pedagogo. Doutor em Sociologia Política. Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: adir.vg@ufsc.br

² Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: rafah.mont@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos uma análise das concepções de educação e de pobreza de profissionais da educação e de outras políticas envolvidas com populações empobrecidas¹. Buscamos, mais especificamente, verificar a centralidade atribuída à educação no enfrentamento da pobreza a partir das causas apresentadas por esses/as profissionais para a ocorrência desse fenômeno. Esta análise é fundamental, principalmente em um contexto de regressão de direitos. Afinal, essas concepções repercutem nos movimentos de defesa, ou não, das políticas sociais, implicando diretamente na garantia “ou não” dos direitos. Analisar essas concepções também auxilia na compreensão da visão de sociedade que predomina entre profissionais que atuam em políticas sociais.

Para tanto, analisamos dados extraídos dos perfis dos/as cursistas dos Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ofertados na modalidade EaD. O primeiro foi desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2015 a 2016, e o segundo pela Universidade de Brasília (UnB), no período de 2017 a 2018. Ambos os cursos são decorrência da Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social (IEPDS), idealizada em 2014, pela Coordenação Geral de Acompanhamento da Inclusão Escolar, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação (CGAIE/SECADI/MEC), a partir das reflexões sobre os 10 anos de condicionalidade escolar do Programa Bolsa Família (PBF). As ações propostas pela IEPDS se materializaram por meio do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (PNEPDS)².

Em termos metodológicos, a pesquisa na qual se baseia este artigo pautou-se numa perspectiva quantitativa e qualitativa quanto à abordagem, básica quanto à natureza (MINAYO, 2007), exploratória e descritiva quanto aos objetivos e bibliográfica e documental quanto aos procedimentos (GIL, 2008). Os dados aqui apresentados se referem à parte da análise documental pautada nos perfis dos/as cursistas.

Inicialmente, apresentamos uma caracterização dos/as cursistas das duas universidades no que tange às funções exercidas por esses/as no momento da matrícula nos cursos. Posteriormente, apresentamos uma análise das concepções de educação e de pobreza, bem como das causas da pobreza na compreensão dos/as mesmos/as. Em seguida, tratamos da centralidade atribuída à educação quando relacionada a esse fenômeno social, especialmente a partir das causas destacadas por eles/as. Finalizamos tecendo algumas considerações.

2 CARACTERIZAÇÃO DOS/AS CURSISTAS

Inicialmente, cabe destacar que os cursos foram ofertados para públicos específicos, conforme pode ser observado na Tabela 1. A função foi indicada pelos/as cursistas no ato da matrícula. Também é necessário deixar claro que, ao responderem ao questionário, os/as participantes aceitaram, conforme previsto no próprio instrumento, a publicação dos dados, garantido o sigilo individual, após a sistematização feita pelas equipes gestoras dos cursos. No caso da UFSC, do total de 499 matriculados/as, 434 responderam. No caso da UnB, a resposta foi dada por 374 dos/as 452 matriculados/as.

Tabela 1- Número e proporção de cursistas da UFSC e da UnB por função declarada no ato de matrícula nos cursos.

Função	UFSC		UnB	
	N	%	N	%
Agente Educacional (Operador/a Escolar do Sistema Presença)	34	7,83	4	1,07
Coordenador/a Estadual do PBF na Assistência Social	1	0,23	1	0,27
Coordenador/a Estadual do PBF na Educação	1	0,23	-	00
Coordenador/a Municipal do PBF na Assistência Social	23	5,30	3	0,80
Coordenador/a Municipal do PBF na Educação	21	4,84	1	0,27
Gestor/a (Diretor/a Escolar)	32	7,37	6	1,61
Membro da Equipe Pedagógica (Orientador/a Educacional, Supervisor/a ou outros/as profissionais da equipe)	40	9,22	26	6,97
Operador/a Estadual Auxiliar do PBF na Educação	7	1,61	1	0,27
Professor/a	275	63,37	209	56,03
Outro ³	-	-	122	32,71
Total	434	100	373	100

Fonte: Garcia (2018)⁴.

De acordo com os dados, mais da metade dos/as cursistas respondentes é composta por professores/as, 63,37% no caso da UFSC e 56,03% no caso da UnB. No curso ofertado pela UFSC, chama à atenção a baixa participação de Coordenadores/as Municipais do PBF na Educação, priorizados no primeiro edital de inscrição, visto que o estado de Santa Catarina é formado por 295 municípios. Já os Coordenadores/as Municipais do PBF na Assistência Social passaram a figurar no segundo edital publicado para preenchimento de 231 vagas remanescentes. Considerando que um terceiro edital com 85 vagas foi publicado posteriormente, o nível de participação desses/as também pode ser considerado baixo. Para o curso da UnB, essa observação não se aplica, visto que, a princípio, deveria atender ao DF, que conta com apenas uma Coordenação “Municipal” do PBF em cada área (Educação, Assistência Social e Saúde). No entanto, o curso possibilitou a inscrição de

profissionais da Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal (RIDE/DF) e, mesmo assim, teve apenas uma inscrição de Coordenadora Municipal do PBF na Educação de um dos municípios de Goiás. Do total de matriculados/as, 13 cursistas⁵ eram de seis municípios desse estado.

3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE POBREZA DOS/AS CURSISTAS

Cabe lembrar que aqui serão apresentadas as análises decorrentes da pesquisa indicada na nota de rodapé 1 deste texto. Começamos com a concepção de educação⁶. As respostas foram organizadas em três categorias gerais: pedagógica, social e política. Essas, por sua vez, foram divididas em subcategorias⁷. A categoria “pedagógica” representa as respostas que enfatizaram a educação como processo de ensino-aprendizagem considerando a aquisição de conhecimentos científicos e de conhecimentos gerais voltados à formação humana e ao desenvolvimento de habilidades. A categoria “política” engloba as respostas que enfatizaram a educação como caminho para a transformação social, como direito social expresso em uma política pública, como instrumento de formação para a cidadania e autonomia, bem como aquelas que relacionaram a educação com o desenvolvimento do senso crítico. A categoria “social”, por sua vez, é composta pelas respostas que enfatizaram a educação como instrumento para a mudança de vida/mobilidade social, para a preparação para o mercado de trabalho e para promover uma melhor convivência em sociedade.

A Tabela 2 traz o número e a proporção de respostas por categoria e subcategoria.

Tabela 2 - Número e proporção de respostas de cursistas da UFSC e da UnB com relação à concepção de educação.

Concepção de educação					
Categoria	Subcategoria	UFSC		UnB	
		N	%	N	%
Pedagógica	Relacionada ao processo ensino-aprendizagem	78	17,97	69	18,50
	Relacionada ao processo de formação humana	47	10,83	81	21,72
	Relacionada à aquisição ou aprimoramento de conhecimentos e habilidades	57	13,13	24	6,43
	Outras	26	5,99	32	8,58
Total		208	47,92	206	55,23
Política	Como caminho para a transformação social	24	5,54	43	11,53
	Como direito social que se expressa em uma política pública	13	2,99	10	2,68
	Como instrumento para a formação cidadã e desenvolvimento da autonomia	34	7,83	32	8,58
	Como instrumento para o desenvolvimento do senso crítico	11	2,53	19	5,09
	Outras	12	2,77	6	1,61
Total		94	21,66	110	29,49
	Como instrumento para a mudança de	28	6,45	19	5,09

A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À POBREZA: *a visão de profissionais que atuam com populações empobrecidas*

Social	vida/mobilidade social				
	Como instrumento para a preparação para o mercado de trabalho	6	1,38	4	1,07
	Como instrumento para promover uma melhor convivência em sociedade	33	7,60	10	2,68
	Outras ⁸	16	3,69	13	3,49
Total		83	19,12	46	12,33
Não responderam		20	4,61	1	0,27
Respostas distintas das categorias propostas⁹		29	6,69	10	2,68
Total geral		434	100	373	100

Fonte: Garcia (2018).

Como podemos ver, a maior parte dos/as cursistas das duas universidades enfatizou o aspecto pedagógico quando tratou da concepção de educação. No caso da UFSC, representam 47,92% e no caso da UnB, 55,23%. Considerando as subcategorias relacionadas, no caso da UFSC, a “educação como processo de ensino/aprendizagem” ficou com o maior percentual, 17,97%, seguida da subcategoria “educação como aquisição ou aprimoramento de conhecimentos e habilidades”, com 13,13%. A “educação como processo de formação humana” ficou em terceiro lugar com 10,83%. No caso da UnB, a subcategoria “educação como processo de formação humana” ficou em primeiro lugar com 21,72%, seguida da subcategoria “educação como processo de ensino-aprendizagem”, com 18,50%. Em terceiro lugar, ficou a compreensão de “educação como aquisição ou aprimoramento de conhecimentos e habilidades”, com 6,43%.

O fato de a categoria aqui denominada “pedagógica” ter ficado em primeiro lugar nas duas instituições pode ser explicado pelo número de professores/as entre os/as cursistas. Eles/as compunham a maioria dos/as respondentes nos dois cursos, 275 na UFSC e 209 na UnB. Sabemos que, socialmente e também em termos profissionais, os/as professores/as são considerados/as os/as responsáveis pela tarefa de trabalhar, no âmbito da educação formal, com o conhecimento histórico e socialmente produzido, pedagogicamente sistematizado, ou seja, cabe a eles/as ensinar objetivando a aprendizagem dos/as alunos/as. Esse aprendizado não se restringe aos conhecimentos relacionados às disciplinas que compõem os currículos, mas também englobam aqueles mais gerais voltados para a formação humana em suas múltiplas dimensões. Não sem motivo, a categoria “política” vem em segundo lugar, conforme a Tabela 2. As subcategorias relativas a esta categoria se voltam para a transformação social, para a formação cidadã e para o desenvolvimento do senso crítico, papéis historicamente atribuídos à educação, principalmente pela perspectiva socialdemocrata.¹⁰ No entanto, essas subcategorias alcançam percentuais de resposta bem inferiores em relação às subcategorias da categoria “pedagógica”.

No caso da UFSC, a categoria “política” totalizou 21,66% e no caso da UnB, 29,49%. Considerando as subcategorias relacionadas, no caso da UFSC, a concepção de “educação como instrumento para a formação cidadã e desenvolvimento da autonomia” foi indicada por 7,83%, seguida das subcategorias “educação como caminho para a transformação social”, 5,54%, “como direito social que se expressa em uma política pública”, 2,99% e “como instrumento para o desenvolvimento do censo crítico”, 2,53%. No caso da UnB, os/as cursistas que compreendiam a “educação como caminho para a transformação social” totalizaram 11,43%, seguidos daqueles/as que a compreendiam como “instrumento para a formação cidadã e desenvolvimento da autonomia”, 8,58%, como “instrumento para o desenvolvimento do censo crítico”, 5,09%, e como “direito social que se expressa em uma política pública”, 2,68%.

É interessante perceber que a compreensão de educação “como caminho para a transformação social”, de modo específico, principalmente no caso da UFSC, acabou sendo pouco referenciada. Dizemos isso em razão de este ser um dos aspectos mais presentes, principalmente considerando a perspectiva socialdemocrata, quando se trata do papel da educação. Invariavelmente, ela está sempre associada à construção de uma “sociedade justa”. Nesse sentido, a transformação social referida não necessariamente está relacionada a uma perspectiva de transformação radical voltada para a construção de outra ordem social distinta da capitalista.

A categoria “social” foi a terceira maior representada nas duas instituições, totalizando 19,12% no caso da UFSC e 12,33% no caso da UnB. Ela se aproxima muito da categoria “política”, porém, neste caso, as respostas são menos incisivas quanto ao papel político da educação, voltando-se mais para o seu “papel social” cujo resultado se reflete na condição individual das pessoas, ou seja, na possibilidade de propiciar mobilidade social, empregabilidade e capacidade de convivência em sociedade. Considerando as subcategorias relacionadas, no caso da UFSC, a concepção de “educação como instrumento para promover uma melhor convivência em sociedade” foi assumida por 7,60% dos/as cursistas, seguida da concepção de “educação como instrumento para a mudança de vida/mobilidade social”, 6,45%. No caso da UnB, o maior percentual foi daqueles/as que a entendiam como “instrumento para a mudança de vida/mobilidade social”, 5,09%, seguido daqueles/as que a entendiam como “instrumento para promover uma melhor convivência em sociedade”, 2,68%.

No caso dessa categoria, chamou muito a atenção o fato de, nas duas universidades, a compreensão de educação “como instrumento para a preparação para o mercado de trabalho” ter sido bastante baixa. No caso da UFSC, 1,38% dos/as cursistas enfatizaram esse aspecto e no caso da UnB, 1,07%. Dizemos isto porque a educação e a qualificação são sempre colocadas como fundamentais para a empregabilidade (ROCHA, 1995; COHEN, 1998; SCHWARTZMAN, 2004). A

A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À POBREZA: *a visão de profissionais que atuam com populações empobrecidas*

empregabilidade, por sua vez, é apontada como fundamental para que as pessoas possam sair de uma condição de pobreza e gozar de uma “vida digna”. Cabe salientar, como veremos posteriormente quando tratarmos das causas da pobreza, que a “falta de educação/qualificação” aparece em segundo lugar no caso da UFSC e em quarto no caso da UnB.

A Tabela 3 contém as concepções de pobreza dos/as cursistas¹¹. Neste caso, criamos três categorias que se subdividiram em subcategorias. As categorias “política” e “econômica” se basearam na proposição feita por Garcia (2012). A terceira categoria “política e econômica” engloba as respostas que continham as duas ênfases.

Garcia (2012), ao estudar as concepções de pobreza a partir da perspectiva socialdemocrata concluiu que os/a autores/as que adotavam essa perspectiva de análise enfatizavam ou o aspecto político ou o aspecto econômico. Aqueles/as que enfatizavam o aspecto político, a exemplo de Demo (1996) e Telles (2001), partiam da compreensão de que a pobreza estava muito mais relacionada à ausência de direitos do que propriamente à ausência de bens materiais necessários à manutenção da vida. Afinal, se os direitos existem e se as pessoas estão conscientes disso e lutam para que se materializem, a consequência é o acesso aos bens necessários. Segundo Demo (1996, p. 94), o centro da pobreza não estaria na “insuficiência de renda, mas na exclusão política, ou seja, [no] problema da desigualdade.” Para ele “a insuficiência de renda representa fenômeno decisivo na vida das famílias, mas é sobretudo decorrência da precariedade da cidadania histórica”. Portanto, para esse autor, a pobreza é primordialmente “política”. Aqueles que enfatizam a dimensão econômica, a exemplo de Abranches (1987), Alayon (1995), Rocha (1995) e Dupas (1999), ao contrário, partem da insuficiência de renda para conceber pobreza. Mesmo que tratem da ausência de políticas públicas que atuem no combate à pobreza, a ênfase é colocada na impossibilidade de ter acesso aos bens materiais, especificamente, pela falta ou insuficiência de renda.

Tabela 3 - Número e proporção de respostas de cursistas da UFSC e da UnB com relação à concepção de pobreza.

Concepção de pobreza					
Categoria	Subcategoria	UFSC		UnB	
		N	%	N	%
Política	Ausência de cidadania e não garantia dos direitos básicos.	19	4,38	36	9,65
	Expressa pela falta de oportunidade e/ou pela exclusão social; marginalização; falta de participação.	38	8,76	31	8,31
Total		57	13,13	67	17,96
Econômica	Ausência de renda para a manutenção da vida; resultado do sistema capitalista.	51	11,75	63	16,89
	Como condição onde não há o suprimento das necessidades básicas sem que seja feita	191	44,00	138	37,00

	referência à renda como elemento de garantia de acesso.				
Total		242	55,76	201	53,89
Econômica e Política	Respostas que associam as duas categorias	89	20,51	91	24,40
Outras ¹²		25	5,76	13	3,49
Não responderam		21	4,84	1	0,26
Total		434	100	373	100

Fonte: Garcia (2018).

Como podemos verificar na Tabela 3, 13,13% dos 434 cursistas da UFSC, e 17,96% dos 373 da UnB, enfatizaram a dimensão política ao expor a concepção de pobreza, destacando elementos relacionados à “falta de oportunidade, à exclusão social, à marginalização, à falta de participação” (8,76% no caso da UFSC e 8,31% no caso da UnB), à “ausência de cidadania e a não garantia dos direitos básicos” (4,38% e 9,65%), respectivamente. Outro grupo, representando mais da metade, 55,76% no caso da UFSC e 53,89% no caso da UnB, apresentou uma concepção de pobreza cuja ênfase está na dimensão econômica, ou seja, o destaque foi dado à “ausência de renda para a manutenção da vida e ao fato de o fenômeno ser resultado do sistema capitalista”¹³ (11,75% no caso da UFSC e 16,89% no caso da UnB), e ao “não suprimento das necessidades básicas, neste último caso, sem fazer referência direta à renda como elemento de garantia de acesso aos bens materiais” (44% e 37%), respectivamente. Um terceiro grupo, 20,51% no caso da UFSC e 24,40% no caso da UnB, enfatizou as duas dimensões ao apresentar a concepção de pobreza. Para além desses, 5,76% dos/as cursistas da UFSC e 3,49% dos da UnB responderam de forma ampla e pouco explicativa ou de modo que não permitia entendimento claro. Respectivamente, 4,84% e 0,26% não responderam.

Fica bastante clara a vinculação das concepções de pobreza dos/as cursistas das duas universidades à perspectiva socialdemocrata, especialmente pela “crítica”, nem sempre explícita, à forma como a sociedade distribui a riqueza produzida, bem como à precarização do acesso aos direitos já constituídos, portanto, a uma cidadania incompleta. A adoção dessa categorização não significa que tratamos as duas dimensões como excludentes. Buscamos apenas mostrar os aspectos nelas enfatizados. De certo modo, entendemos que a ênfase em uma ou outra dimensão pode ter implicações nas lutas e ações voltadas ao combate à pobreza, isso porque entendemos que a ênfase na dimensão política está mais voltada às lutas por reconhecimento e a ênfase na dimensão econômica relaciona-se mais diretamente às lutas por redistribuição. Fraser (2002), ao tratar da justiça social no seu dimensionamento global, faz referência a esse aspecto. Para a autora, o aumento das lutas por reconhecimento responde perfeitamente ao neoliberalismo econômico, cujo desejo, acima de tudo, é acabar com a memória do igualitarismo socialista. Diz que, “neste contexto, as lutas pelo

A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À POBREZA: *a visão de profissionais que atuam com populações empobrecidas*

reconhecimento estão a contribuir menos para suplementar, tornar mais complexas e enriquecer as lutas pela redistribuição do que para as marginalizar, eclipsar e substituir” (FRASER, 2002, p. 11).

4 AS CAUSAS DA POBREZA NA COMPREENSÃO DOS/AS CURSISTAS

Os/as cursistas também foram questionados/as sobre quais são as causas da pobreza. Os dados das duas universidades são apresentados nas Tabelas 5.

Tabela 5 – Causas da pobreza indicadas por cursistas da UFSC e da UnB

CAUSAS DA POBREZA – UFSC e UnB				
Causas citadas	Número de respondentes que indicaram apenas uma causa		Frequência das causas em respostas que indicaram mais de uma	
	UFSC	UnB	UFSC	UnB
Má distribuição de renda	42	34	63	71
Desigualdades sociais	27	18	45	37
O sistema capitalista	19	79	4	21
Falta de Educação/qualificação	22	08	79	65
Falta de políticas públicas eficientes	10	35	32	66
Falta de oportunidade	6	6	76	34
Falta de vontade/conformismo	9	5	45	16
Ganância/egoísmo	4	4	3	16
Falta de aplicação correta dos recursos públicos	6	-	4	3
Falta de acesso às condições necessárias para o ser humano viver	5	1	6	3
Corrupção	4	2	15	36
Desemprego	4	-	33	15
Ganância/egoísmo	4	-	3	-
Má distribuição de recursos públicos	4	-	-	2
Condição natural do ser humano	2	-	-	-
Impostos	1	-	1	1
Exclusão social	1	-	5	4
Opressões/racismo/ machismo/discriminação	-	-	-	13
Acesso ao poder. Quem tem poder, toma as decisões	-	-	1	3
Falta de apoio das lideranças	1	-	-	-
A falta de lucidez nas ações	1	-	-	-
A impunidade	1	-	-	-
Mal funcionamento do sistema democrático	1	2	3	3
Questões sociais, políticas e econômicas	4	6	24	6
Crescimento populacional	-	-	14	4
Ignorância	-	1	1	-
Urbanização	-	-	1	-
Etnocentrismo	-	-	1	-

Preconceito racial	-	-	3	-
Migração	-	-	1	-
Falta de empreendedorismo	-	-	1	-
Desastres naturais, clima	-	-	1	1
Respostas de difícil interpretação	-	-	3	-
Não responderam	31	1	-	-
Total de respostas que indicam uma causa	177	203	-	-
Total de respostas que indicam mais de uma causa	226	166	-	-
Total	434	373	-	-

Fonte: Garcia (2018).

A análise dos dados mostra que ocorre uma coincidência numérica em relação à causa mais destacada pelos/as cursistas. Em ambas as universidades a “má distribuição de renda” foi apontada como a principal causa da pobreza por 105 cursistas, considerando aqueles/as que a citaram como causa única e aqueles/as que a citaram junto a outras causas, conforme discriminado na tabela. Essa causa é destacada por muitos autores/as socialdemocratas a exemplo de Rocha (1995; 2000), Barros, Henriques e Mendonça (2000) e Barros *et al* (2007).

No caso da UFSC, a “falta de educação/qualificação” vem em segundo lugar com 101 registros, sendo que desses, 22 como causa única. No caso da UnB, essa causa ficou em quarto lugar com 73 registros, sendo oito como causa única, e a “falta de políticas públicas eficientes” foi colocada pelos/as cursistas dessa universidade como a segunda, com 101 registros. Essa causa aparece em oitavo lugar no caso da UFSC, com 42 referências. Podemos ver, considerando essas duas causas, uma boa diferença entre os/as cursistas das duas universidades, principalmente no que diz respeito à “falta de políticas públicas eficientes”. Essa diferença chama bastante atenção visto que a oferta de políticas públicas, em especial, das sociais, recebe grande destaque na literatura que trata da pobreza e de outras expressões da desigualdade social, a exemplo de Alayón (1995; 2004), Soares (2001), e Silva e Silva (2010). Em relação à “falta de educação/qualificação” como causa da pobreza, mesmo que tenha ocorrido uma diferença, em ambos os casos, ela figura como uma causa importante, mesmo que a maior parte das referências a ela tenha sido feita junto a outras causas que também constam na Tabela 5, principalmente à má distribuição de renda, às desigualdades sociais e à falta de oportunidades. A “falta de educação/qualificação” é destacada por Rocha (1995), Cohen (1998) e Schwartzman (2004) como uma causa importante quando se trata da análise da pobreza.

A terceira causa destacada pelos/as cursistas da UnB foi “o sistema capitalista”. Essa causa apareceu em 100 respostas, sendo que em 79 dessas, foi colocada como causa única. Nesse aspecto também temos uma diferença expressiva em relação aos/as cursistas da UFSC. No caso dessa universidade, essa causa ficou em sétimo lugar e foi referida por apenas 23 cursistas, desses,

A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À POBREZA: *a visão de profissionais que atuam com populações empobrecidas*

19 a indicaram como causa única. É possível que parte dos/as cursistas da UnB possa ter a compreensão de que a pobreza é resultado “do” e condição necessária “para” a manutenção da ordem do capital (SOTO, 2003), visão também assumida, dentre outros/as, por Duarte e Yannoulas (2017) e Garcia, Hillesheim (2017). Apesar dessa possibilidade, ao tomarmos o conjunto de respostas como referência, entendemos que a perspectiva predominante em ambos os casos reflete a leitura feita por autores/as socialdemocratas. Neste sentido, o capitalismo é considerado a causa, mas pode e deve ser “corrigido”, resultando, então, em uma sociedade capitalista “justa”.

A terceira causa destacada pelos/as cursistas da UFSC foi a “falta de oportunidades”, com 82 referências. No caso da UnB, essa causa ficou em sexto lugar com 40 referências. Para os/as cursistas da UFSC, a quarta causa apontada foi a “desigualdade social”, aparecendo em 72 respostas. No caso da UnB, essa causa ficou em quinto lugar, aparecendo em 55 respostas. A indicação dessas causas, principalmente no caso da UFSC, onde o capitalismo em si não foi indicado como uma causa mais importante, reforça a compreensão de que, para os/as cursistas, o problema não está na raiz da ordem social, mas naquilo que ela não oferece, pressupondo que possa efetivamente oferecer.

Outro dado que chamou a atenção foi a referência feita pelos/as cursistas das duas universidades à “falta de vontade/conformismo” dos/as pobres para saírem da sua condição. Essa foi a quinta causa mais referenciada pelos/as cursistas da UFSC, aparecendo em 54 respostas, mais efetivamente naquelas que apresentaram mais de uma causa. No caso da UnB, essa causa ficou em nono lugar com 21 referências. Esses dados indicam que ainda persiste, na compreensão de muitos/as, uma perspectiva de responsabilização do/a pobre pela sua condição. Isso expressa um alinhamento, principalmente com a perspectiva neoliberal, mas também com a meritocracia defendida pelo liberalismo, mesmo aquele denominado “liberalismo social”, que defende o mercado como locus de solução da pobreza, mas também defende uma intervenção do Estado para que as pessoas pobres possam ter um “empurrão” para saírem dessa condição, a exemplo das análises feitas por autores como Galbraith (1979) e Dahrendorf (1992).

O “desemprego”, causa tão destacada na literatura que trata sobre a pobreza, aparece em sexto lugar no caso da UFSC, com 37 referências (quatro como causa única), e em décimo lugar no caso da UnB, com 15 referências (nenhuma como causa única). Esse dado também chama a atenção visto que o emprego, a princípio, pode ser tomado como a melhor solução para a saída da pobreza, sendo que a possibilidade de estar empregado/a normalmente é relacionada à educação/qualificação. Neste caso, é difícil entender porque o “desemprego” ficou em posição de menos destaque considerando a posição da causa “falta de educação/qualificação”. Castel (1998) diz que a partir do século XVIII, o trabalho passa a ser considerado a fonte de toda a riqueza. Soares (2004) afirma que o desemprego e o subemprego são a maior causa do aumento da pobreza nas áreas urbanas. Por sua

vez, Darhendorf (1992), ao analisar a possibilidade de pleno emprego, questiona a compreensão de que estar empregado implica em não ser pobre. O autor faz referência ao “preço americano da pobreza” que, para ele, pode representar a possibilidade de ser pobre, mesmo estando empregado. Nesse sentido, Rocha (1995, p. 230) diz que “embora a pobreza esteja muito associada a uma inadequada inserção no mercado de trabalho [...] mesmo o trabalhador do setor formal ocupado 40 horas por semana pode estar condenado à pobreza em função do baixo valor do salário mínimo.” Talvez, já esteja se sedimentando a perspectiva de que estar empregado, por si só, não signifique estar em uma condição de não pobreza, o que pode ter levado os/as cursistas a entenderem que o desemprego, dentre as causas da pobreza, não é tão significativo.

A Tabela 5 traz outras causas citadas pelos/as cursistas, porém, em menor frequência. Algumas dessas causas se relacionam a algumas aqui destacadas, a exemplo das “questões econômicas, políticas e sociais”, “falta de acesso às condições necessárias para o ser humano viver”, que expressam uma compreensão mais genérica, e “falta de aplicação correta dos recursos públicos”.

5 A EDUCAÇÃO E O ENFRENTAMENTO DA POBREZA

Como podemos observar a partir dos dados relacionados às causas da pobreza, a “falta de educação/qualificação” é tomada como elemento importante, apesar de ter figurado pouco como causa única, estando sempre associada a outras, principalmente àquelas mais citadas na Tabela 5. Isso, de certa forma, pode representar uma relativização da sua centralidade no combate à pobreza, hipótese que levantamos quando consideramos, de modo específico, as concepções de educação apresentadas pelos/as cursistas.

Partindo da concepção de educação dos/as profissionais, podemos inferir que o fato de a categoria “social” ter sido aquela que teve menor percentual de respostas é, de certo modo, significativo. Essa categoria foi decomposta em três subcategorias, sendo que duas delas indicam uma proximidade maior da educação voltada para o combate à pobreza, quais sejam: “educação compreendida como instrumento para a mudança de vida/mobilidade social” e “como instrumento para a preparação para o mercado de trabalho”. Essas duas subcategorias totalizam 7,83% no caso da UFSC e 6,16% no caso da UnB. Isso não significa dizer que a terceira subcategoria da categoria “social” (educação como instrumento para promover uma melhor convivência em sociedade) e as demais subcategorias relacionadas às duas outras categorias, “pedagógica” e “política”, não guardem nenhuma relação com o combate à pobreza. Afinal de contas, quando a educação é apontada como “caminho para a transformação social”, subcategoria da categoria “política”, podemos inferir que essa

A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À POBREZA: *a visão de profissionais que atuam com populações empobrecidas*

transformação indique a construção de uma “sociedade mais justa” e, nesse caso, a pobreza não deveria ter lugar. Da mesma forma, as duas outras subcategorias da categoria “política” (“educação como instrumento para a formação cidadã e desenvolvimento da autonomia” e “como instrumento para o desenvolvimento do senso crítico”), na sua generalidade, não podem ser desvinculadas da luta pelo combate à pobreza, desde que todos/as se tornassem realmente “cidadão/ãs” críticos/as, o que implicaria em não vivenciar a pobreza. A própria categoria “pedagógica”, que aparece em primeiro lugar, cujas subcategorias expressam uma defesa maior em tom do papel da educação como processo de aquisição de conhecimentos, seja dos relacionados mais diretamente às disciplinas escolares, seja dos relacionados à formação humana na sua generalidade, podem indicar, também, essa relação.

Ao tomarmos as causas da pobreza segundo os/as cursistas, vemos que a “falta de educação/qualificação”, mesmo que tenha sido apontada como uma causa importante, ficando em segundo lugar no caso da UFSC e em quarto no caso da UnB, pode ter sua centralidade relativizada. A literatura específica sobre o assunto, conforme já indicamos, tende a traçar uma relação direta entre educação/qualificação e empregabilidade. No entanto, o “desemprego” como causa da pobreza, ficou em sexto lugar no caso da UFSC e em décimo no caso da UnB. Nesse caso, podemos entender que, para os/as cursistas, a “falta de educação/qualificação” leva à pobreza, porém, isso parece não estar diretamente relacionado ao desemprego. Podemos nos perguntar: Há uma descrença no fato de que estar empregado significaria não estar na condição de pobreza, o que fez com que o desemprego ficasse em uma posição pouco expressiva, especialmente no caso da UnB? Há uma compreensão de que ter “escolaridade/qualificação” é importante, mas não significa, necessariamente, que implique em mobilidade social e empregabilidade?

Medeiros, Barbosa e Carvalhaes (2019) analisam o impacto da educação na redução das desigualdades e da pobreza. Para os autores, políticas que visam à redução da pobreza, tomando a educação como via, enfrentam dois obstáculos: 1) inércia demográfica¹⁵, fazendo com que os impactos levem muito tempo até poderem ser considerados relevantes; 2) declínio dos retornos pela educação em função do aumento da oferta de força de trabalho qualificada. Concluem que “[...] o combate à desigualdade e à pobreza por meio da elevação da qualificação e, por conseguinte, das rendas do trabalho parece encontrar barreiras muito severas” (MEDEIROS; BARBOSA; CARVALHAES, 2019, p. 43). Segundo os autores,

[...] seriam necessárias muitas décadas até que a inércia demográfica fosse deixada para trás e mudanças sobre a distribuição de renda se tornassem efetivas. E, ainda assim, mesmo depois de décadas, apenas reformas radicais no sistema educacional seriam capazes de produzir quedas substanciais na desigualdade de rendimentos – e apenas sob condições muito favoráveis, tais como um reduzido grau de desencaixe entre formação e

ocupação (job-skill mismatch), retornos pouco elásticos ao aumento da oferta etc. Na realidade, investimentos em educação poderiam gerar efeitos na direção oposta, aumentando a desigualdade nas primeiras décadas. A razão é simples: como os impactos são limitados pela estrutura etária, a diferenciação muito intensa e súbita das características educacionais entre as gerações que se sucedem poderia ampliar a distância entre grupos (MEDEIROS; BARBOSA; CARVALHAES, 2019, p. 44).

Asseveram que, para manter um novo patamar de rendimentos provindos do investimento em educação/qualificação, precisaríamos de uma grande expansão da economia, sendo necessária uma duplicação da massa salarial para que ocorresse a absorção da força de trabalho mais educada. Os autores deixam claro que o estudo feito não permite afirmar que as políticas educacionais são irrelevantes. Para eles, o papel da educação não se restringe aos fins puramente econômicos, mas é necessário destacar que os objetivos distributivos não podem ser perseguidos, de modo determinante, pela via da educação. Cabe lembrar que a maioria dos/as cursistas concebeu a educação como “processo ensino-aprendizagem, seja dos conteúdos escolares, seja dos relacionada à formação humana na sua generalidade, bem como relacionada à aquisição ou aprimoramento de conhecimentos e habilidades” (subcategorias da categoria “pedagógica”) e como “caminho para a transformação social, como direito social que se expressa em uma política pública, como instrumento para a formação cidadã e desenvolvimento da autonomia, como instrumento para o desenvolvimento do senso crítico” (subcategorias da categoria “política”).

Também é necessário dar relevo aos dados relativos à “falta de políticas públicas eficientes” como causa da pobreza, destacada principalmente por cursistas da UnB, visto que esta ficou em segundo lugar no caso dessa universidade, com 101 registros, sendo 35 como causa única. Isso pode ter favorecido uma menor citação da “educação/qualificação” como causa, visto representarem políticas públicas, estando, portanto, incluídas nessa causa. No caso da UFSC, essa causa ficou em oitavo lugar, com 42 referências, sendo dez como causa única.

Ainda cabe destacar a posição do “sistema capitalista” como causa da pobreza, principalmente no caso da UnB, visto ter ficado em terceiro lugar com 100 respostas, sendo dessas, 79 como causa única. Neste caso, podemos inferir que as principais causas citadas como constitutivas da ordem social do capital não teriam solução, implicando na necessidade de superação da própria ordem. No entanto, como posto anteriormente, em termos gerais, a perspectiva adotada pela ampla maioria dos/as cursistas se vincula ao pensamento socialdemocrata o que implica em críticas ao sistema capitalista com vistas a sua correção, mas não à necessidade de sua superação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À POBREZA: *a visão de profissionais que atuam com populações empobrecidas*

Buscamos, neste artigo, fazer uma reflexão sobre a relação da educação com a pobreza a partir das concepções de profissionais da área da educação e de outros/as que atuam com populações empobrecidas. Vimos que, apesar de ser colocada como uma causa importante, a “educação/qualificação” parece estar perdendo o seu *status* de elemento fundamental no combate à pobreza, papel atribuído a ela especialmente pela socialdemocracia. Apresentamos duas possíveis explicações para esse fato, considerando os dados analisados e a literatura utilizada para a análise: 1) A “falta de educação/qualificação” é considerada uma causa importante da pobreza, porém, a sua relação com o desemprego parece estar sendo relativizada. Neste caso, a “falta de educação/qualificação” não implicaria de modo determinante no desemprego. Caso a relação fosse tão direta, essas duas causas apareceriam sempre relacionadas ou, no mínimo, numa posição mais próxima, o que não ocorreu, conforme mostram os dados; 2) Está ocorrendo um fortalecimento da compreensão de que estar empregado, qualificado ou não, pode não significar a garantia de não ser pobre.

Entendemos ser possível tomar essas explicações como verdadeiras visto que a categoria “social”, anteriormente descrita quando da apresentação das concepções de educação, cujas subcategorias foram consideradas como aquelas mais diretamente relacionadas à pobreza (“educação compreendida como instrumento para a mudança de vida/mobilidade social” e “como instrumento para a preparação para o mercado de trabalho”), ficou em último lugar. O que se mostrou representativo dentre as concepções de educação foi o seu papel de tratar dos conhecimentos escolares e de formação humana na sua generalidade, bem como de formar cidadãos/ãs críticos/as. Este fato é fundamental quando tratamos do papel da educação. O que esperamos dela? Qual a sua real força no sentido de transformar a ordem do capital em um modelo social justo considerando esse papel a ela atribuído? É possível estabelecer a justiça social nessa ordem?

Mesmo que um percentual de cursistas, especialmente da UnB, tenha apontado o capitalismo em si como a causa da pobreza, não podemos entender que há aí uma indicação de que esse sistema tenha que ser destruído. Afinal, considerando os percentuais relativos às outras causas apontadas, vigora a compreensão de que esse sistema possa ser controlado e, por isso, responder à “construção da sociedade justa” dentro da própria ordem, seja distribuindo a renda, diminuindo as desigualdades, ofertando políticas públicas eficientes, especialmente de educação/qualificação, oferecendo mais e melhores oportunidades a toda a população, papéis atribuídos ao Estado por aqueles que compartilham o pensamento socialdemocrata. Nesse sentido, a educação ainda é apontada como um instrumento importante na luta por uma “sociedade capitalista justa”.

Ora, é necessário que esses papéis atribuídos ao Estado sejam questionados, visto que no capitalismo, mesmo que ele possa, em algum momento, agir no sentido de “proteger a classe

trabalhadora”, sua função é proteger e garantir as condições para a produção e reprodução do capital, ou seja, funciona como estrutura totalizadora de comando político do capital (MÉSZÁROS, 2002). Portanto, imaginar a possibilidade de o Estado do capital poder, efetivamente, garantir de modo contínuo e sustentável um conjunto de políticas que possam levar à construção e manutenção da “sociedade justa” se constitui em um grave problema, principalmente se considerarmos o desmonte a que vêm sendo submetidos os Estados de Bem-Estar Social mais desenvolvidos. Entender que esse desmonte é uma questão volitiva, sem considerar a incontornabilidade do capital, pode fazer com que permaneçamos no âmbito da luta por reconhecimento, favorecendo a continuidade da barbárie a que o capitalismo submete grande parcela da população mundial. Temos claro que a pobreza é resultado dessa ordem social e condição necessária para sua manutenção.

Na ordem do capital, fazendo aqui referência especial à educação, temos a compreensão que ela tende a reproduzir a estrutura social e, mesmo quando crítica, acaba por servir de sustentáculo ideológico ao conduzir ao entendimento de que é possível, dentro desta ordem, consumir a emancipação humana, o que reflete o pensamento socialdemocrata. Diferente seria se a educação crítica se aliasse ao processo de construção da consciência de classe com vistas à destruição do modo social do capital e à construção de outra ordem onde a emancipação humana pudesse, efetivamente, se realizar, como assevera Tonet (2016).

Isto não significa dizer que não devemos lutar dentro da ordem do capital exigindo o estabelecimento de direitos e o cumprimento dos mesmos. Porém, é necessário ter clareza dos limites concretos que essa ordem social impõe no que diz respeito à efetiva satisfação das necessidades humanas histórica e socialmente construídas.

Considerando o contexto de regressão de direitos a que estamos sendo submetidos, lutar pelo restabelecimento dos que foram subtraídos e pela afirmação de outros, sem fazer desse movimento uma forma de confronto e descortinamento das impossibilidades de o capital garanti-los, favorece a manutenção dessa ordem. Portanto, todas as nossas lutas têm um papel importante e devem, para além de tentar garantir algumas condições de dignidade para todos dentro dessa ordem, escancarar os limites do capital visando promover a sua superação. Nesse sentido, a educação pode desempenhar um papel importante como posto anteriormente.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Sérgio H. Política Social e combate à pobreza: a teoria da prática. In: ABRANCHES, Sérgio H., SANTOS, Wanderley G.; COIMBRA, Marcos A. **Política Social e combate à pobreza**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À POBREZA: *a visão de profissionais que atuam com populações empobrecidas*

ALAYÓN, Norberto. **Assistência e assistencialismo:** controle dos pobres ou erradicação da pobreza? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Pobreza, derechos humanos y política social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XXV, n.77, p. 108-120, mar.2004.

BARROS, Ricardo P. de et al. A queda recente da desigualdade de renda no Brasil. Texto para Discussão N° 1258. **Repositório de Conhecimentos do IPEA**, Rio de Janeiro, janeiro de 2007. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1745>. Acesso em: 26 out. 2018.

BARROS, Ricardo P. de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável. **RBCS**, São Paulo, v. 15, n.42, p. 123-142, fev. 2000.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

COHEN, Daniel. **Riqueza do mundo, pobreza das nações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

DAHRENDORF, Ralf. **O conflito social moderno:** um ensaio sobre a política da liberdade. São Paulo: Zahar/EDUSP, 1992.

DEMO, Pedro. **Combate à pobreza:** desenvolvimento como oportunidade. São Paulo: Autores Associados, 1996.

DUARTE, Natália de S.; YANNOULAS, Sílvia C. Mundo escolar, professoras e pobreza. In: GARCIA, Adir V.; TORRI, Danielle; CERNY, Roseli Z.; OLIVEIRA, Sílvia M. de. (org.). **Reflexões sobre a pobreza:** educação e assistências. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017, p. 153-189. Disponível em: <http://online.fliphtml5.com/wskm/gmwu/>. Acesso em: 20 set. 2018.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social:** pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 7-20, out. 2002.

GALBRAITH, John K. **A natureza da pobreza das massas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

GARCIA, Adir V. **A pobreza Humana:** Concepções, causas e soluções. Florianópolis: Editoria em Debate, 2012. Disponível em: https://issuu.com/editoriaemdebate/docs/pobreza_humana. Acesso em: 26 out. 2018.

GARCIA, Adir V.; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, p. 131-147, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51386/33532>. Acesso em 20 set. 2018.

GARCIA, Adir V. **Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Relatório de Pesquisa de Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, dezembro de 2018.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDEIROS, Marcelo; BARBOSA, Rogério J.; CARVALHAES, Flávio. Educação, desigualdade e redução da pobreza no Brasil. **Textos para Discussão** (2447). IPEA, Rio de Janeiro, fev. 2019. Disponível em:

<file:///C:/Users/Adir/Downloads/TEXTO%20PARA%20DISCUSSAO%20IPEA%202019%202447.pdf> .

Acesso em: 30 abr. 2019.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo/Editora da UNICAMP, 2002.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

ROCHA, Sônia. Governabilidade e pobreza: o desafio dos números. In: VALLADARES, Lúcia e COELHO, Magda P. (orgs.). **Governabilidade e pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. Pobreza e desigualdade no Brasil: o esgotamento dos efeitos distributivos do Plano Real. Rio de Janeiro: IPEA, **Texto para Discussão** n. 721, abril de 2000.

SCHWARTZMAN, Simon. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

SILVA E SILVA, Maria O. da. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Katályse**. Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 155-163 jul./dez. 2010.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802010000200002/17325>. Acesso em: 26 out. 2018.

SOARES, Laura T. R. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Pobreza urbana**: a nova prioridade do novo Ministério Social. Disponível em: <www.outrobrasil.net>. Acesso em: 21 mar. 2004.

SOTO, Silvia F. El concepto de pobreza en la teoría marxista. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 73, ano XXIV, março de 2003.

TELLES, Vera da S. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3. ed. Ampliada. São Paulo, 2016. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/educacao_contra_o_capital_-_3a_ed.pdf. Acesso em: 8 maio 2019.

Notas

¹ O artigo está baseado no relatório final da pesquisa efetivada durante o Estágio Pós-Doutoral do Prof. Dr. Adir Valdemar Garcia, realizado em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília, sob a supervisão da Prof.^a Dr.^a Silvia Cristina Yannoulas e com apoio da Capes. Na pesquisa intitulada “Educação, pobreza e desigualdade social: uma análise das concepções de profissionais que atuam nas políticas de educação e assistência social” foram analisados dois tipos de fontes: a) materiais científicos (capítulos de livros e artigos) produzidos no âmbito do Programa Nacional Educação, Pobreza e Desigualdade Social (PNEPDS), publicados no Brasil em 2017 e primeiro

A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO NO COMBATE À POBREZA: a visão de profissionais que atuam com populações empobrecidas

semestre de 2018; e b) perfis dos/as cursistas dos Cursos de Especialização e de Aperfeiçoamento em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, especificados neste texto (ver Garcia, 2018). No caso dos dois cursos foi aplicado o mesmo instrumento para a coleta dos dados para a composição dos perfis (questionário com questões objetivas e discursivas), o que permitiu fazer uma análise comparada. Um dos objetivos dos perfis foi levantar as concepções de educação, pobreza e desigualdade social dos/as cursistas antes do início das formações. São essas concepções, analisadas na pesquisa acima citada, que utilizamos para a construção deste artigo.

² Maiores informações sobre a IEPDS podem ser encontradas no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social disponível em:

http://epds.nute.ufsc.br/download/PPP_Educacao_Pobreza_Desigualdade.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

³ A opção “outro” aparece apenas no questionário da UnB. Por isso, ao invés de “zero”, no caso da UFSC utilizamos “-“. A opção “outro” deveria ser preenchida, de acordo com os critérios e requisitos postos no Edital da UnB, por aqueles/as que se identificaram, no ato de inscrição como: pessoal técnico das Secretarias de Educação, Assistência Social e da Saúde, considerando a intersetorialidade entre essas áreas no acompanhamento dos usuários do PBF; profissionais que atuavam na educação básica e pesquisadores (vinculados a instituições públicas e privadas e movimentos sociais) que apresentassem interesse pela temática.

⁴ As opções disponibilizadas no questionário tiveram por base a realidade dos estados. Essa realidade não se aplica ao DF, portanto, algumas cursistas optaram pela função que entenderam estar mais próxima das que desempenhavam. Entendemos ser mais coerente manter a opção feita e colocar a função efetivamente desempenhada nesta nota. Portanto, no caso da UnB: a inscrita como Coordenadora Estadual do PBF na Assistência Social era, de fato, Assistente Social da Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Social e Direitos Humanos do Distrito Federal – Diretoria de Atenção Integral às Famílias. As três inscritas como Coordenadoras Municipais do PBF na Assistência Social eram, de fato, Especialista em Assistência Social da Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Social e Direitos Humanos do Distrito Federal – Diretoria de Atenção Integral às Famílias; Assistente Social da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e Transferência de Renda – Subsecretaria de Assistência Social, e Pedagoga da Secretaria de Estado do Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Social e Direitos Humanos do Distrito Federal – Diretoria de Atenção Integral às Famílias. A inscrita como Operadora Estadual Auxiliar do PBF na Educação era, de fato, Assistente Social atuando com famílias em descumprimento de condicionalidade na política de assistência social no CRAS. Apenas uma cursista que se inscreveu como Coordenadora Municipal do PBF na Educação exercia, de fato, essa função em um município de Goiás.

⁵ Dos/as 13 cursistas, oito eram Professores/as, um/a era Coordenador/a Municipal do Programa Bolsa Família na Educação, um/a era Membro de Equipe Pedagógica, e três se matricularam como “Outro/a”.

⁶ A pergunta feita foi: Para você, o que é educação?

⁷ As categorias “pedagógica, política e social”, e suas subcategorias, foram definidas a partir da acentuação de cada um desses aspectos nas respostas. No entanto, entendemos que estes aspectos são indissociáveis, sendo a categorização a forma encontrada para quantificar a acentuação referida.

⁸ A subcategoria “outras”, indicada em cada uma das categorias representa um conjunto de respostas genéricas e pouco representativas no conjunto.

⁹ As respostas aqui indicadas se caracterizam como amplas e pouco explicativas, bem como aquelas que não permitem um entendimento claro.

¹⁰ A socialdemocracia, de viés socialista, sindicalista e anticapitalista, ao optar pelas reformas como estratégia para a superação do capitalismo, à medida que obtinha maior poder político através de eleições e que conseguia realizar as mudanças sociais pelas quais lutava, expressão dos Estados de Bem-Estar Social, mais se distanciava da esquerda, aproximando-se do que ficou denominado como centro-esquerda. Responsável pelo fortalecimento do Estado democrático em contraste com o minimalismo político dos liberais, defendia que o mercado não era o único *locus* de justiça, pondo a esfera pública acima da particular. A marca registrada da socialdemocracia, especialmente do norte europeu, foi a edificação do *welfare state* pautado no pleno emprego e na garantia de amplos serviços sociais. Nesse sentido, a “cidadania”, como algo a ser construído, passa a ser fundamental, sendo a educação um dos mais importantes instrumentos para isso.

¹¹ A pergunta feita foi: Para você, o que é pobreza?

¹² As respostas aqui indicadas se caracterizam como amplas e pouco explicativas, bem como aquelas que não permitem um entendimento claro.

¹³ A referência feita ao fato de a pobreza ser resultado do sistema capitalista não representa, considerando o contexto geral dos dados colhidos, uma crítica no sentido da necessidade de substituição dessa ordem social por outra onde esse fenômeno não exista.

¹⁴ Juntamos os termos por entendermos que, quando se trata da análise da pobreza, educação e qualificação profissional são muito próximas, sendo consideradas equivalentes em alguns casos.

¹⁵ Inércia demográfica se refere ao “tempo necessário para que as coortes mais educadas substituam as anteriores e se tornem majoritárias no mercado de trabalho” (MEDEIROS; BARBOSA; CARVALHAES, 2019, p. 10).