



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - ICH
DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL - SER
BACHARELADO EM SERVIÇO SOCIAL

MARINA PORTO CARVALHO – 170172066

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO:

**TRABALHO DOCENTE E PROGRAMAS SOCIAIS NAS ESCOLAS: FORMAÇÃO
PROFISSIONAL E TRANSFERÊNCIA CONDICIONADA DE RENDA VISANDO A
COMPENSAÇÃO DAS DESIGUALDADES DO DISTRITO FEDERAL (2008-2019)**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como
requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharela em
Serviço Social pela Universidade de Brasília

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Cristina Yannoulas

BRASÍLIA – DF

Outubro de 2021

"Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Eu amo as gentes e amo o mundo. É porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade."

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Silvia Cristina Yannoulas, que com toda a sua intelectualidade e dedicação com todos os seus orientandos e alunos, fez de mim uma melhor pesquisadora. Obrigada pela paciência e por ter trilhado esse caminho junto comigo, me auxiliando e mostrando o que poderia ser melhorado e incentivando a minha trajetória acadêmica. Eu aprendi a pesquisar com você, e sou muito grata pela sua sinceridade e carinho durante este percurso. A sua preocupação e compromisso em ser uma boa docente e pesquisadora, inspiram a mim e a todos os que já tiveram contato com você.

Às participantes da banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso, Profa. Dra. Camila Potyara Pereira e Mestre em Política Social Laís Vieira Pinelli, obrigada por todas as contribuições acadêmicas e pessoais. A admiração que tenho pelas duas é enorme. Tanto pessoalmente, com todo o cuidado, paciência, inteligência e sabedoria que já observei incontáveis vezes em vocês, como em seus trabalhos intelectuais. Ambas muito apaixonadas por utilizar a ciência como um veículo de transformação social, uma maneira de tornar a sociedade mais justa e igualitária, isso me inspira todos os dias.

A todos os docentes do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília e outros que já passaram pela minha vida, muito obrigada! Vocês são muito importantes na construção da resiliência, do apreço pela ciência e muitas vezes não recebem o devido crédito. Este trabalho é um reflexo da minha admiração e carinho por cada um de vocês. Não chegaria até aqui se não fosse por vocês. Dedicar-se a ensinar conteúdos não é uma tarefa fácil, mas sempre me mostraram que o aprendizado é um processo que pode e deve ser humanizado. O aprendizado não possui uma única via, ambos estão aprendendo mutuamente, docentes e discentes. Agradeço por terem construído um ambiente que me incentivou a ter a humildade em reconhecer que nunca saberei de tudo, mas que sempre devo buscar melhorar e aprimorar meus pensamentos e ideias, mas também a alma.

A todos meus colegas de turma, aos integrantes do grupo TEDis e amigos, mas em especial as amigas e colegas: Sophia, Elaine, Giovanna, Beatriz, Clara e Larissa. Vocês são algumas das pessoas mais inteligentes que eu conheço e sempre aprendo algo novo quando interagimos. Todos vocês já me ajudaram de alguma forma, seja com debates na sala de aula e em reuniões, escutando sobre os meus desafios ou auxiliando no aprendizado de algo novo. Sou muito grata por cada um dos momentos de troca dentro e fora de sala de aula, cada uma de vocês tem personalidades tão diferentes, mas ao mesmo tempo valores tão similares, o contato com vocês me moldou durante todo o período de graduação.

Ao TEDis (Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação), a UnB (Universidade de Brasília) e ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Gratidão por terem me proporcionado adentrar ao mundo da pesquisa, em especial ao CNPq pela bolsa concedida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) durante o período de dois anos. A importância de buscar o aprendizado contínuo e da ciência foram valores que ganharam uma outra medida após a minha vivência com o grupo de pesquisa, a qualidade de ensino por parte dos docentes e a extensão que vivenciei por causa da Universidade, que em conjunto com o CNPq me deu suporte financeiro e acadêmico para

realizar atividades e descobrimentos que nunca imaginei que teria. E instigou meu desejo por autoconhecimento e busca de um crescimento acadêmico e pessoal.

À minha mãe, Vera, pela infinita paciência e carinho. Obrigada por me consolar sempre que me questionava se conseguiria realizar um bom trabalho. Obrigada por ser a maior apoiadora da minha carreira acadêmica e de vida. Sua história com relação à educação sempre me fez enxergar na prática o quanto ela pode transformar vidas e pensamentos.

À minha avó, Analzina. Exemplo de força feminina para mim, professora da educação básica e quem ensinou ao meu pai em casa e o transmitiu o valor da educação durante a infância. Você é o pilar da nossa família. Nunca vou esquecer todas as vezes que estava fazendo alguma tarefa da escola, e a senhora sempre se prontificava a ajudar. Você é uma verdadeira educadora e um exemplo de pessoa para todos nós.

Ao meu pai, Rubens, se tornou pedagogo, viveu os desafios de ter que conduzir uma classe e me fez enxergar desde cedo que valorizar os docentes, e plantou em mim a semente do aprendizado. Obrigada por todas os debates e pelo incentivo à procura da tolerância, a importância dos fatos e por sempre ter me incentivado a expressar minhas ideias e cultivar a curiosidade.

Aos meus irmãos, Bruno e Gabriel, às minhas cunhadas, Vivian e Marina. Obrigada por todo o apoio e por terem sido minha companhia em todo esse período de pandemia. Vocês são uma parte essencial da minha vida acadêmica e pessoal.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como objetivo analisar a relação entre o nível de escolaridade de docentes em escolas de Educação Básica do Distrito Federal (DF) e o número de alunos que possuem o Número de Identificação Social (NIS), nos anos de 2008, 2014 e 2019. Foram elaboradas tabelas e gráficos para sistematizar e apresentar a informação obtida em resposta a solicitação de informações feitas por e-mail a Secretaria de Estado de Educação (SEE/DF) os dados fornecidos pela SEE/DF foram baseados no Educacenso (2008, 2014 e 2019), através da Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV) e Diretoria de Informações Educacionais (DINFE), outras informações foram obtidas por meio do Ministério da Cidadania (MC) enviadas por e-mail, consulta ao Censo Escolar de 2019 e por solicitação junto ao Sistema Eletrônico do Serviço de informação ao Cidadão (e-SIC). Os dados coletados e sistematizados foram analisados criticamente, sem perder de vista a herança histórica da categoria docente na Educação Básica e a feminização da profissão. Utilizamos bibliografias da área da Educação e do Serviço Social como embasamento teórico para a interpretação dos dados estatísticos, especialmente no que diz respeito à segregação educacional. As análises demonstram uma diferenciação no nível de escolaridade entre os docentes da Educação Básica no Distrito Federal, e conseqüentemente seu salário, variando segundo a Região Administrativa e o número de estudantes com cadastro NIS. Percebemos a desigualdade de gênero enquanto fator incluso na formação docente.

Palavras-chave: Carreira docente. Formação docente. Feminização da docência. Número de Identificação Social. Segregação socioeducacional.

ABSTRACT

This term paper aims to present and analyze the correlation between the level of education of teachers in primary education schools of the Federal District (DF) and the number of students who have the Social Identification Number (NIS) in the following years: 2008, 2014 and 2019. Tables and graphs were elaborated to systematize and present the information obtained in response to the request for information made by e-mail to the State Department of Education. The data provided by SEE/DF the data provided by SEE/DF were based on Educacenso (2008, 2014 and 2019). The data was received through the Undersecretary of Planning, Monitoring and Evaluation (SUPLAV) and Board of Educational Information (DINFE), other information was obtained through the Ministry of Citizenship (MC) via e-mail, consultation of the School Census of 2019 and by request to the Electronic System of the Citizen Information Service (e-SIC). The data collected and systematized were critically analyzed, without losing sight of the historical heritage of the teaching category in Basic Education and the feminization of the profession. We have used bibliographies of the area of Education and Social Work as a theoretical basis for the interpretation of statistical data, especially regarding educational segregation. The analyses show a differentiation in the level of education among the teachers of Basic Education in the Federal District, and consequently their salary, varying according to the administrative region and the number of students with NIS registration. We perceive gender inequality as a factor included in teacher education.

Key words: Teaching career. Teaching training. Lecturers' feminization. Social Identification Number. Socio-educational segregation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional em Saúde
CFP	Conselho Federal de Psicologia
DF	Distrito Federal
DINFE	Diretoria de Informações Educacionais
EB	Educação Básica
CensoDF	Censo escolar do Distrito Federal
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de informação ao Cidadão
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NIS	Número de Identificação Social
PBF	Programa Bolsa Família
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SEE/DF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SER	Departamento de Serviço Social
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEDis	Trabalho, Educação e Discriminação
UnB	Universidade de Brasília

Lista de figuras

Figura 1 - Comparação entre o local das escolas do Plano Piloto no total de alunos no PBF em 2019.

Figura 2 - Comparação entre o local das escolas de Taguatinga no total de alunos no PBF em 2019.

Figura 3 - Comparação entre o local das escolas de Sobradinho no total de alunos no PBF em 2019.

Figura 4 - Comparação entre o local das escolas do Guará no total de alunos no PBF em 2019.

Figura 5 - Comparação entre o local das escolas do Núcleo Bandeirante no total de alunos no PBF em 2019.

Figura 6 - Comparação entre o local das escolas do Paranoá no total de alunos no PBF em 2019.

Figura 7 - Comparação entre o local das escolas do Recanto das Emas no total de alunos no PBF em 2019.

Figura 8 - Total de alunos inseridos no PBF em todas as regiões do DF em 2019.

Lista de gráficos

Gráfico 1. Porcentagem de alunos NIS nas escolas públicas do Distrito Federal de acordo com as Regiões Administrativas nos anos de 2008, 2014 e 2019 (%)

Gráfico 2. Porcentagem de professores por formação, de acordo com o total de docentes em cada Região Administrativa no ano de 2008 (%)

Gráfico 3. Porcentagem de professores por formação, de acordo com o total de docentes em cada Região Administrativa no ano de 2014 (%)

Gráfico 4. Porcentagem de professores por formação, de acordo com o total de docentes em cada Região Administrativa no ano de 2019 (%)

Gráfico 5. Quantitativo de Professores de Educação Básica efetivos ativos, divididos por sexo e suas devidas formações no ano de 2008 (4 Regiões Administrativas com o menor e maior número de alunos NIS)

Gráfico 6. Quantitativo de Professores de Educação Básica efetivos ativos, divididos por sexo e suas devidas formações no ano de 2014 (4 Regiões Administrativas com o menor e maior número de alunos NIS)

Gráfico 7. Quantitativo de Professores de Educação Básica efetivos ativos, divididos por sexo e suas devidas formações no ano de 2019 (4 Regiões Administrativas com o menor e maior número de alunos NIS).

Lista de tabelas

Tabela 1 - Número de Professores da rede pública por sexo no Distrito Federal nos anos de 2008, 2014 e 2019.

Tabela 2 - Número de professores por Escolaridade e Etapa/Modalidade de Atuação - Em 2007.

Total DF

Tabela 3 - Número de professores por Escolaridade e Etapa/Modalidade de Atuação em 20/03/2019.

Tabela 4 - Número de professores por Escolaridade e Etapa de Atuação em 2010. Número de Professores por Escolaridade e Etapa/Modalidade. Total DF

Tabela 5 - Número de professores por Escolaridade e Etapa/Modalidade de Atuação em 26/03/2014. Total DF

Tabela 6 - Número de professores por Escolaridade /Modalidade de Atuação em 06/04/2016.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. REFERENCIAL TEÓRICO	17
1.1 A educação básica e sua relação com a situação de pobreza	17
1.2 Programas sociais e evasão escolar	21
1.3 Relações de Gênero e formação/profissão docente	24
1.4 Formação/Profissão docente e situação de pobreza na Educação Básica	26
1.5 A importância do Serviço Social na Educação Básica	29
2. QUESTÕES METODOLÓGICAS.....	31
2.1. Método	31
2.2. Percurso Metodológico.....	32
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	36
CONCLUSÕES.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXOS	50

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objeto a formação dos docentes da Educação Básica¹ (EB) no Distrito Federal (DF) e a sua relação com Programas Sociais de apoio ao educando, tais como o Programa Bolsa Família² (PBF). Mais precisamente, coletamos dados sobre o Número de Identificação Social (NIS)³ e a quantidade de estudantes que possuem o número, o que complementa as informações obtidas em pesquisa anterior realizada no PIBIC no período de 2019 a 2021.

A pergunta da pesquisa realizada foi: Qual a relação entre a concentração de alunos incluídos no NIS nas escolas públicas de educação básica do DF e o nível de escolaridade de docentes que lecionam para o Ensino Básico nessas escolas? Ao iniciar a pesquisa acreditávamos que o nível de escolaridade dos docentes seria menor nas escolas em que possuem mais alunos com o NIS. Sendo que, desde um ponto de vista de justiça social e escolar, esses alunos precisariam justamente dos profissionais melhor qualificados, por apresentar dificuldades ou lacunas específicas de aprendizagem.

A escolha do DF para a realização deste TCC foi, para além do critério de conveniência pela estudante ser residente nesta unidade da Federação, para tentar desmistificar o imaginário popular de que o DF não possui pobreza – ou que esta pobreza não está interligada com o espaço educacional – e não impacta o índice de evasão escolar⁴ e de reprovação. Sendo assim, o recorte de sujeitos de pesquisa seriam os alunos que possuem o NIS e os docentes da rede pública do DF.

¹ Esse espírito foi traduzido pelo conceito de educação básica, conceito novo expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento das finalidades maiores da educação escolar inclusive pelo princípio da gestão democrática. A Educação Básica, como direito do cidadão e dever do Estado, já vinha merecendo a consideração da sociedade e por isso se viu aprofundada com a aprovação da Lei nº 11.274/06, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade. A Emenda Constitucional nº 53/06 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), já aprovada e seguida da Lei nº 11.494/07, lei de sua regulamentação, podem representar novos caminhos da Federação para a *educação básica*. E, esse conjunto, agora se vê constitucionalizado com a Emenda Constitucional nº 59/09. (CURY, 2020).

² O Programa Bolsa Família – PBF é um programa de transferência condicionada de renda, incluído no leque das políticas de assistência social. Esse programa constitui uma variação dos modelos de transferência condicionada de renda implementados na América Latina desde o início dos anos 1990. Não se trata de uma experiência original, mas da unificação gradativa de diferentes programas em âmbito nacional, como o Bolsa-Escola, o Vale-Gás, dentre outros. Nesse sentido, pode ser considerado uma macro experiência de transferência condicionada de renda desenvolvida pelo governo brasileiro, instituída no formato atual por meio da Lei nº. 10.836/ 2004 e regulamentada pelo Decreto nº. 5.209, do mesmo ano (PAIVA, 2009).

³ O NIS - Número de Identificação Social é um número de cadastro realizado pela Caixa Econômica Federal. Devem ser cadastrados: o trabalhador, vinculado à empresa privada, cooperativa ou empregador pessoa física; os beneficiários de Programas Sociais (cadastrados pelo agente definido pelo Gestor do Programa); o diretor não-empregado quando optante pelo FGTS e os beneficiários de Políticas Públicas cadastrados pela Secretaria Regional do Trabalho e Emprego - SRTE, Ministério da Saúde - MS e Ministério da Educação - MEC (CAIXA, [s.d.]).

⁴ A situação de abandono escolar é frequentemente associada e até mesmo confundida com a evasão escolar. Entretanto trata-se de situações educacionais diferentes, pois, no caso do abandono o aluno retorna à escola no ano seguinte, mas para ser considerada uma situação de evasão escolar é necessário que ele não volte a se matricular. Abandono é a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo, mas, volta a se matricular no ano seguinte (SARAIVA, 2020).

O objetivo geral deste TCC foi o de analisar os dados sobre a desigualdade social na educação básica no DF, estabelecendo uma relação entre as escolas com número significativo de alunos com o NIS e a formação dos docentes responsáveis pelo ensino nessas unidades escolares. Os objetivos específicos foram:

- I. Aprofundar o estudo dos dados obtidos com o PIBIC sobre a formação dos docentes que atuam na educação básica do DF, relacionando-os com a proporção de alunos com NIS nas diferentes regiões administrativas⁵.
- II. Encontrar especificidades com relação à pobreza e desigualdade social na educação formal no contexto do DF, buscando compreender igualmente a desigualdade de gênero existente na profissão.
- III. Contemplar a importância para o Serviço Social do tema da educação formal, expressões da pobreza e desigualdade social na educação básica.

Na minha trajetória pessoal, algumas das disciplinas e atividades complementares realizadas ao longo do curso de graduação em Serviço Social na Universidade de Brasília (UnB), me inspiraram a elaborar essa proposta de TCC: Prática de Pesquisa e PIBIC com bolsa fornecida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2019 a 2021); participação ouvinte na disciplina Política Social – Educação do Programa de Pós-graduação em Política Social da UnB, bem como a participação na equipe organizadora do projeto de extensão rodas de conversa sobre Paulo Freire (2019), fomentadas pelo grupo TEDis. É importante para uma estudante de serviço social e futura assistente social entender os fundamentos históricos e fomentar o debate sobre política educacional, uma vez que a atuação de assistentes sociais nas escolas brasileiras é muito limitada, chegando a ser inexistente em muitas destas instituições.

Política social refere-se ao processo de desenvolvimento e implementação de medidas geridas pelo Estado e demandadas pela sociedade como direitos devidos para suprir necessidades sociais e promover o bem-estar dos cidadãos - seja prevenindo contingências associadas ao trabalho e a inseguranças sociais, seja combatendo-as quando instaladas. Sua razão de ser tem a ver com a existência de desigualdades produzidas estruturalmente por um sistema social dividido em classes e reproduzido historicamente por meio de relações de poder constantemente renovadas. (PEREIRA, 2013, p.67)

⁵ A participação de Marina Porto de Carvalho no Programa de Iniciação Científica (Pibic) da UnB, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Cnpq), foi efetivada durante 24 meses, no período de agosto de 2019 até julho de 2021. Essa Iniciação Científica se deu através da inserção da estudante no Projeto de Pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Silvia Cristina Yannoulas, intitulado: *Pauperização Na/Da Escola Pública: A Segregação Sócio-Educacional No Distrito Federal De Brasil*. O título do plano de trabalho individual desenvolvido pela estudante foi: *Indicadores da segregação sócio-educacional no DF*.

A educação é uma política social, uma vez que é implementada pelo Estado que para além de promover o bem-estar dos cidadãos e divulgando a ciência, é utilizada para gerir necessidades sociais, sendo uma destas necessidades a da qualificação da força de trabalho, que contribuí para a manutenção do capitalismo. Em Pereira (2013), a definição de política social também pode ser incrementada quando considerada enquanto uma intervenção pública na esfera da reprodução da força de trabalho e da família. A política social tem sido objeto de estudo académico para o serviço social e outras áreas. O PBF e as outras políticas sociais que os beneficiários necessitam do NIS para acessar fazem parte de um leque de políticas compensatórias⁶, que buscam apaziguar a desigualdade social. O carácter medidor de desigualdades sociais que o NIS possui, se dá, principalmente, por ser um indicador do número de estudantes que necessitam destas políticas compensatórias para se manterem na escola.

As políticas sociais possuem carácter contraditório, segundo Pereira (2013, p.48) “ela poderá atender interesses diferenciados, embora esteja estruturalmente comprometida com os interesses dominantes”. Esta afirmação sugere que há sempre uma tentativa de controle por parte do Estado, com relação aos trabalhadores e sua adaptação ao modo de produção capitalista, mas que também sempre há resistência por parte deles. As políticas sociais buscam compensar ou amenizar desigualdades criadas pelo próprio sistema de produção capitalista, e apesar de porventura proporcionarem algum bem-estar aos seus beneficiários, seu maior compromisso é com o capitalismo, não os trabalhadores.

Em 2019 foi aprovada a lei 13.935, que dispõe sobre a obrigatoriedade da prestação dos serviços de psicologia e serviço social na rede pública de educação básica. Segundo Ayan (2020) a lei conseguiu solucionar o problema do orçamento, uma vez que foi acordado que a verba para a contratação e pagamento destes profissionais virá não somente da educação, mas da saúde e assistência social. Deste modo, faz-se necessário fortalecer a área para essa nova competência profissional. Quanto maior os conhecimentos sobre as políticas educacionais, aumenta-se a chance da criação de leis específicas dos estados e municípios, que regulamentem a lei federal e que coloquem a atuação de assistentes sociais em instituições educacionais como imprescindível.

O Serviço Social buscou atuar como forma de atender os educandos e ajudá-los a atingir suas potencialidades, segundo o IIIº Congresso Pan-Americano de Serviço Social, que ocorreu em 2013. E para Yannoulas, Girolami e Lenarduzzi (2017), a escola possui muitas

⁶ O conceito de política compensatória refere-se, de modo amplo e geral, às ações governamentais que têm por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social. Essas políticas têm incluído programas de assistência estudantil e de transferência condicionada de renda (SILVA, 2020).

problemáticas sociais – problemáticas que são passíveis de atuação de assistentes sociais – pelo qual o profissional do serviço social buscaria compreender e elaborar estratégias de enfrentamento.

A problemática social irrompe e se infiltra permanentemente nas instituições de ensino: A violência social e familiar, o trabalho infantil. A fragilidade dos vínculos familiares, a precariedade habitacional e laboral, a gravidez na adolescência, o consumo problemático de substâncias, a negligência, a apatia e as dificuldades na convivência entram nas salas de aula pelas mãos de crianças, adolescentes e suas famílias, situações para as quais as equipes multidisciplinares e especificamente as assistentes sociais são chamadas para intervir. (YANNOULAS; GIROLAMI; LENARDUZZI, 2017, p.144).

A Lei de regulamentação da profissão do assistente social, de nº 8662 (BRASIL, 1993), trata da atuação dos profissionais do Serviço Social no geral e na Educação e dos princípios que regem esta atuação.

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social: I - elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares; II - elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil; III - encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população; IV - (Vetado); V - orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos; VI - planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais; VII - planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais; VIII - prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas no inciso II deste artigo; IX – prestar assessoria e apoio aos movimentos sociais em matéria relacionada às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade; X - planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social; XI - realizar estudos sócio-econômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades. (BRASIL, 1993).

O código de ética do assistente social e a lei de regulamentação da profissão são responsáveis pela geração de um comprometimento com a classe trabalhadora, para a criação de uma nova sociedade. O reconhecimento das liberdades individuais e a defesa dos direitos humanos, são alguns destes princípios encontrados no código de ética. Criar estratégias de permanência na Política da Educação e lutar contra a desigualdade social, é um dos objetivos da profissão de assistente social e sua atuação na educação.

Coloca-se como um grande desafio profissional aos/às assistentes sociais que atuam na Política de Educação compreender as estratégias forjadas no sentido de se assegurar às condições de permanência na educação escolarizada para além do nível ou modalidade ao qual se vincula diretamente, tomando-as como expressões das desigualdades que atravessam a política educacional e que, em última instância, expressam as desigualdades sociais que esta política contribui para reproduzir. Igualmente importante é o desafio de reconhecimento dos diferentes sujeitos coletivos

e dos processos de luta no campo educacional e para, conseqüentemente, tecer articulações profissionais com os mesmos. (CFESS, 2013, p.29).

De esta maneira, torna-se essencial para o Serviço Social ter pesquisas voltadas para o campo educacional. Do ponto de vista do conhecimento científico anteriormente acumulado sobre a problemática da pobreza na educação básica, é necessário destacar que já existem algumas pesquisas relacionadas ao tema tanto na Educação quanto no Serviço Social (ver: PINELLI, 2017; YANNOULAS, 2017). Assim, o TCC almeja fomentar o debate sobre a presença de assistentes sociais em equipes multiprofissionais atuantes em escolas públicas, com uma perspectiva crítica da inclusão e do direito à educação.

O TCC foi elaborado sob a orientação da professora Dra. Silvia Cristina Yannoulas, sendo desenvolvido na modalidade remota, devido à pandemia provocada pelo vírus Covid-19. O TCC faz parte de projeto de pesquisa sobre a relação entre educação, pobreza e desigualdade social, desenvolvido pelo grupo Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis), originando-se com a participação no PIBIC do período de 2019 a 2021 (CARVALHO, 2021). O Objetivo Geral do projeto é o de “Relacionar os conhecimentos sobre pobreza e desigualdades sociais com as políticas educacionais e outras políticas sociais voltadas para a alteração do quadro de pobreza e pobreza extrema, com a finalidade de compreender o processo de pauperização na/da escola pública e traçar um mapeamento da segregação sócio-educacional no Distrito Federal”. O plano individual de trabalho de iniciação científica executado por Carvalho (2021) analisou a segregação sócio-educacional no DF, especialmente abordando a relação entre a pauperização das e nas escolas públicas e urbanas de Brasília e o níveis de formação e carreira docentes.

É forte a relação entre Bolsa Família e alunos com o NIS e a formação docente, e de acordo com os dados encontrados por Carvalho (2021). Os dados coletados e sistematizados foram analisados criticamente, sem perder de vista a herança histórica da categoria docente na Educação Básica e a feminização da profissão. Utilizamos bibliografias da área da Educação e do Serviço Social como embasamento teórico para a interpretação dos dados estatísticos, especialmente no que diz respeito à segregação educacional, e na sequência para desenvolver o presente TCC.

O presente trabalho está organizado em três capítulos além da introdução e as conclusões. O primeiro capítulo consiste no referencial teórico, explicando o objeto de pesquisa, suas categorias e servirá como um suporte teórico para a análise de dados. O segundo capítulo possui enfoque no método e no percurso metodológico utilizado para a análise dos dados e na elaboração do TCC como um todo. O terceiro capítulo é formado pela análise de

dados, que consistiu em tabelas e gráficos que foram correlacionados com o referencial teórico e o método, acarretando nos resultados encontrados nesta pesquisa.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 A educação básica e sua relação com a situação de pobreza

Historicamente, de acordo com Garcia e Tumuolo (2009) a pobreza vem sido apontada enquanto “dimensão econômica” ou dimensão política” e independente de qual seja o viés o qual se enxerga o cerne do fenômeno, foi observado pelos autores que este era relacionado aos seguintes pontos: 1) à empregabilidade; 2) à distribuição de renda; 3) à possibilidade de o Estado solucionar o problema; 4) à necessidade de um reordenamento da distribuição material e de poder em termos globais; e 5) à necessidade de possibilitar o pleno exercício da cidadania.

Algumas das dificuldades encontradas para a superação da pobreza segundo Frigotto (2009) são: 1) O mimetismo, que consiste em tentar absorver teorias de países do centro econômico e não possuem tamanha desigualdade social quanto o Brasil. 2) O endividamento externo e interno. 3) A disputa entre capital e trabalho acentuada.

Pobreza significa falta de renda. Porém, uma definição mais apurada a define como estado de carência, de privação, que coloca em risco a própria condição humana. (ver YANNOULAS; ASSIS, 2012, p.253). Tendo em vista este conceito, é possível perceber o estado de privação em que muitos dos alunos da rede pública tem sofrido há décadas. O sistema educacional brasileiro, já começou desigual. Mulheres e pessoas negras não receberam a mesma qualidade em sua educação e comparação com os homens brancos. É preciso ressaltar a importância que o fenômeno da pobreza possui com relação à educação. Classe, raça e gênero são divisores ao considerar-se a sociedade, ao Estado e a escola. Por estar a margem ou conter o poder perante a sociedade, dependendo do encaixe nestas categorias, o Estado pode tentar ditar quem é ou não cidadão. Quem “merece” a escola ou uma educação de qualidade, e quem supostamente não merece. Igualmente o que deve ser modernizado e o que não deve, como vemos em Algebaile (2009).

A educação é idealizada pela sociedade enquanto um mecanismo que acarretaria em igualdade social e libertaria os cidadãos da ignorância, conforme afirma Frigotto (2009). A multidimensionalidade da educação é onde se encontra o seu verdadeiro potencial, entretanto é importante observar o fator conjuntural da sociedade e a influência das estruturas de poder nestas mediações realizadas pela educação. O passado colonial e escravocrata do Brasil nos ajuda a compreender as falhas que ocorreram com relação à educação básica e suas consequências na atualidade. É igualmente importante lembrar que a Educação é uma forma de controle do Estado burguês e corrobora coma superexploração da força de trabalho, para a

valorização de uma produtividade exagerada e indivíduos sendo reduzidos a excedentes econômicos conforme Algebaile (2009).

Um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de trata-la em si mesma, e não constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais e com marcas históricas específicas. (FRIGOTTO, 2009, p.17)

A raça tem papel no nível de escolaridade, uma vez que historicamente pessoas pretas e indígenas foram excluídas do processo educacional formal. Este fator é muitas vezes utilizado como justificativa para a não contratação de pessoas pretas e indígenas, tornando-os os mais atingidos com o desemprego.

“De acordo com o IBGE (2017), quanto maior a escolarização, maior a chance de estar empregado. Dada a exclusão educacional sofrida principalmente por pretos, pardos e indígenas, a maior parte da população desocupada, considerando a distribuição por cor ou raça, faz com que esses sejam os mais atingidos pelo desemprego, justamente por serem os que têm menor escolaridade.” (GARCIA, 2020, p.54)

A perspectiva reformista da Educação muitas vezes não leva em conta o que Algebaile (2009) descreve como: “produtividade direta da escola pelo sistema”. São levados em conta no aprendizado, principalmente, habilidades básicas, quando nos referimos a escola incluída no sistema capitalista. A escola no sistema capitalista está correlacionada as necessidades da produção, e não ao verdadeiro aprendizado. As normas previstas na instituição escolar, o dia-a-dia letivo e a marginalização de certas esferas sociais não possibilitam que a educação seja realmente um direito usufruído de forma igualitária. (CARVALHO, 2021, p.4). Os funcionários e alunos estão sujeitos a todo tipo de normas, currículos e limitações espaciais, orçamentais, legislativas e sociais. Isso impossibilita que a política educacional seja expandida para o maior número possível de crianças e adolescentes. “A existência de um sistema de educação formal não garante, necessariamente, igualdade de oportunidades e enfrentamento à pobreza, já que o sistema educacional se centra, em parte, na formalização de um espaço de institucionalização de poder e solicita da população pobre o suprimento uniforme das exigências da instituição escolar.” (SOARES, 2013, p.89).

A pobreza está presente em todas as políticas sociais. E por ser uma política social, a educação não se exclui desta afirmação. A educação, de certa forma, é um laboratório da sociedade, onde os aspectos da práxis se encontram refletidos nesta espécie de micro sociedade. “Essas desigualdades de acesso, permanência e sucesso na educação são reflexos de um

processo complexo, multideterminado, no qual se entrelaçam diversos fatores: da estruturação sócio-político-econômica da sociedade brasileira ao trabalho pedagógico realizado, no cotidiano, por professores de escolas públicas. ” (DUARTE, 2012, p.29). Por ser uma amostra do social, a Escola também demonstra os problemas da sociedade como um todo, como por exemplo o da invisibilização da pobreza.

Para começarmos a compreender a Educação, é necessário observar as desigualdades de infraestrutura entre as escolas, a desigualdade presente nas regiões onde residem essas escolas, a situação socioeconômica dos discentes e a precarização do trabalho docente. Conforme afirma Garcia (2020):

Gomes e Duarte (2017, p.284), ao analisarem a evolução da desigualdade de infraestrutura escolar no Brasil a partir das condições materiais das escolas públicas de ensino fundamental, em 2007 e 2013, constataram “que a maioria das escolas estaduais e municipais de pior infraestrutura são majoritariamente frequentadas por alunos de nível socioeconômico mais baixo”. Podemos inferir que, em regra, essas escolas se localizam, principalmente, em bairros populares e em assentamentos subnormais. (GARCIA, 2020, p. 65)

Como o observado em Mészáros (2008), a educação é um processo contínuo que começa na vida e só acaba quando encontramos a morte, seres humanos não passam mais de 10 horas sem aprender algo. Por essa razão, uma mudança estrutural é necessária na sociedade. O capital é irreformável, por esse motivo é preciso romper com a sua lógica que oprime e privilegia alguns poucos em detrimento de toda a sociedade. A educação no sistema capitalista se encontra interligada com o trabalho e o capital, como podemos ver no texto de Mészáros (2008). A educação acaba sendo em primeiro lugar um meio para a criação de uma massa de força de trabalho em potencial. Com isso, a educação acaba perdendo o que deveria ser seu verdadeiro significado de acordo com o autor: “fazer os indivíduos viverem positivamente à altura dos desafios das condições sociais historicamente em transformação” (MÉSZÁROS, 2008, p.83).

A educação para o capital segundo Mészáros (2008) é uma mercadoria, e isso ocasiona a crise no ensino público. Vários fatores históricos e materiais levaram a limitação ao acesso à educação por parte das comunidades pauperizadas. O sistema capitalista necessita que a educação seja vista como forma de emancipação humana e possibilidade de ascendência social, entretanto o movimento histórico nos mostra o contrário. “As mudanças no tempo e no espaço não deveriam resultar, necessariamente, em mais educação escolar, mas apenas em mais coisas através da escola. ” (ALGEBAILLE, 2009, p.143). Isso para a autora, significa desvios de função dentro do campo educacional. Iniciativas como o ensino integral, transferem a responsabilidade para as escolas de gestão de direitos e conflitos sociais. Transmutando assim as ausências do Estado em problemas de educação do povo.

De acordo com Pinelli (2017), a perspectiva marxista observa que é impossível a superação da pobreza e da desigualdade social no capitalismo; a autora também afirma que o Estado não consegue humanizar ou controlar o capital. O tensionamento da estrutura por meio dos movimentos sociais é crucial para a ampliação das políticas sociais.

Para Esping-Andersen (1991), os serviços prestados pelo Estado diferem e dependem da força e organização dos movimentos sociais e oscilam entre a perspectiva universal e a restritiva e focalizada. Desse modo, asseguram um conjunto de direitos econômicos, políticos e sociais, mais ou menos abrangentes, e oscilam da manutenção e garantia do controle social à busca efetiva e plena do desenvolvimento humano de toda a sociedade. Para muitos teóricos, as políticas sociais intentam compensar as exclusões inerentes do sistema capitalista que discrimina e faz com que a distância entre ricos e pobres seja cada vez maior. (DUARTE, 2013, p.71)

Pelo modo de acumulação do capital, a pobreza é inerente ao sistema capitalista. A classe social tem um papel importante, quando se trata da real perspectiva de usufruir da cidadania. A perspectiva liberal frente aos problemas sociais é a da meritocracia, fracasso pessoal e falta de virtudes. Já a perspectiva socialista assume a pobreza como fruto de dinâmicas estruturais e está ligado a um problema social, não individual conforme Carvalho (2021). De acordo com Yannoulas (2013a) existem diferentes teorias educacionais que vão ao encontro da reprodução social capitalista, e outras que se diferenciam. Um exemplo é corrente “crítico-reprodutivista”, em que a educação formal foi considerada reprodutora da desigualdade social, por conta das certificações necessárias, das quais são alheias as populações pauperizadas. Já com a corrente “interpretativa histórico-crítica”, percebe-se uma culpabilização de relações de poder mais amplas e enxerga o fracasso escolar⁷ como uma questão política. A teoria marxista entende a educação como uma atividade que reproduz a ordem capitalista, a estrutura social de classes e a reprodução social e cultural em um sentido amplo. Portanto, a pobreza só acabará quando a ordem que a sustenta não mais existir.

De certa forma, as políticas sociais tentam apaziguar as relações sociais e a tensão criada entre o capital e o trabalho, e isto pode ser observado na política educacional. Todavia, não são suficientes para controlar a exclusão sofrida por alunos no contexto escolar. A educação formal para os pobres, segundo Yannoulas (2013a), foi um veículo de acesso a uma renda mínima. A exclusão leva a falência dos laços comunitários e, por este motivo, mesmo que com maior inserção de alunos com origem na pobreza na educação formal, a exclusão do mercado de trabalho e de grupos sociais no ambiente escolar e fora dele, continuam normalizados. Isso pode

⁷ Expressão usada para nomear fenômenos como o baixo rendimento, a repetência e a evasão escolar (PATTO, 2020)

ser observado na formação educacional de pessoas negras. Segundo Duarte (2013), 20,4% das crianças de 15 anos concluem a 8ª série, sendo que no caso de negros, apenas 8,7% o fazem.

Nesse sentido reconhece-se que a educação auxilia nos processos de reprodução das relações sociais, tanto na sua dimensão objetiva – auxiliando por exemplo na transmissão do patrimônio genérico necessários para o trabalho – quanto nas questões “espirituais” ao transmitir uma determinada maneira de compreender a realidade. (PINELLI, 2017, p.79)

A escola, como o dito anteriormente, é um local onde as expressões da questão social⁸ podem ser observadas de forma estrutural. É onde, principalmente, os aspectos culturais e de reprodução social são inseridos. “A educação formal é uma conquista muito importante das classes populares diante do Estado-Nação. Para Bourdieu (1975), o funcionamento da escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social pois reproduz relações sociais e de produção da sociedade capitalista.” (DUARTE, 2012, p.67). O resultado desta reprodução é uma escola desligada da vida, como vemos em Algebaile (2009), esta escola é culpabilizadora e punitiva. O Estado se importa mais com fazer a educação parecer acessível, mas não se importa efetivamente com a qualidade da política em questão.

A fim de se manter apoiado pela burguesia, o Estado burguês implementa maneiras de participar da construção do currículo educacional, dos programas sociais e do orçamento destinado à educação para que a alienação nos processos de reprodução social continue a ocorrer. E de acordo com Oliveira e Yannoulas (2013a), esta situação se agrava quando as políticas educacionais, a gestão e o financiamento da educação não são suficientes e as escolas tem que recorrer ao comunitarismo e ao voluntarismo.

Uma das alternativas para uma educação mais humanitária, é a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Segundo Algebaile (2009), esta escola do MST questiona a capacidade estatal em decidir tudo pela sociedade e reconhece a ausência do Estado na política educacional. Iniciativas da sociedade civil, podem acarretar em um conhecimento de falha no sistema e necessidade de mudança, para que os direitos do povo sejam realmente respeitados.

1.2 Programas sociais e evasão escolar

Historicamente, a responsabilidade sobre a permanência de crianças e adolescentes na educação formal ocorre no âmbito estatal. Está prescrito na Emenda Constitucional Nº 59, de

⁸ “Por essa perspectiva, a questão social constitui um estágio mais avançado, conflituoso e consciente do movimento de reação das classes subalternas à dominação social capitalista, e o que mais claramente exige definições políticas dos atores em presença.” (PEREIRA-PEREIRA, 2001, p.60)

2009, que o Estado é encarregado de prestar atendimento ao educando durante toda a educação Básica, por meio de programas suplementares. Os programas sociais como o PBF sustentam a lógica de responsabilização familiar pela diminuição da evasão escolar. “Cabe a reflexão de que, no contexto do PBF, o direito à educação é metamorfoseado em condicionalidade para acesso e permanência aos benefícios do programa em uma perspectiva de que os beneficiários parecem ter algo a pagar.” (TELES; STEIN, 2013, p.200).

Neste sentido, é possível perceber implicitamente que o Estado transporta uma parte de suas obrigações a terceiros, uma vez que considera ter cumprido suas metas ao criar um programa de transferência de renda que inclua também a permanência de crianças e adolescentes nas escolas. O Bolsa Escola e o Bolsa Família ambos tiveram a frequência escolar como critério para o recebimento do benefício. Esta tática, que vem sendo extensivamente utilizada pelos implementadores e criadores das políticas sociais no país hoje, não impede o fracasso escolar de alunos pauperizados que estão inclusos nestes programas de transferência de renda. “Ainda poderia se estudar as particularidades da evasão, como já foi dito no referencial teórico, e foi comprovada na análise de dados, a taxa de abandono escolar é muito acentuada nas escolas públicas, enquanto nas particulares é bem baixa.” (RIOS, 2015, p.66)

A escola passa a ter maiores obrigações com relação as políticas sociais, de forma a criar novas maneiras de “gerir” a pobreza. Novos desafios e a implementação de novas técnicas são necessários para que a transferência de renda seja mais do que atender demandas específicas e mínimas, mas que possam ter um viés de mudança de classe social para as crianças, com a educação formal. Na prática isso não ocorre, como vemos em Soares (2011). A obrigatoriedade de crianças nas escolas, não reforça a importância da educação na vida deste estudante para a família.

Para esta autora, a forma como a transferência de renda se relaciona com a educação está centrada no lugar secundário que as funções educativas ocupam no Brasil, em especial pelo papel que elas passam a assumir na gestão da pobreza, em que a utilização do aparato institucional escolar ocorre com finalidades que não estão, apenas, no plano educativo. Há novas tarefas que são demandadas para a escola em contexto de gestão da pobreza. Assim, a educação passa a atuar como elo orgânico entre essas políticas o que, segundo a autora, modifica os sentidos da estrutura da escola (SOARES, 2011, p.95).

Segundo Soares (2011), esta condicionalidade imposta em alguns dos programas sociais como o PBF fez com que a visão moralista da sociedade brasileira com relação a transferência de renda se contentasse, uma vez que supostamente não existiria uma “acomodação” por parte dos pobres que recebem o benefício. “A família é cada vez mais exigida e cobrada para que deem as condições necessárias para a permanência do estudante na escola em lugar do estado”

(COSTA, 2013, p.71). Este julgamento moral afasta a Educação de uma perspectiva de direito social e com obrigatoriedade de manutenção da qualidade e eficiência por parte do Estado brasileiro. É também uma estratégia de conciliação de interesses entre as classes, o que acaba sendo prejudicial, uma vez que isso cria grupos locais de poder e se preocupa com uma educação mínima (ler, escrever, contar), não necessariamente de qualidade, de acordo com Algebaile (2009).

De acordo com Paiva (2009), a frequência, rendimento e participação dos pais no ensino enquanto fatores determinantes para o recebimento de políticas sociais como o Bolsa Família, cria uma dinâmica em que o Estado se encontra mais preocupado com o fato de o discente estar ou não frequentando as aulas e com seus resultados acadêmicos, mas não dá a mesma importância a qualidade do ensino prestado. Esta visão não consegue abranger toda a contradição do sistema educacional.

Igualmente nesta mesma dissertação, Costa (2013) problematiza o movimento das políticas sociais na educação estarem cada vez mais focalizadas, e o acarretamento da restrição dos direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora. Segundo a autora, estas políticas focalizadas limitam e restringem o acesso e permanência dos discentes na escola. Isso infringe o código de ética do Serviço Social e a proposta universalizada da Educação presente na Constituição de 1988.

Ao que parece, ainda que o PBF venha se consolidando como um programa que tem auxiliado na permanência dos estudantes na escola, há medida que garante à família um suporte econômico, essas ações precisam estar ancoradas com a garantia de outros serviços públicos. No caso da educação, garantir a plena efetivação do direito implica em reconhecer as diferenças e trabalhar no sentido de superá-las, tornando a escola realmente justa. (SILVEIRA; SCHNEIDER, 2017, p.128)

A evasão escolar vem da cumulação de diversos fatores. As condicionalidades impostas aos alunos, o currículo escolar, a infraestrutura e falta de formação continuada dos discentes, como afirma Paiva (2009), são algumas das razões para que a evasão escolar e a repetência sejam fenômenos tão presentes nas escolas públicas brasileiras. Silva (2009) ao meu ver, complementa este pensamento, uma vez que diz que o baixo salário dos professores também contribui para a falta de formação continuada e considera a repetência enquanto determinante para se haverá ou não evasão escolar por parte de discentes.

Nesse sentido, os processos excludentes da escola devem ser apreendidos como movimentos necessários a lógica do sistema do capital, que se solidificam, quando perpetuam, na escola, as péssimas condições de trabalho, as precárias condições de infraestrutura, caracterizando aquilo que é reconhecido na literatura como escolas despossuídas; e, também, quando fomentam currículos desassociados da realidade e

não oportunizam a formação continuada do educador. Estes fatores potencializam as condições que culminam na repetência e evasão escolar. (PAIVA, 2009, p. 100)

Reconhecer as desigualdades sociais e a perspectiva educacional enquanto prática que perpetua estas desigualdades, e que a educação tem um papel central na manutenção do sistema capitalista — bem como privilegia os alunos que possuem melhor estrutura familiar e econômica — é crucial para entender a dinâmica entre pobreza e educação e para uma análise crítica dos programas sociais. A compreensão das expressões da questão social, dentro da escola, faz com que se torne mais viável criar estratégias para que haja uma política educacional verdadeiramente democratizada no futuro.

1.3 Relações de Gênero e formação/profissão docente

Em 1879, o Brasil permite a entrada de mulheres no ensino superior. Após longas décadas de estudos voltados a vida doméstica, as mulheres se libertam e adquirem o direito ao conhecimento científico previamente negado. Contudo, foi-lhes reservado um lugar no qual o principal intuito era o de continuarem sendo vistas como as “cuidadoras”, até fora do ambiente doméstico. Fator que levou à feminização da docência. Esta lógica ainda não foi completamente superada, e até os dias atuais vemos uma disparidade entre o número de docentes do sexo masculino e do sexo feminino na educação básica.

Apesar de muitos avanços sobre a promoção da equidade no campo da educação, como a superação do modelo de educação diferenciada por sexo, muitas práticas, valores e instrumentos estão impregnados da lógica sexista, como tem sido notado por inúmeros estudos sobre as imagens e informações nos livros didáticos. (ROSEMBERG; MOURA; SILVA, 2009 apud BARBOSA; LIMA, 2013, p.74).

Tabela 1- Número de Professores da rede pública por sexo no Distrito Federal nos anos de 2008, 2014 e 2019

SEXO	2008	2014	2019
FEMININO	21502	22603	18683
MASCULINO	6041	7071	6541
TOTAL	27543	29674	25224

CAMILLA SILVA VIEIRA

Núcleo de Gestão de Informação

Chefe - Substituta

Fonte: Governo do Distrito Federal. SEE/DF. Gerência de Apoio e Desenvolvimento de Pessoas. Núcleo de Gestão de Informação (informação obtida em 2020).

A Tabela 1 demonstra a discrepância percentual entre o número de docentes do sexo masculino e feminino. Sendo 78,1% do sexo feminino e 21,9% do sexo masculino no ano de 2008. Sendo 76,2% do sexo feminino e 23,8% do sexo masculino no ano de 2014. Sendo 74,1% do sexo feminino e 25,9% do sexo masculino no ano de 2019. A docência continua significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos), no mesmo patamar do maior e mais tradicional grupo de inserção feminina no mercado de trabalho: a prestação de serviços de todas as naturezas, apenas suplantada pelas atividades de apoio administrativo, agrupadas sob a denominação genérica de escriturários (19,2%). (ver OLIVEIRA; YANNOULAS, 2013b, p.162).

Segundo Yannoulas (2013b), a capacidade das mulheres de assumir cargos docentes na educação formal sempre foi questionada. “As mulheres não eram consideradas capazes de transmitir conteúdos sofisticados e ficaram destinadas a educação de crianças pequenas. ” (CARVALHO, 2021, p.3). Profissões como o magistério, a enfermagem e o serviço social são (até os dias atuais) consideradas por muitos, como semiprofissões. As mulheres eram consideradas inferiores intelectualmente e superiores moralmente.

Finalmente, cabe destacar com Carvalho (1999) que os estudos sobre trabalho docente, a despeito da produção científica sobre a feminização da docência e sobre a importância de considerar as relações de gênero nos espaços educacionais, não parecem acolher a perspectiva de gênero, sendo o trabalho docente interpretado como profissão neutra. (YANNOULAS, 2013b, p.46).

A remuneração da profissão docente desde seus primórdios foi caracterizada pela desigualdade salarial, como o visto em Carvalho (2021): as docentes brasileiras se inseriam no mercado de trabalho por meio de escolas de improviso, que levavam essa desigualdade de gênero destoante, e posteriormente foram utilizadas como forma de diferenciar currículos e como consequência, o salário. O desmonte feito pelo Estado com relação à educação fez com que os homens se afastassem da profissão. Algumas das justificativas foram os salários cada vez mais baixos e a desvalorização gradual pela inserção das mulheres na profissão, que não satisfazia os padrões patriarcais.

Como podemos observar em Barbosa e Lima (2013), a educação de mulheres no Brasil se iniciou em conventos e era voltada principalmente para a vida doméstica e no desenvolvimento de características consideradas femininas. Tornando-se uma das maiores pautas do movimento feminista, a educação, anteriormente considerada um privilégio, expande-se para as mulheres. Existiram muitos avanços no campo da educação com o passar dos anos, mas apesar da criação de um maior espaço para as mulheres, a lógica sexista ainda se encontra

presente em muitos dos livros e internalizada na mente dos e das que compõem o sistema educacional.

Para fins de uma perspectiva histórica da formação e profissão docente, é necessário explicar o processo de feminização, que ocorreu de forma conflitiva e segregacionista, como o visto em (YANNOULAS, 2013b). Práticas como: a exigência do celibato e as escolas exclusivas para meninas, foram cruciais para que existisse uma diferenciação entre os gêneros dentro da profissão. As consequências desta separação por gênero são sentidas até os dias atuais.

Processo basicamente conflitivo: quando a obrigatoriedade escolar, a profissionalização da tarefa de educar e a formação de um corpo docente (masculino) antecederam o processo de feminização. A exigência de celibato apenas para as mulheres constituiu uma das chaves mestras para impedir a permanência delas no magistério; a inserção apenas em escolas de meninas foi outra daquelas chaves. (YANNOULAS, 2013b, p.42).

Como o visto em Lima (2013) a divisão sexual do trabalho dificulta a entrada de mulheres no mundo científico, principalmente nas áreas da ciência em que se exige uma carga maior de tarefas acadêmicas. As mulheres acabam por se sobrecarregar por ter que lidar com as tarefas domésticas, acadêmicas e muitas vezes também de trabalho.

O fato da educação básica ser composta por crianças e adolescentes e predominantemente por docentes do sexo feminino traz à tona o sexismo internalizado na sociedade, que cria um julgamento prévio com relação a profissão, o que impede sua valorização. Segundo Ferreira e Côco (2011), à docência na educação básica, tratando-se da educação de crianças pequenas possui pouco reconhecimento.

Finalmente, cabe destacar com Carvalho (1999) que os estudos sobre trabalho docente, a despeito da produção científica sobre a feminização da docência e sobre a importância de considerar as relações de gênero nos espaços educacionais, não parecem acolher a perspectiva de gênero, sendo o trabalho docente interpretado como profissão neutra. (YANNOULAS, 2013b, p.46).

O lento desmonte feito pelo Estado na educação fez com que os homens se afastassem da profissão, por conta dos baixos salários e as baixas condições de trabalho. A profissão de docente é considerada neutra, apesar do ingresso das mulheres no mercado de trabalho docente ter sido marcado por sua desigualdade de gênero. Apesar da diferença ter diminuído com o passar dos anos, estes continuam sendo dados alarmantes.

1.4 Formação/Profissão docente e situação de pobreza na Educação Básica

De acordo com Ayan (2020) o fato de o Brasil ter sido colônia de exploração de Portugal por mais de três séculos, prejudicou o avanço dos estudos sobre Educação no país. O autor também afirma que o Estado brasileiro não pauta a educação como uma política social

importante. O sistema educacional no Brasil inicialmente teve cunho religioso. Os indígenas eram o enfoque das políticas educacionais neste período histórico. “Essa interferência tinha, de um lado, a formação propedêutica para filhos de portugueses e, por outro, a doutrinação/domesticação da população indígena.” (AYAN, 2020, p.227). Ayan (2020) então faz menção ao século XX, onde a educação começa a assumir nova função: pública, gratuita, laica e universal, visando preparar a mão-de-obra com baixa qualificação para o recente mercado de trabalho assalariado pós-escravidão.

Soares (2011) diz que é possível observar que a população-alvo em foco na criação da educação formal no Brasil foi a da classe média. O acesso e o sucesso escolar foram erroneamente vinculados, no que diz respeito aos programas sociais. Foram desconsideradas as perspectivas com enfoque na qualidade da educação fornecida a estes beneficiários; para que o aluno incluso nos programas sociais realmente tenha expectativa de mobilidade social e de continuação de seus estudos, observando seu índice de aprendizado.

Os dados posteriormente abordados no TCC irão ajudar na compreensão da relação entre a formação docente e o PBF. Todavia, no momento, não temos dados suficientes (além dos encontrados no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) de 2021, que mencionamos no início do projeto) para fazer uma análise concisa dessas informações. Algumas bibliografias serão utilizadas para auxiliar nesta compreensão.

Os/as professores/as estão surpreendentemente ausentes de boa parte do debate a respeito das políticas públicas centradas na questão das relações entre escola e pobreza. (Em tal proporção que um livro recente sobre esse tema sequer lista professores/as em seu índice.) Essa ausência é uma consequência importante da interpretação baseada na noção de déficit e do estilo tecnocrático da elaboração de políticas públicas. (CONNELL, 2002, p.28)

Em adesão a citação acima de Connell (2002), o autor também coloca a importância do currículo nas escolas, para que o trabalho docente seja de fato considerado em sua perspectiva criativa. Uma restrição curricular tenaz pode trazer prejuízos ao ensino–aprendizado no ambiente escolar. O papel de driblar e lidar com as contradições geradas pela pobreza ficaria mais facilmente acessível pelos professores se o Estado agisse de forma a apoiar os planos, programas, projetos e a formação dos docentes envolvidos na discussão da relação pobreza e educação.

O professor precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho coletivo, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico. Para tanto,

ao professor não basta conhecer o conteúdo específico de sua área; ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo. (KUENZER, 2011, p. 685)

Pela desvalorização da profissão docente, pouca infraestrutura e muitas vezes falta de apoio por parte da instituição para a realização de ações para a melhoria dos processos de aprendizagem dos discentes e a rigidez do currículo escolar, acaba-se criando um ambiente de trabalho em que o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser o foco e passa a ser um trabalho técnico e com pouco ou nenhum teor crítico.

De acordo com Ayan (2020), a pobreza é uma questão social funcional ao modo de produção capitalista. O moralismo que ocorre quando se põe em pauta as políticas sociais, com que critérios rigorosos de acesso a esses programas – o que pode ser observado nas respostas das professoras ao questionamento do autor – é um desafio, quando se trata da docência e um ensino de qualidade.

Não importa o quanto se receba de programa estatal como o PBF, mas as condições socioeconômicas das pessoas são altamente proibitivas a ponto de não conseguirem frequentar a escola ou o posto de saúde por mais que se saiba que são pré-requisitos para o recebimento da bolsa, por exemplo. (AYAN, 2020, p.245)

O distanciamento das professoras quanto ao conhecimento de classe, segundo Ayan (2020) é o elemento que dificulta a percepção de problemas estruturais na política de educação e de precarização da profissão. A visão de que a Educação não possui ideologia já foi descartada ao longo deste trabalho. Cabe aos professores a crítica ao ensino com princípios neoliberais, e a busca por uma sociedade mais igualitária, através da compreensão da dualidade da profissão.

Os números de cursistas com contrato temporário indicam a precarização do exercício profissional. No caso daqueles/as que são professores/as, as implicações não dizem respeito apenas à situação pessoal de insegurança, mas implicam, também: em precarização da atividade profissional, visto que a não garantia de um trabalho contínuo em uma mesma escola pode levar ao desconhecimento da comunidade em que atua, gerando a falta de vínculos; na dificuldade de propor projetos e, principalmente, na impossibilidade de dar continuidade a esses; (GARCIA, 2020, p.60)

É necessário reconhecer os desafios da profissão docente, e seu desmantelamento. Garcia (2020) ao traçar os perfis de cursistas da especialização em: Educação, Pobreza e Desigualdade Social na UNB e UFSC, concluiu que muitos destes cursistas, que eram docentes, possuíam contrato temporário. A insegurança de não saber se estará ou não empregado e a falta de estabilidade, leva a poucas ações sendo realizadas no ambiente escolar para com a comunidade, de forma a garantir uma educação de maior qualidade. Mesmo com o conhecimento adquirido com a especialização, estes teriam uma série de dificuldades para

implementar medidas que poderiam melhorar o cotidiano na escola, segundo o autor. Os cursistas entrevistados pelo autor tinham baixa adesão a sindicatos e associações profissionais, o que dificulta a luta pela não precarização da profissão docente e os seus devidos direitos trabalhistas.

Como o visto em Kuenzer (2011), os docentes são responsáveis pela transmissão do conhecimento científico e por preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para a lógica capitalista. Utilizando de formas dialéticas para explicar a realidade é possível formar discentes com uma compreensão ampla da sociedade, que não somente reproduzem a lógica da ordem econômica imposta. É preciso a interligação entre a educação e outros serviços como a saúde, segurança, cultura, esporte, lazer, dentre outros.

1.5 A importância do Serviço Social na Educação Básica

A maioria das unidades escolares desconsidera a questão social em seu cotidiano. Este desprezo pela questão social segundo Sousa e Duarte (2019) “Confirma a invisibilização da pobreza tão enraizada em nossa sociedade em mais de 300 anos de escravização de negros/as e mais de 500 anos de mazelas advindas do racismo, do preconceito étnico-racial, da discriminação de gênero, e do subjugo de povos indígenas. ” (SOUSA; DUARTE, 2019, p.25). A noção de que o pobre, para receber benefícios sociais, precisa “ser merecedor”, está enrustida também na Política da Educação. O desempenho escolar dos alunos muitas vezes é o critério utilizado para saber se é digno de continuar recebendo uma bolsa ou um programa social. O que não demonstra de fato uma preocupação com o acesso aos direitos, mas sim, resultados e desconsidera as divergências nas histórias pessoais dos estudantes, que podem não ter condições de ir para a escola ou se dedicarem à sua educação.

Pensando na possibilidade de modificar a realidade através de políticas públicas de caráter inovador e social, é necessário considerar que algumas das demandas importantes nas escolas são atribuições do Serviço Social segundo o documento “Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação” (CFESS, 2013, p.43): A garantia da qualidade da educação que deve pautar a atuação profissional se ancora na perspectiva de uma educação que contribua para emancipação humana e que não prescinde, para tanto, da apropriação, pela classe trabalhadora, do acervo cultural, científico e tecnológico produzido pela humanidade. No que tange a discriminação e o preconceito um profissional da assistência social, um psicólogo e outros profissionais formando uma equipe multiprofissional fariam a diferença no ambiente escolar – dariam um norte aos alunos e tornariam a educação mais inclusiva – fortalecendo o

ganho de bens e serviços por parte das famílias dos alunos nas escolas. A atuação de assistentes sociais nas escolas possibilitaria que a questão social e a pobreza fossem consideradas de forma mais ampla e poderiam, através de equipe multiprofissional, montar estratégias nas instituições escolares para aliviar as expressões da questão social por meio de ações coletivas junto à comunidade escolar.

O Serviço Social e a Psicologia, segundo a notícia “10 razões para a presença da Psicologia e do Serviço Social nas escolas” divulgada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) atua “no desenvolvimento à criatividade e às relações interpessoais (entre tantas outras), seja no campo da proteção social e da participação familiar e comunitária – impactando diretamente nos processos de ensino-aprendizagem.” (CFP, 2021)

Ainda de acordo com a matéria publicada pelo CFP (2021), o assistente social tem como objetivo, juntamente com equipe multiprofissional, garantir a qualidade do aprendizado dos estudantes, levando em conta as suas diferenças. Essa equipe multiprofissional pode atuar na formação continuada dos professores, discutindo problemáticas de dentro e no entorno da escola. Isso dará autonomia aos docentes para a solução de problemas da escola. Ademais, os assistentes sociais e a equipe multiprofissional, trabalhariam na efetivação de direitos e políticas públicas. A equipe multiprofissional trabalharia pela inclusão e permanência e superação das desigualdades educacionais. Concluindo, trabalhariam no desenvolvimento biopsicossocial de crianças e adolescentes, fortalecendo o vínculo entre a escola, a comunidade, a família e os estudantes. A equipe, e em específico o assistente social, olharia para a questão social e consideraria o histórico de vida de docentes e discentes, seu convívio social e a situação familiar dos estudantes, para buscar evitar evasão e abandono escolares. Bem como certificar que a educação dada esteja sendo de qualidade.

2. QUESTÕES METODOLÓGICAS

2.1. Método

Utilizamos o método materialista histórico-dialético para o desenvolvimento desta pesquisa. A relação entre a dimensão ontológica e a dimensão epistemológica da realidade, em conjunto com o tratamento dado ao objeto investigado, são as bases do estudo dialético segundo Martins e Lavoura (2018). Refletir e teorizar sobre a prática social estudada e seus objetos e fenômenos consecutivos é o que busca este método de pesquisa. Saber diferenciar a aparência dos fenômenos e a realidade concreta, utilizando o processo de capturar a lógica e o funcionamento da dinâmica, captando sua essência, foi a abordagem utilizada ao longo da pesquisa. Sair do abstrato, com direção ao concreto, utilizar conhecer os nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade. Começando com as determinações e questões mais simples, passando pelo processo de compreensão da essência, para conseguir enxergar a totalidade.

“O materialismo histórico reconhece na sua origem três fontes: a filosofia clássica alemã, a economia política inglesa e o socialismo francês” (, 2011, p.197). Estas filosofias reconheciam o capitalismo como o antecessor do socialismo, e foram precursoras para a formação do objetivo do materialismo histórico-dialético, que é o compreender a totalidade da sociedade.

Compreender a mediação entre o singular e o universal é objetivo do método materialista histórico-dialético. O método estuda os fenômenos, que se expressam de forma universal ou singular, e são impossíveis de serem compreendidos isoladamente. De acordo com Martins e Lavoura (2018), o materialismo histórico-dialético busca superar enfoques dicotômicos, tentando encontrar a totalidade do objeto de estudo em questão, a relação entre a forma e o conteúdo, observar a histórico do objeto (de acordo com a singularidade, particularidade e universalidade), captar a essência dos fenômenos sociais estudados. Alguns dos outros objetivos e princípios do materialismo histórico-dialético são:

a) explicitação dos significados dos conceitos apresentados nas obras eleitas e suas correlações tendo em vista a formulação de uma síntese primária em relação ao material em análise; b) identificação da(s) ideia(s) diretriz(es), isto é, das asserções e das ideias explicativas às mesmas (razões) presentes nos textos, ou seja, desvelamento da(s) relação(ões) asserção/razão fundamental(is) nas obras; c) diferenciação e análise comparativa das ideias diretrizes entre si a fim de determinar a importância relativa de cada uma delas no conjunto das produções do(s) autor(es) em foco e; d) operação de síntese, isto é, integração racional dos dados descobertos no conjunto organizado das produções sobre o tema em investigação e em resposta ao problema anunciado. (MARTINS; LAVOURA, 2018, p.236).

O método materialista histórico-dialético busca coerência e uma análise profunda dos fenômenos sociais, buscando entendê-los em sua totalidade, como pode ser visto em Prates (2012).

A expressão do real se manifesta e se constitui por elementos quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, particulares e universais, intrinsecamente relacionados. Sua separação pode se efetivar apenas para fins didáticos, contudo, ao analisarmos o movimento ou a “vida da realidade”, para usar uma expressão de Lefebvre (1991), é necessário reconhecermos que todos estes aspectos precisam ser interconectados para que a explicação contemple o fenômeno como unidade dialética e tenha, portanto, coerência com o próprio método. (PRATES, 2012, p.117).

Reconhecer o movimento da sociedade, e encontrar estratégias de enfrentamento para a questão social. A relação entre as classes sociais e todas as variantes que surgem como consequência do conflito entre elas, é essencial na proposta materialista histórico-dialética. A práxis é a junção da teoria e prática, e este é o objetivo principal da pesquisa dialética. Alcançar uma teoria paralela à realidade, considerando o homem como um ser social. Marx prioriza as estruturas antes da história, de acordo com Prates (2012). No método histórico-dialético, busca-se uma análise crítica e totalizante da realidade segundo a autora, com aproximações que levam em consideração a necessidade de prevalecer primeiramente os elementos socialmente e historicamente.

2.2. Percorso Metodológico

No nosso estudo utilizamos as técnicas de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, com base na análise de dados estatísticos oficiais disponíveis. Os dados bibliográficos e estatísticos analisados neste TCC foram trabalhados com base nos princípios da Pesquisa Social, em uma confluência ou sinergia entre as abordagens quantitativas e qualitativas conforme definidas por Ferreira (2015). Segundo Prates (2012), é necessário observar a relação entre a quantificação e a qualificação para que a investigação possua qualidade. O esforço de compreender as relações complexas entre classes sociais, pobreza e escolarização exige o recurso a distintas técnicas de investigação, conforme indicado por Yannoulas (2013a).

Segundo os autores Laville e Dionne (1999), é necessário buscar formas criativas de coletar informações sobre o objeto a ser estudado, uma vez que a maioria dos pesquisadores tem um orçamento limitado. Seguindo os mencionados autores, A estratégia metodológica desenvolvida neste estudo complementou os resultados da aplicação de técnicas quantitativas

(análise documental com base em dados existentes) com outras qualitativas (no caso, pesquisa bibliográfica), ao interpretar os resultados (LAVILLE; DIONNE, 1999).

A pesquisa bibliográfica foi realizada conforme Lima e Miotto (2007), e teve que atentar-se à história do objeto pesquisado, evitando ser aleatória. “Considera-se, portanto, que o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade” (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 39). As etapas que foram desenvolvidas quanto à pesquisa bibliográfica foram: elaboração do projeto de pesquisa, investigação das soluções, análise explicativa das soluções e síntese integradora.

Para construir essa etapa, parte-se da caracterização do objeto de estudo, usando as publicações que, classificadas como lentes, não foram utilizadas na ilustração dos conceitos apresentados no momento da análise explicativa das soluções, mas que trazem elementos de análises importantes para a compreensão do objeto de estudo proposto. Essas publicações, juntamente com o referencial teórico construído para o estudo, compõem a base de sustentação da reflexão que o pesquisador deve apresentar. (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 44).

Sobre a abordagem quantitativa do fenômeno estudado, alguns dos dados já coletados e sistematizados durante o desenvolvimento das atividades de iniciação científica (e que se encontram em anexo), foram novamente analisados e interpretados para efeitos deste TCC. Foram utilizados dados produzidos por instituições oficiais do DF e Governo Federal, que disponibilizam publicamente seus dados ou que foram consultadas especialmente com base na Lei de Acesso à Informação⁹ nos meses de novembro do ano de 2019 e novembro do ano de 2020 e fevereiro do ano de 2021. As informações foram obtidas por meio da Gerência de Disseminação de Informações Estatísticas educacionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE/DF (os dados foram baseados no Educacenso dos anos de 2008, 2014 e 2019), Censo Escolar do DF (CensoDF), Gerência de Apoio e Desenvolvimento de Pessoas e o Núcleo de Gestão de Informação Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão do Governo Federal, por meio do e-SIC.

Ao longo da execução do plano individual de pesquisa (agosto de 2019 - julho de 2021) ocorreram diversos desafios no que tange à coleta e análise dos dados utilizados, para além dos próprios decorrentes do contexto de Pandemia Covid-19. Por exemplo, não foi possível localizar o quantitativo de alunos presentes no PBF nos anos de 2008 e 2014, uma vez que o

A Lei institui como princípio fundamental que o acesso à informação pública é a regra, e o sigilo somente a exceção. Para garantir o exercício pleno do direito de acesso previsto na Constituição Federal, a Lei define os mecanismos, prazos e procedimentos para a entrega das informações solicitadas à administração pública pelos cidadãos. A Lei igualmente determina que os órgãos e entidades públicas deverão divulgar um rol mínimo de informações proativamente por meio da internet. (GOV, 2020)

Sistema de Acesso à Informação do Governo Federal não estava disponível. Contudo, as dificuldades foram sanadas através do e-mail à Gerência de Disseminação de Informações Estatísticas Educacionais, que faz parte da Secretaria de Estado de Educação do DF e pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão.

Os dados assim obtidos permitiram a construção de estatísticas descritivas. Com estes dados, foram elaborados sete gráficos. Na realização nos gráficos de número 1 a 7, utilizamos dados divulgados pela SEE/DF especificamente dos anos de 2008, 2014 e 2019. As porcentagens desses gráficos foram elaboradas de acordo com os critérios supracitados e a porcentagem foi feita de acordo com o total respectivo de docentes de cada uma das RAs, divididas entre as quatro com maior número de alunos NIS e as quatro com menor número e suas devidas formações. No Gráfico 1, os dados dos níveis de formação foram fornecidos por meio da SEE/DF (baseados no Educacenso 2008, 2014 e 2019) e pelo Ministério da Cidadania.

Finalmente, umas palavras sobre as questões de ética em pesquisa social relativas ao nosso estudo. Segundo Barroco (2019) a ética na pesquisa que envolve as relações humanas, tem seu valor demonstrado pela reciprocidade, respeito, autonomia e acesso à informação por parte dos seus sujeitos. Essa ética se opõe a mercantilização das relações humanas. Ela pertence, pois, a uma concepção de mundo que tem como suporte um projeto societário emancipador. O projeto societário proporcionaria que as lutas organizadas pela classe trabalhadora tenham o apoio científico “que propicie a vivência de novos valores, o que, evidentemente supõe a erradicação de todos os processos de exploração, opressão e alienação” (CFESS: 1993; 10). Esse compromisso mostra a pobreza enquanto fator externo ao indivíduo e abrange esse fenômeno de forma a apresentá-la enquanto questão social.

Desde essa perspectiva e no que diz respeito aos cuidados éticos, considerou-se o Código de ética do Assistente Social, para a realização desta pesquisa (Brasil, 1993). O documento busca reiterar o compromisso da profissão com a classe trabalhadora, e com o aprimoramento intelectual por parte de assistentes sociais. A pesquisa faz parte dos pilares da profissão e busca ajudar na compreensão e resolução das expressões da questão social em sua raiz: “VII. Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;” (BRASIL, 1993, p. 24). Reiterando o respeito à dignidade humana e a emancipação dos usuários das políticas sociais.

A Resolução 510/2016, que trata da pesquisa social e certifica que os métodos utilizados na pesquisa estejam de acordo com os pilares do Conselho Nacional em Saúde

(CNS). (BRASIL, 2016), também foi utilizada na elaboração da pesquisa. Alguns dos princípios incluídos na Resolução são: a confidencialidade, esclarecimentos e retorno das informações descobertas para a sociedade, considerados nossos objetivos com a realização do TCC. Considerou-se os benefícios atuais ou futuros para o ser humano, para a comunidade no qual se está pesquisando, ou para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade de vida digna.

III - benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado; (BRASIL, 2016)

O CNS também se manifesta na defesa intransigente dos direitos humanos e de acordo com Brasil (2016) recusa do arbítrio e do autoritarismo nas relações que envolvem os processos de pesquisa e o Trabalho seguirá estes princípios éticos. Respeitando os princípios que regem a pesquisa em Ciências Sociais e as análises quantitativa e qualitativa, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados encontrados durante a realização da pesquisa de iniciação científica¹⁰, faz-se necessária a divisão das Regiões de acordo com o critério de renda. Para essa divisão foram utilizados os dados da Pesquisa Distrital por Amostra por Domicílios (PDAD) do ano de 2018, que foi publicada em 2019.

Os grupos de RAs são assim definidos e caracterizados: Grupo 1 (alta renda): Plano Piloto, Jardim Botânico, Lago Norte¹¹, Lago Sul, Park Way e Sudoeste/Octogonal. Em 2018, a população desse grupo era de 384.913 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 15.635; Grupo 2 (média-alta renda): Águas Claras, Candangolândia, Cruzeiro, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Sobradinho II, Taguatinga e Vicente Pires. Em 2018, a população desse grupo era de 916.651 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 7.321; Grupo 3 (média-baixa renda): Brazlândia, Ceilândia, Planaltina, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, SIA, Samambaia, Santa Maria e São Sebastião. Em 2018, a população desse grupo era de 1.269.601 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 3.123; Grupo 4 (baixa renda): Fercal, Itapoã, Paranoá, Recanto das Emas, SCIA–Estrutural e Varjão. Em 2018, a população desse grupo era de 310.689 pessoas, com renda domiciliar média de R\$ 2.476 (CODEPLAN, 2019, p.8)

¹⁰ O gráfico que se encontra no Anexo 2 deste TCC, bem como as 8 figuras do Anexo 4, são provenientes do PIBIC realizado nos anos de 2019-2021 (CARVALHO, 2021). Eles mostram que os alunos inclusos no PBF, também são formados por professores cujo nível de escolaridade é menor, em comparação as escolas com menos alunos inclusos no PBF.

¹¹ As escolas da Região Administrativa do Lago Norte passaram a receber estudantes do Varjão no ano de 2013 e do Itapoã, e isso aumentou consideravelmente o número de alunos que possuem o NIS e que fazem parte do Programa Bolsa Família.

Como observado nos dados da PDAD, as RAs foram divididas em 4 grupos, de acordo com sua renda domiciliar média. Nos parágrafos seguintes mostraremos quais são as RAs com maior e menor número de alunos com o NIS.

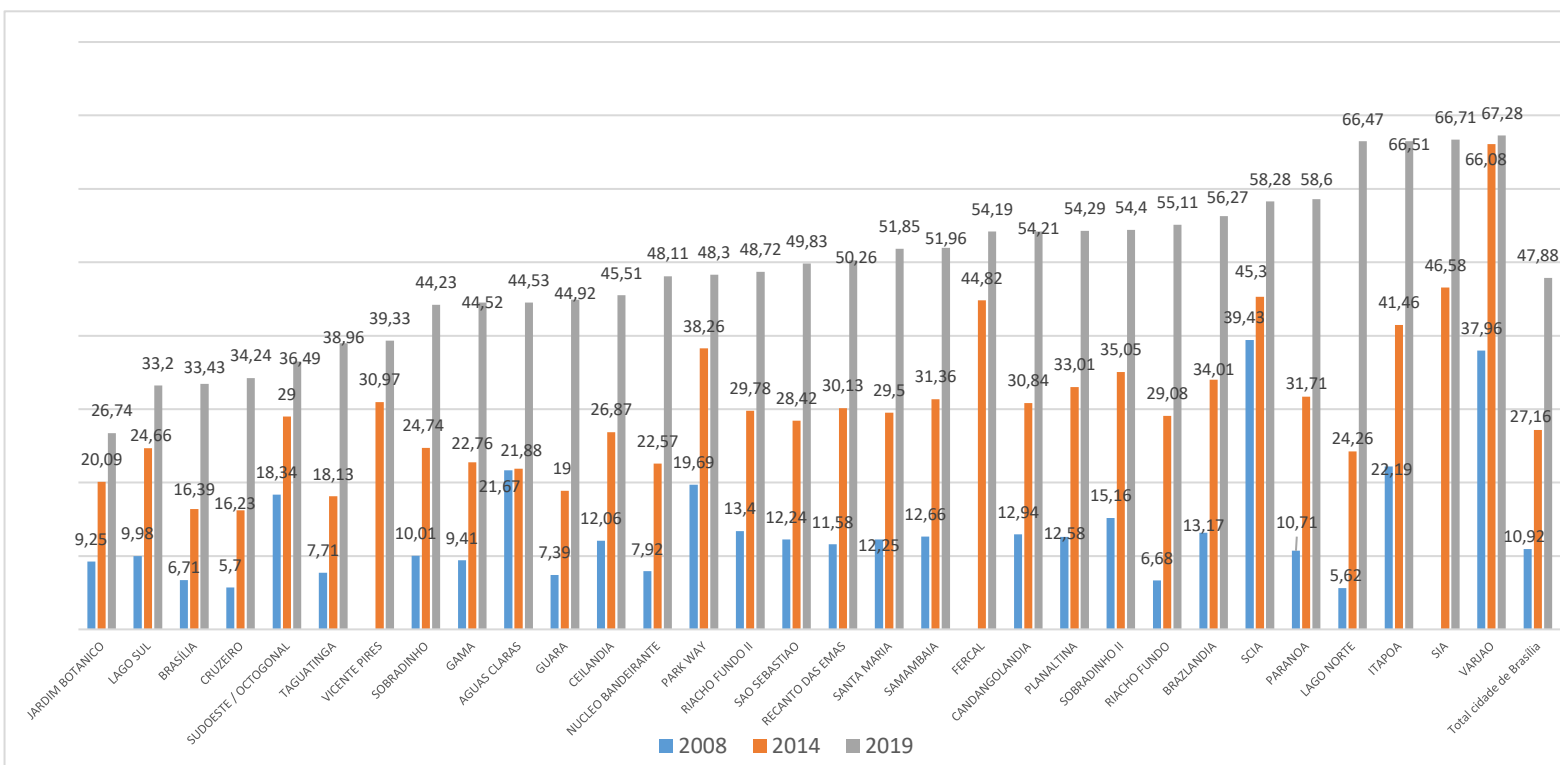


Gráfico 1. Porcentagem de alunos NIS nas escolas públicas do Distrito Federal de acordo com as Regiões Administrativas nos anos de 2008, 2014 e 2019 (%)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da SEE/DF (2008, 2014, 2019). (Informações obtidas em 2021)

Como observado no Gráfico 1 no ano de 2008, as regiões com maior número de alunos NIS segundo o PDAD 2018: Itapoã, Varjão e SCIA fazem parte do Grupo 4 (baixa renda), a região de Águas Claras faz parte do Grupo 2 (média-alta renda). As regiões com menor número de alunos NIS: Lago Norte (ainda não possuía alunos do Varjão e Itapoã) e Brasília fazem parte do Grupo 1 (alta renda), Cruzeiro faz parte do Grupo 2 (média-alta renda), Riacho Fundo faz parte do Grupo 3 (média-baixa renda).

No ano de 2014, as regiões com maior número de alunos NIS: Fercal, SCIA, SIA e Varjão fazem parte do Grupo 4 (baixa renda), segundo o PDAD 2018. As regiões com menor

número de alunos NIS: Cruzeiro, Taguatinga e Guará¹² fazem parte do Grupo 2 (média-alta renda). Brasília (Plano Piloto) faz parte do Grupo 1 (alta renda).

No ano de 2019, as regiões com maior número de alunos NIS: Lago Norte (considerando os alunos do Itapoã e Varjão matriculados na região), Itapoã, e Varjão fazem parte do Grupo 4 (baixa renda) do PDAD 2018. SIA faz parte do Grupo 3 (média-baixa renda). Já as regiões com menor número de alunos NIS: Jardim Botânico, Lago Sul e Brasília (Plano Piloto) fazem parte do Grupo 1 (alta renda). E o Cruzeiro se encontra no Grupo 2 (média-alta) renda.

A seguir iremos analisar os Gráficos 2, 3, e 4 referente a formação docente por RA.

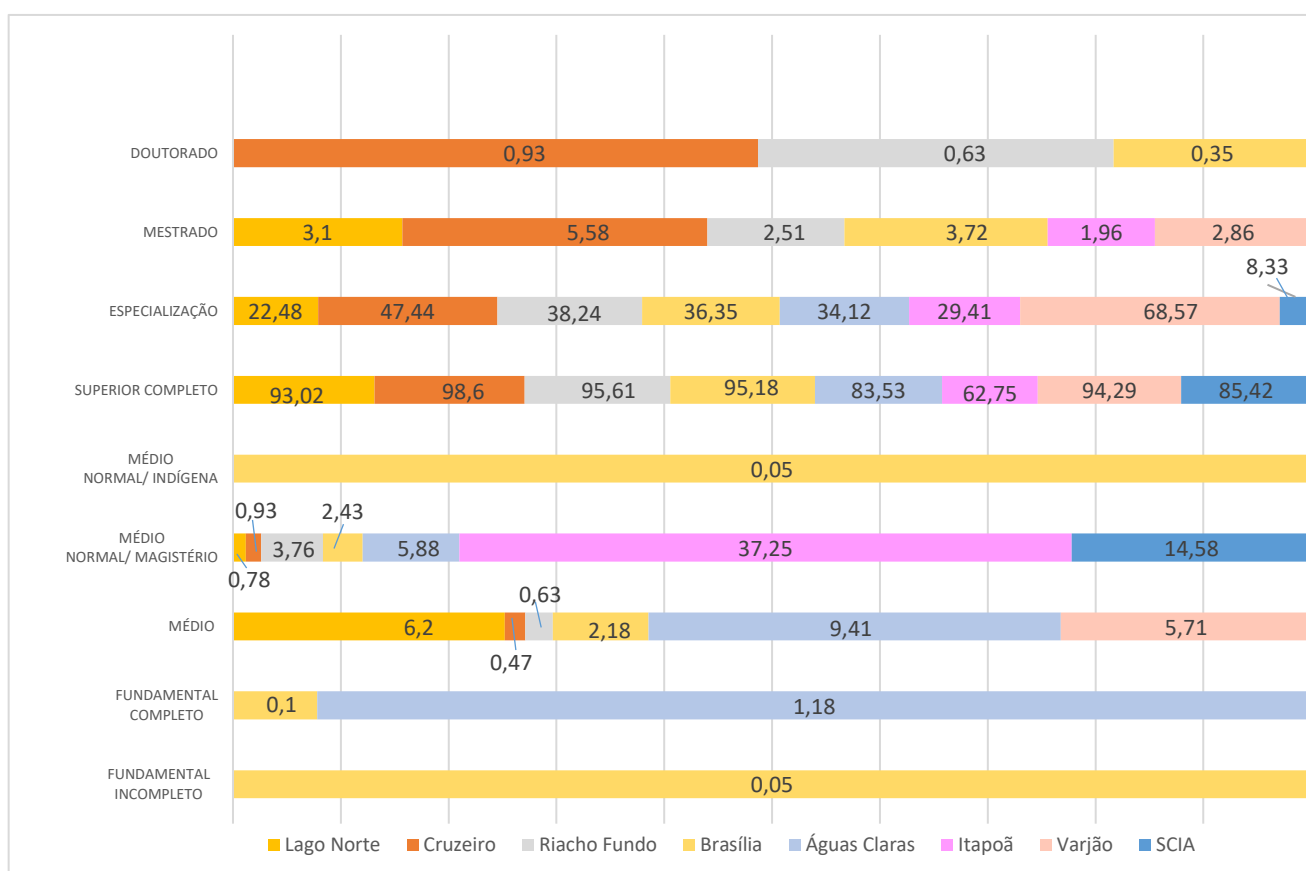


Gráfico 2. Porcentagem de professores por formação, de acordo com o total de docentes em cada Região Administrativa no ano de 2008 (%)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da SEE/DF. (Informações obtidas em 2021)

¹² É importante ressaltar que o Guará acolhe alunos da Estrutural, e nesse sentido é semelhante ao que acontece com a Região Administrativa Lago Norte, que acolhe alunos do Paranoá.

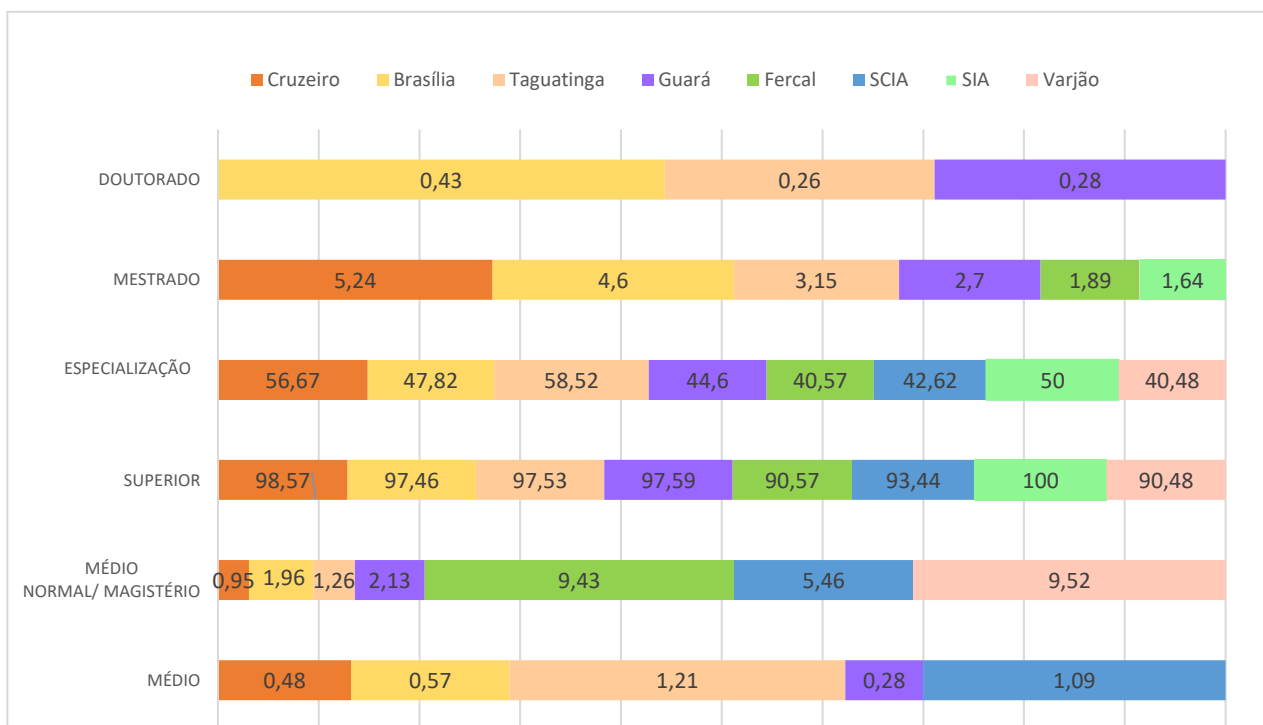


Gráfico 3. Porcentagem de professores por formação, de acordo com o total de docentes em cada Região Administrativa no ano de 2014 (%)

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da SEE/DF. (Informações obtidas em 2021)

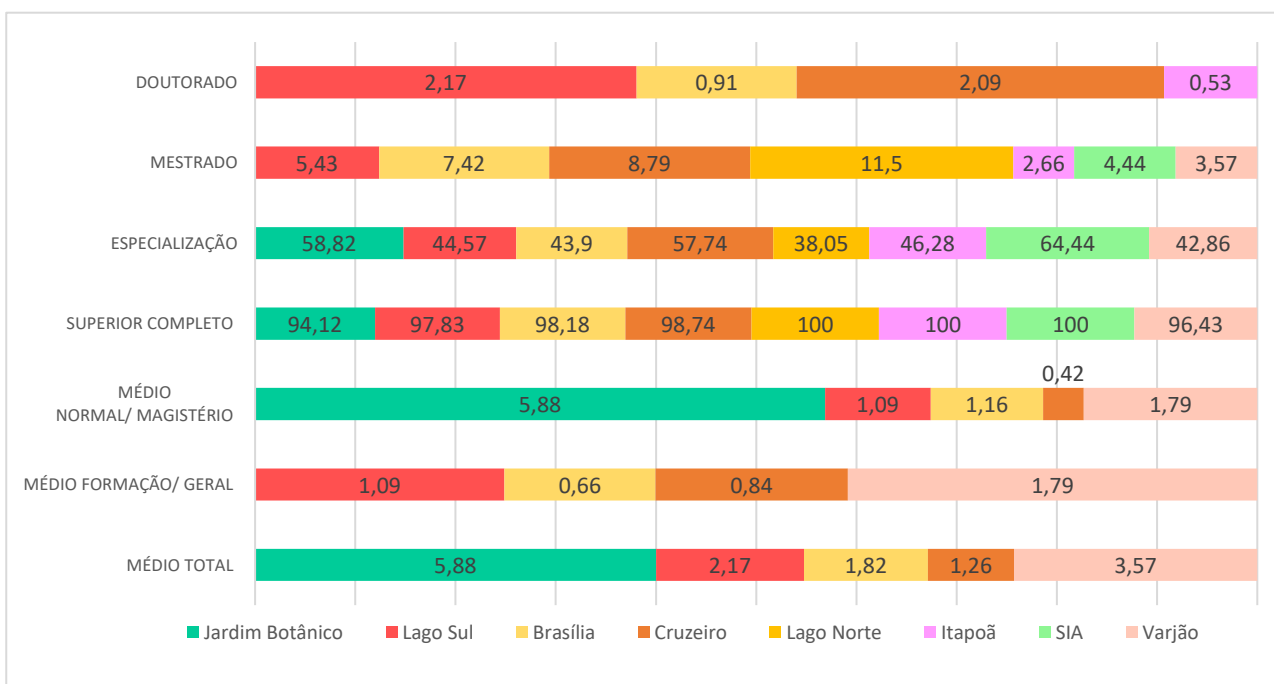


Gráfico 4. Porcentagem de professores por formação, de acordo com o total de docentes em cada Região Administrativa no ano de 2019 (%).

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da SEE/DF. (Informações obtidas em 2021)

No gráfico 2 é possível observar que no ano de 2008, por exemplo, as regiões com maior quantidade de alunos NIS não possuíam professores com doutorado. No ano de 2014 (gráfico 3) ocorreu o mesmo fenômeno. Já no ano de 2019 (gráfico 4), deu-se que em uma das 4 Regiões

Administrativas com um número maior de alunos com o NIS, o da região Itapoã especificamente, possuía docentes com doutorado. Isso significa uma mudança através dos anos, e conseqüentemente mudança no que tange ao nível de escolaridade dos docentes em escolas com alunos em situação de pobreza.

Os dados dos gráficos número 2, 3 e 4 mostram um maior número de docentes com altos níveis de capacitação nas quatro Regiões Administrativas com a menor porcentagens de alunos que possuem o NIS nas escolas públicas urbanas do DF, em comparação com o número total de docentes das escolas públicas das outras quatro Regiões com o maior número de discentes que possuem o NIS. Isso significa distribuição desigual de recursos por parte do Estado, uma vez que a contratação de profissionais se torna mais cara de acordo com seu nível de escolaridade e considera a contratação destes profissionais em que terá que investir mais, e estes escolhem lecionar nas Regiões com alunos de maior poder aquisitivo.

Numa análise geral considerando o Gráfico 1, 2, 3 e 4 podemos observar a presença de alunos NIS nas diferentes regiões administrativas nos anos 2008, 2014 e 2019, e inferimos que as Regiões Administrativas com maior poder aquisitivo continuam tendo maior presença de professores com pós-graduação em relação às outras regiões, de acordo com o total de alunos inseridos no NIS e o nível de escolaridade, em comparação ao total de docentes de todas as regiões administrativas.¹³

¹³ Arniqueiras e Sol Nascente/Pôr do Sol foram reconhecidas como regiões administrativas em 2019, entretanto ainda não haviam sido consideradas separadamente nos dados utilizados.

A seguir analisaremos os Gráfico 5, 6, e 7 referentes a formação docente por gênero nos anos de 2008, 2014 e 2019.

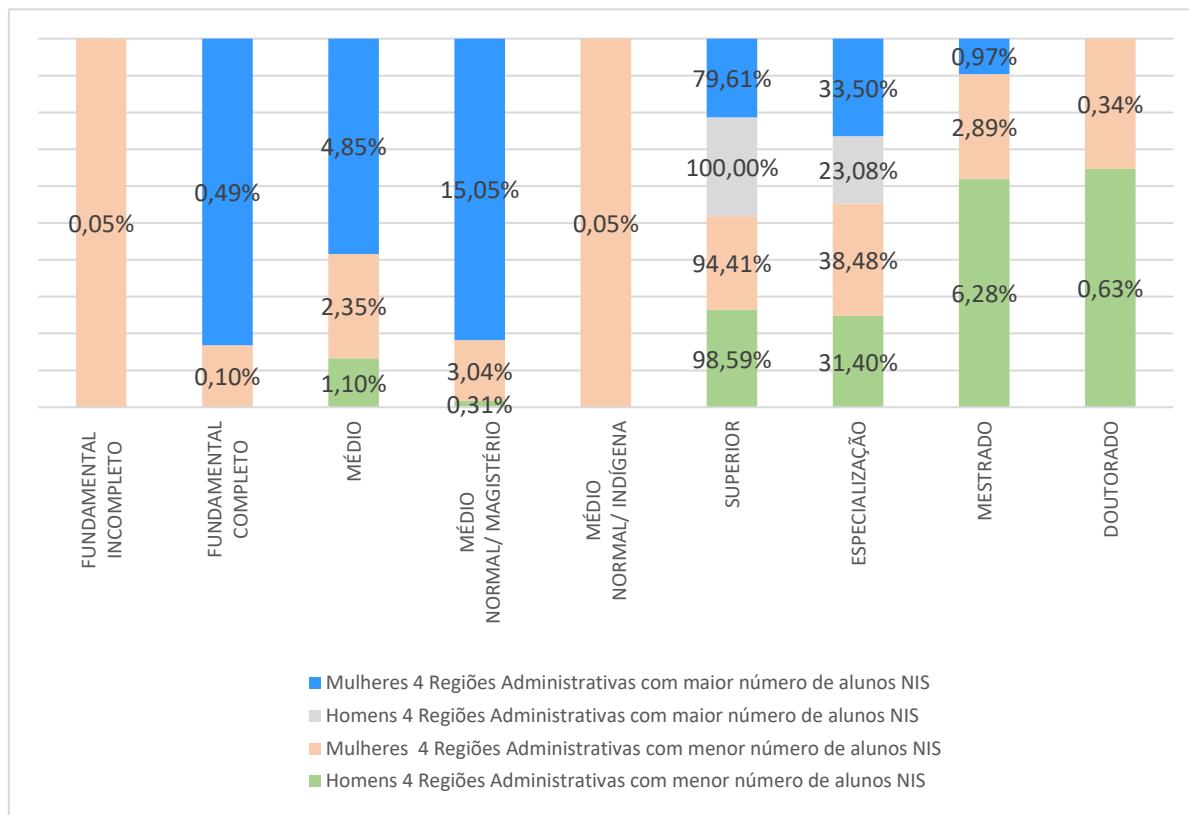


Gráfico 5. Quantitativo de Professores de Educação Básica efetivos ativos, divididos por sexo e suas devidas formações no ano de 2008 (4 Regiões Administrativas com o menor e maior número de alunos NIS). Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da SEE/DF. (Informações obtidas em 2021)

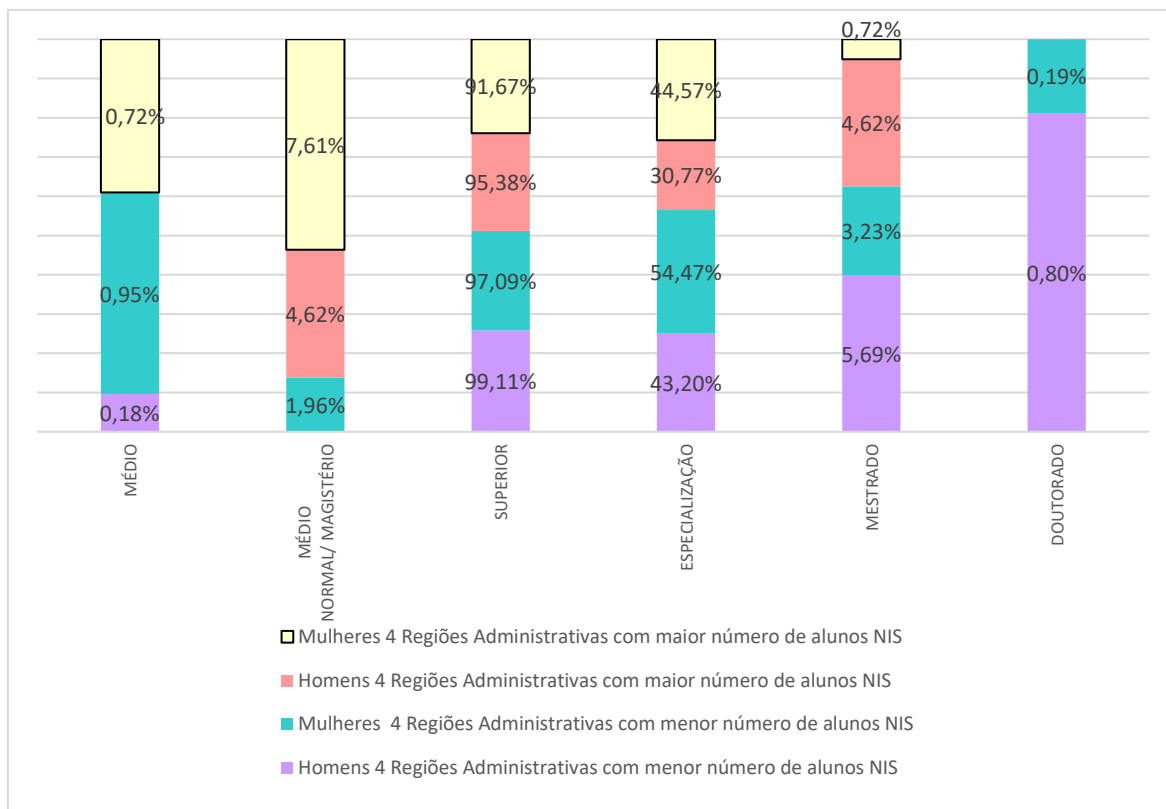


Gráfico 6. Quantitativo de Professores de Educação Básica efetivos ativos, divididos por sexo e suas devidas formações no ano de 2014 (4 Regiões Administrativas com o menor e maior número de alunos NIS).

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da SEE/DF. (Informações obtidas em 2021).

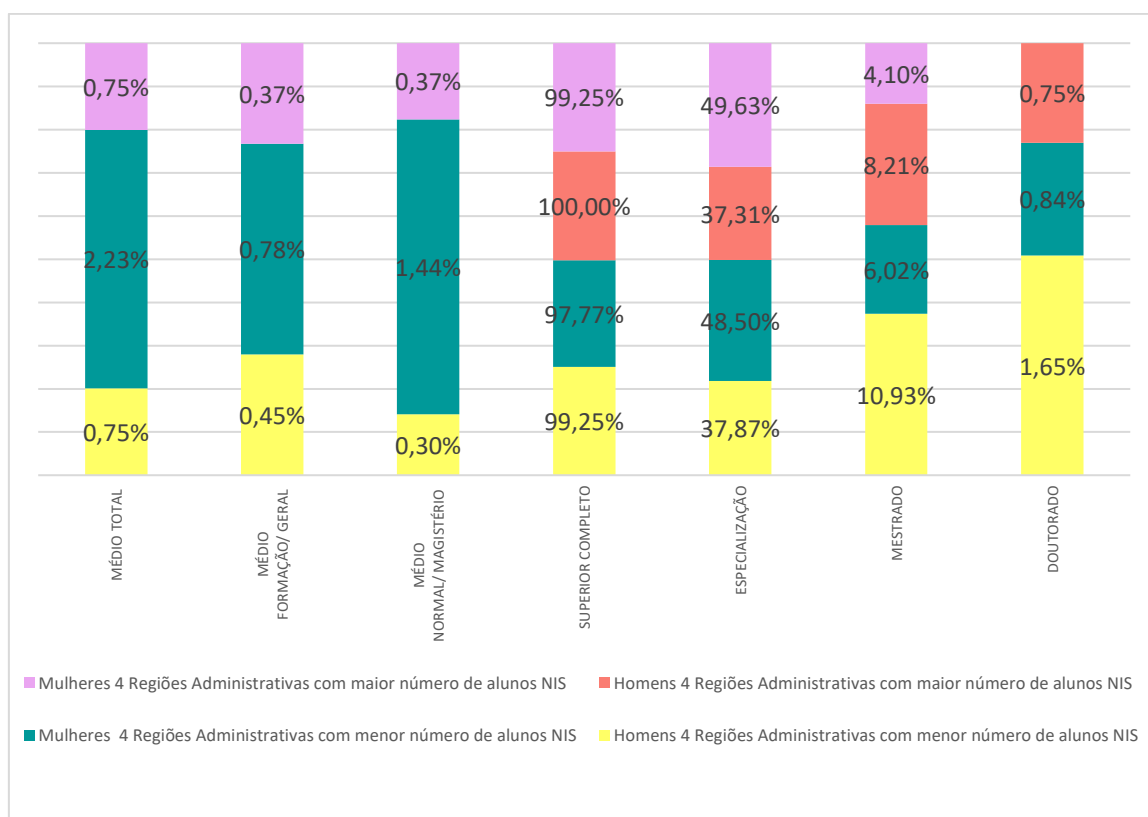


Gráfico 7. Quantitativo de Professores de Educação Básica efetivos ativos, divididos por sexo e suas devidas formações no ano de 2019 (4 Regiões Administrativas com o menor e maior número de alunos NIS).

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da SEE/DF. (Informações obtidas em 2021)

Nos gráficos 5, 6 e 7 é possível perceber que os homens docentes possuem mais incentivo com relação à sua formação continuada. Os homens são maioria a possuírem formações no ensino superior e pós-graduação, tanto nas RAs com maior quantidade de alunos que possuam o NIS e as com menor quantidade. Esses dados servem para confirmar o fato de as mulheres, mesmo sendo maioria, não recebem o mesmo suporte para a continuação de sua formação e consequentemente possuem salários mais baixos do que os docentes homens, em grande parte.

Conclui-se, portanto, que a escolaridade e a formação afetam o salário docente, as RAs com o maior número de alunos NIS possuem professores menos bem pagos e com pior infraestrutura de trabalho (ver GARCIA, 2020). Isso representa pouca vontade por parte do Estado em garantir uma Educação de qualidade às crianças que participam de políticas sociais, mostrando descaso e falta de compromisso com o processo de ensino-aprendizagem, apesar dos critérios de frequência existentes em muitas das políticas sociais.

CONCLUSÕES

Concluimos que o nível de escolaridade dos docentes que atuam nas escolas com maior número de estudantes que possuem o NIS é menor. Isso demonstra que o Estado está investindo em profissionais com maior escolaridade em regiões de maior nível econômico. A falta de interesse por parte dos docentes e do Estado em atuar nas RAs com maior número de discentes com NIS é prejudicial, sendo os discentes que estudam nestas regiões necessitam de maior suporte, que não está sendo oferecido. A falta de formação continuada dos professores também se deve aos baixos salários da carreira docente na Educação Básica.

Fez-se um paralelo entre o gênero e a formação docente. A hipótese era de que as docentes mulheres teriam menos incentivo à sua formação continuada, esta hipótese foi confirmada. A precarização do trabalho docente é agravada quando analisamos a questão de gênero, uma vez que mesmo sendo maioria na categoria, as mulheres possuem menos chance de melhores salários, já que seus planos de carreira não são priorizados pelo Estado.

Para Pereira-Pereira (2005) a junção entre a teoria e a prática profissional é crucial para que se alcance a justiça social. A pesquisa científica em Serviço Social, e em especial a sua junção com a política educacional, cumpre um papel importante em auxiliar e complementar a prática profissional no campo da educação. Prática esta, que, como o visto durante esse TCC, mostrou-se cada vez mais promissora e um local onde o Serviço Social aos poucos, irá inserir-se.

A assistente social é quem fará a rede entre a instituição escolar e a comunidade, é a profissional que irá propor projetos e intervenções que auxiliarão os discentes no processo de ensino-aprendizagem e terá a visão de como as expressões da questão social, tão presente na escola, afeta no cotidiano. Uma política social não alcança todo o seu potencial sem a presença de uma equipe multiprofissional e a realização de um trabalho concreto para certificar que os usuários que necessitam destas políticas, estejam conseguindo acessá-las. (YANNOULAS, GIROLAMI, 2016). Isso tornará as instituições escolares mais equipadas para lidar com a pobreza e aumentando a qualidade da educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola Pública e Pobreza no Brasil. A ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparinha / Faperj, 2009. Acesso em: 14 mar. 2020.

ASSIS, Samuel G.; YANNOULAS, Silvia C. *A pobreza na formação docente: a situação de pobreza na formação das futuras professoras*. Educação Unisinos, n. 16, v. 3, set.-dez./2012, p. p. 102-112. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.163.07>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

AYAN, Rafael. O impacto da pobreza na precarização do trabalho docente. In: PILATI, Alexandre Simões et al. (org.). *Educação, pobreza e desigualdade social: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018) - volume 2: medições*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, p.224-254. E-book (v. 2). Disponível em: <<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/56>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BARBOSA, Marcia C., LIMA, Betina. S., Mulheres na Física do Brasil: Por que tão poucas?, In: Yannoulas, Silvia C. (org.) *Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações*, Brasília: Abaré, 69-86, 2013. Disponível em: <<http://tedis.unb.br/images/pdf/YannoulasLivroTrabalhadorasFinalCompleto.pdf>>. Acesso em 13 out. 2019.

BARROCO, Maria Lucia, *Serviço Social e Pesquisa: Implicações Éticas e Enfrentamentos Políticos*. Temporalis. Revista da ABEPSS, Ano IX, N. 17, 2009, p. 131-142. BRASIL. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). *Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Lex: legislação federal e marginália, Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 8.662, de 7 de junho de 1993*. Dispõe sobre a profissão de assistente social e dá outras providências. Brasília Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18662.htm>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.935%2C%20DE%2011,Art.>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução no 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html#:~:text=Considerando%20a%20import%C3%A2ncia%20de%20se,Art.>. Acesso em 13 nov. 2020.

CAIXA. *Cadastro Nis – O que é*. [s.d.]. Disponível em: <<https://www.caixa.gov.br/servicos/nis/paginas/default.aspx>> Acesso em 25 mai. 2021.

CARVALHO, Marina P. *Indicadores da segregação sócio-educacional no DF*. 12 p. (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC) 2021. Trabalho não publicado.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et Al. *A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-316. Acesso em: 28 set. 2021.

CFESS. Código de ética profissional do assistente social – 1993. In: BONETTI, Dilséa Adeodata; et. al. *Serviço Social e ética: um convite à nova práxis*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CFESS, Código de Ética do Assistente Social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 3. ed. rer. e atual. Brasília: CFESS, 1997. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

CFESS. *Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação*. Brasília: CFESS-CRESS/Grupo de Trabalho Conjunto Serviço Social na Educação, 2013. p. 7- 63. Disponível em <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em: 13 de nov. 2020.

CODEPLAN. “Pesquisa distrital por amostra de domicílios - Distrito Federal - PDAD/DF 2018”, Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central, Brasília, Brasil. 2019. Disponível em: <<https://www.codeplan.df.gov.br/pdad-2018/>>. Acesso em: 6 de out. 2021.

CONNELL, Robert. Pobreza e Educação; In: GENTILLI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002, p. 11-42. Acesso em: 03 set. 2021.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *10 razões para a presença da Psicologia e do Serviço Social nas escolas - CFP*. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/10-razoes-para-a-presenca-da-psicologia-e-do-servico-social-nas-escolas/>>. Acesso em: 5 nov. 2021.

COSTA, Eliane O. da. *Programas suplementares da Educação: realidade de quatro escolas do Distrito Federal*. 2013. 82 f. Monografia (Bacharelado em Serviço Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/7161>>. Acesso em: 18 de out. 2020.

CURY, Carlos R.J. *Educação Básica*. Gestrado – verbetes. 2020. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/243-1.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. Dados educacionais. Brasília: SEE/DF, 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/dados-educacionais-df/>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DRABACH, Nadia P; SOUZA, Ângelo R. de. *Leituras sobre a gestão democrática e o “gerencialismo” na/da educação no Brasil*. *Pedagógica*, v.16, n.33, p. 221-48, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.22196/rp.v16i33.2851>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DUARTE, Natalia de S. *Política social: um estudo sobre educação e pobreza*. 2012. 259 f. Tese (Doutorado em Política Social) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/10909/1/2012_NataliadeSouzaDuarte.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FERREIRA, Carlos A.L. *Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação*. *Mosaico*, v. 8, n. 2, 2015, p. p. 113-121. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/files/journals/7/articles/4280/supp/4280-12479-1-SP.doc&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb->

ggp&ct=res&cd=0&d=7850672774062569091&ei=rgbgXuPeJ82Ey9YPsoadmAk&scisig=AAGBfm0LV2DNzlhGACKkPwvINKR62QgavA >. Acesso em: 14 mar. 2020.

FERREIRA, Eliza B; CÔCO, Valdete. *Gestão na educação infantil e trabalho docente*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 9, jul./dez. 2011, p. 357-370. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 15 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Prefácio*. In: ALGEBAILLE, Eveline. *Escola Pública e Pobreza no Brasil. A ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina / Faperj, 2009. Acesso em: 19 ago. 2021.

GARCIA, Adir V.; TUMUOLO, Paulo. *Pobreza: reflexões acerca do fenômeno*. Revista da Abet, Recife, v. 8, n. 1, 2009, p. 111-124. Acesso em: 02 de set. 2021.

GARCIA, Adir V.; CARMO, Adriano V. da S. do; SILVA, Rafael M. da. O Perfil dos/as Cursistas EPDS comparado: EPDS/UFSC e EPDS/UnB. In: PILATI, Alexandre S. et al (Org.). *Educação, pobreza e desigualdade social: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018)*. E-book (v. 1). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, p. 40-84. Disponível em: <<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/55/41/197-1>>. Acesso em: 02 out. 2021.

GOV. *Sobre a Lei de Acesso à Informação*. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/servico-de-informacao-ao-cidadao/sobre-a-lei-de-acesso-a-informacao>>. Acesso em: 20 out. 2021.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Censo Escolar 2019 Rede Pública Governo do Distrito Federal, 2019. Secretaria de Estado de Educação Subsecretaria de Inovação e Tecnologias Pedagógicas e de Gestão Diretoria de Informações Educacionais. <http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/07/censo_2019_PUB_DF_MAT_ETM__Total-IE.pdf> Acesso em: 10 set. 2019.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *Ensino Fundamental*. Gestrado – verbetes. 2020. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/266-1.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

KUENZER, Acacia Z. *A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, Sept. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 nov. 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Editora Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. Acesso em: 04 nov. 2020.

LIMA, Telma C.S. de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Rev. katálysis, Florianópolis , v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MARTINS, Lígia M; LAVOURA, Tiago N. *Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação*. Educar em Revista, [S.l.], v. 34, n. 71, p. p. 223-239, nov. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

MARIÁTEGUI, José Carlos, *Por um Socialismo Indo-americano*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008, 2 edição. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-meszaros.pdf/view>> Acesso em: 13 jun. 2021.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA. *Quantidades de beneficiários do Programa Bolsa Família de 6 a 17 anos de idade público das condicionalidades de educação no 5º período de 2019 (outubro-novembro) acompanhados na frequência escolar- Distrito Federal*. Obtida via e-mail: resposta_faleconosco@cidadania.gov.br. Documento não disponibilizado na internet. Acesso em: 30 dez. 2019.

PAIVA, Olgamir A.F. de. *Os sentidos dos programas de transferência de renda na educação: mediações e contradições no movimento real*. 2009. 220 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/4429>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

PATTO, Maria H.S. *Fracasso Escolar*. Gestrado – verbetes. 2020. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/24.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2021.

PEREIRA, Camila P. *Proteção social no capitalismo: contribuições à crítica de matrizes teóricas e ideológicas conflitantes*. 2013. xiii, 307 f., il. Tese (Doutorado em Política Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/15153>>. Acesso em: 20 set. 2021.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara A. *A Questão Social Serviço Social e Direitos de Cidadania*. In: Temporalis, n.3, ABEPSS, ano 2, jan/jun. de 2001. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/temporalis_n_3_questao_social-201804131245276705850.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PEREIRA-PEREIRA, Potyara A. *A utilidade da pesquisa para o Serviço Social*. Serviço Social & Saúde. Campinas: v. 4 n. 4, maio 2005, p. 17– 28. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/sss.v4i1.8634975>>. Acesso em: 21 set. 2021.

PINELLI, Laís V. *A dimensão educativa no Serviço Social: uma análise a partir do exercício profissional*. 2017. 106 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social)— Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/23184>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

RIOS, Steli L.L.F. *Mapa e análise sócio espacial da evasão escolar no Distrito Federal e Entorno*. 2015. 75 f., il. Monografia (Bacharelado em Serviço Social)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/11626>>. Acesso em: 07 out. 2020.

SARAIVA, Ana M.A. *Abandono Escolar*. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (orgs.). *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/391-1.pdf>> Acesso em: 07 nov. 2021.

SILVA, Ana P. F. da. *Reprovados, indisciplinados, fracassados: as microrrelações de insucesso escolar na perspectiva do “aluno problema”*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo/SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10759>>. Acesso em: 23 set. 2021.

SILVA, Vera A.C. Políticas Compensatórias. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (orgs.). *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte:

Gestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/325-1.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVEIRA, Adriana D; SCHNEIDER, Gabriela. *Política educacional, pobreza e educação: retrato do atendimento aos estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família no Paraná*. Educ. rev., Curitiba, n. spe.2, p. 113-130, Sept. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000600113&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 nov. 2020.

SOARES, Kelma J. Pobreza e educação formal: a relação entre pobreza e política educacional no Distrito Federal. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, ago./2011. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9394/1/2011_KelmaJaquelineSoares.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

SOARES, Kelma J. Tensões e desafios no espaço escolar: particularidades do Distrito Federal. In: Yannoulas, Silvia C. (coord.) *Política social e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília, DF: Liber Livro, 2013, p. 87-109. Disponível em: <<http://www.tedis.unb.br/capitulos-e-livros/184-livro-politica-educacional-e-pobreza>>. Acesso em 13 nov. 2019.

SOUSA, Leila D’Arc; DUARTE, Natalia de Souza. O curso EPDS no DF: Conquistas e desafios. In: PILATI, Alexandre S. et al. *Educação, pobreza e desigualdade social: a iniciativa EPDS na Universidade de Brasília (2017-2018)*. E-book (v. 1). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020, p. 15-39. Disponível em: <<https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/view/55/41/197-1>>. Acesso em: 20 set. 2021.

TELES, A.; STEIN, R. H. Programas de transferência de renda e condicionalidades educacionais: acesso ao direito ou moralização do acesso? In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). *Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 193-211. Disponível em: <<http://www.tedis.unb.br/capitulos-e-livros/184-livro-politica-educacional-e-pobreza>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

YANNOULAS, Silvia C (coord.). *Política Educacional e Pobreza - Múltiplas Abordagens para uma Relação Multideterminada*. 6. ed. Brasília: Liber Livro, 2013a. Disponível em: <<http://www.tedis.unb.br/capitulos-e-livros/184-livro-politica-educacional-e-pobreza>>. Acesso em: 09 out. 2020.

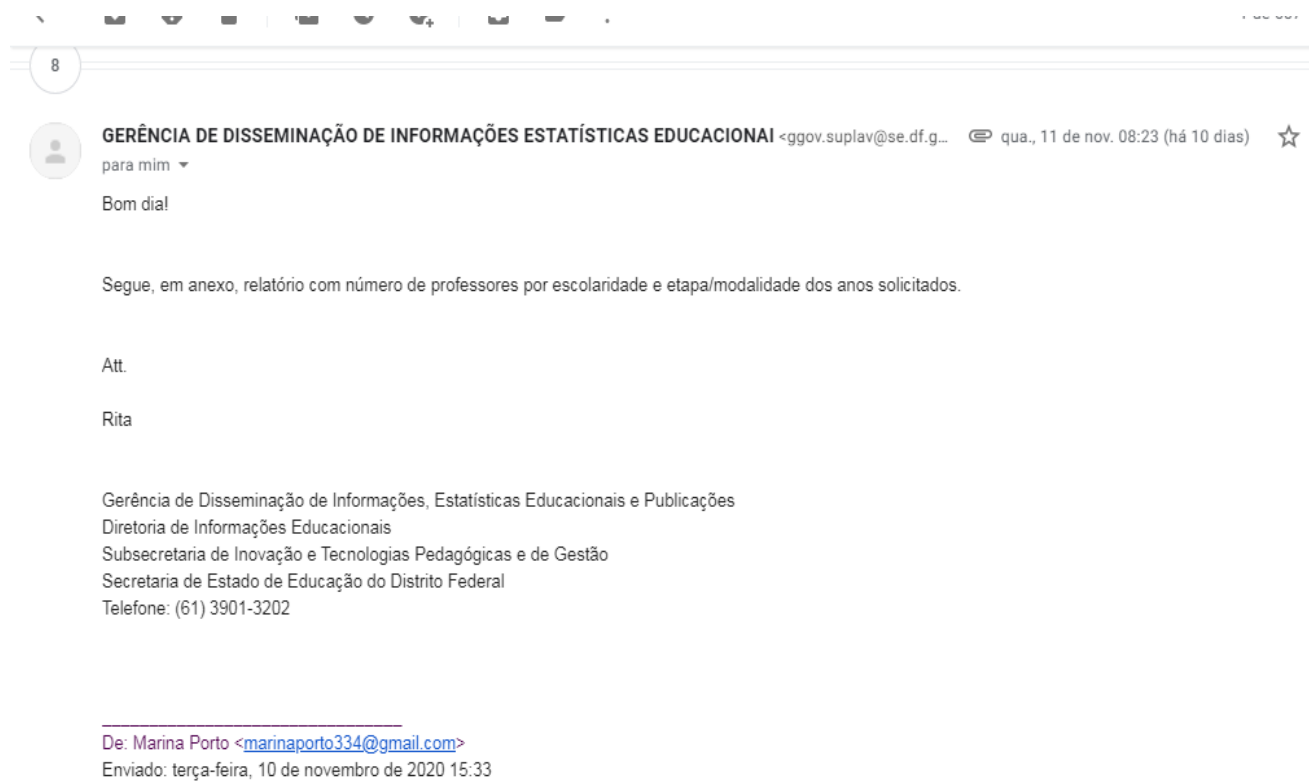
YANNOULAS, Silvia C. (coord.) *Trabalhadoras: Análise da Feminização das Profissões e Ocupações*, Brasília: Abaré, 69-86, 2013b. Disponível em: <<http://tedis.unb.br/images/pdf/YannoulasLivroTrabalhadorasFinalCompleto.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

YANNOULAS, Silvia C (coord.). *O trabalho das equipes multiprofissionais na educação: 10 anos do grupo de pesquisa TEDis*. Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1D_Rh4nFwL46FyjZcL-SiuwWkuhvFOIBC/view>. Acesso em: 10 nov. 2020.

YANNOULAS, Silvia C.; GIROLAMI, Monica C. *Equipos Multiprofesionales-Multidisciplinares en el Ambito Educativo: La Regulación de Políticas Educativas y El Alumnado en Situación de Pobreza*. Educar em Revista – Dossiê Temático Especial: Desigualdades educacionais e pobreza. Paraná: Universidade Federal de Paraná, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/51392/33530>>. Acesso em: 29 set. 2021.

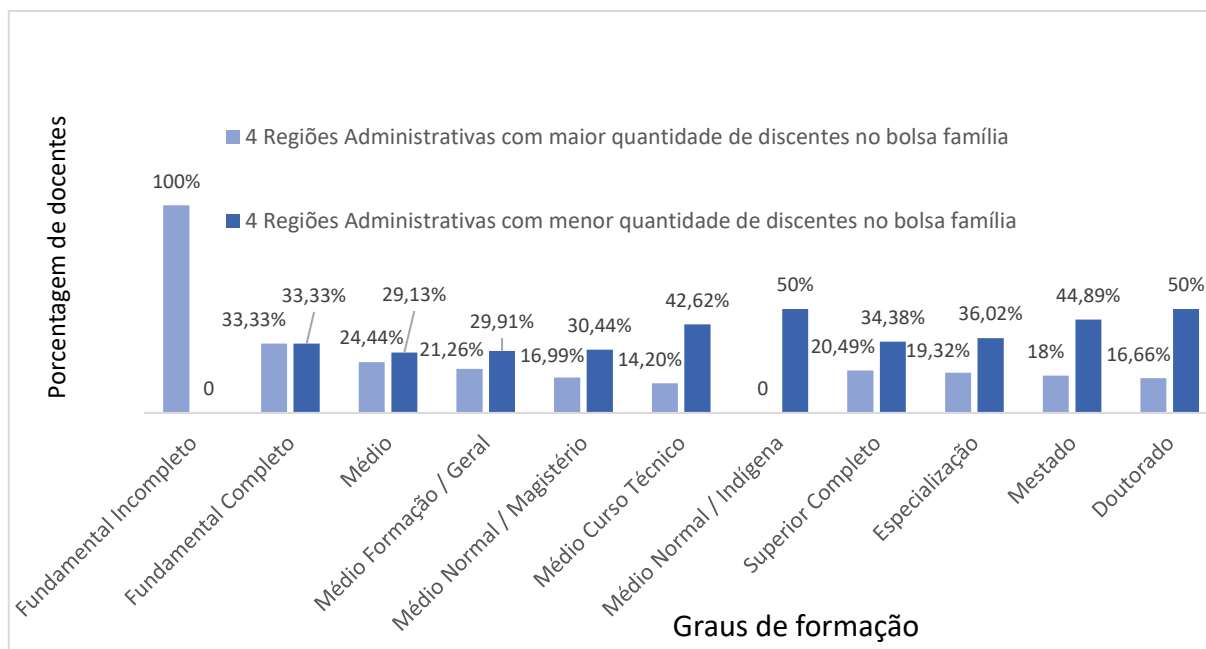
ANEXOS

Anexo 1. Tabelas fornecidas por email pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por meio do email diep.sinova@se.df.gov.br



Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

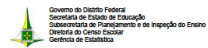
Anexo 2. Nível de escolaridade docente de acordo com o total de discentes inseridos no PBF nas escolas públicas do DF no ano de 2019



Fonte: Elaboração própria com base no Censo Escolar do Distrito Federal (2019), Secretaria de Estado de Educação do DF e tabela fornecida pelo Ministério da Cidadania (2019) (Secretaria de Estado de Educação; Ministério da Cidadania, 2019)

Anexo 3. Tabelas inclusas no email do Anexo 1

Tabela 2 - Número de professores por Escolaridade e Etapa/Modalidade de Atuação - Em 2007. Total DF

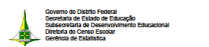


CENSO ESCOLAR 2007
REDE PÚBLICA

Etapas/Modalidade de Ensino que Atua	Fundamental Incompleto	Escolaridade do Professor				TOTAL		
		Completo	Médio Incompleto	Superior Completo	Superior Incompleto			
Cidade								
Com curso específico		3	18			21		
Sem curso específico		1	19	8		28		
Pré-Escola								
Com curso específico		119	20	120	4	1.163		
Sem curso específico		54	10	400	40	645		
Fundament. III (Distrito)								
1ª a 4ª Série/Ano		445	34	3.022	491	24	4.916	
5ª a 8ª Série/Ano		4	5	4.667	150	69	4.905	
Fundament. Anos Iniciais (1ª ao 5ª) III (Distrito)								
Anos Iniciais (1ª ao 5ª)		52	40	912	112	1	1.117	
Ensino Médio e Médio Integrado								
Com curso específico			68	2.840	80	13	3.001	
Sem curso específico			12	11	568	71	662	
Educação Especial								
Com curso específico			1	1	39	1	39	
Inst. Especializadas			24	4	1.009	83	11	1.131
Educação de Jovens e Adultos								
1ª a 4ª Série			22		358	49	429	
5ª a 8ª Série			3		108		109	
Ensino Médio				858	25	2	885	
Educação Profissional - Nível Técnico								
		1		6	353	72	432	

Fonte: Governo do Distrito Federal (2007)

Tabela 4 - Número de Professores por Escolaridade e Etapa/Modalidade de Atuação em 2010. Total DF




CENSO ESCOLAR 2010
REDE PÚBLICA

Etapas/Modalidade de Ensino que Atua	Fundamental Incompleto	Escolaridade do Professor				TOTAL	
		Completo	Médio Incompleto	Superior Completo	Superior Incompleto		
Cidade							
Com curso específico		2	60			62	
Sem curso específico		3	28	3		34	
Pré-Escola							
Com curso específico		74	773	44		891	
Sem curso específico		76	573	17		666	
Fundament. III (Distrito)							
1ª a 4ª Série/Ano		175	1.687	74		1.916	
5ª a 8ª Série/Ano			4.872	41		4.913	
Fundament. Anos Iniciais (1ª ao 5ª) III (Distrito)							
Anos Iniciais (1ª ao 5ª)		328	1.434	268		4.857	
Anos Finais (6ª ao 9ª)			430	9		439	
Ensino Médio e Médio Integrado							
Com curso específico			3	3.315	12	3.330	
Sem curso específico			10	905	7	923	
Educação Especial							
Com curso específico			3	51	2	56	
Inst. Especializadas			12	1.954	43	1.910	
1ª a 4ª Série							
		6	380	27		413	
5ª a 8ª Série							
			1.030	5		1.035	
Ensino Médio							
		1	1.077	7		1.084	
Educação Profissional - Nível Técnico							
		3	370	33	23	430	
Outros*							
			579			579	
TOTAL		1	690	5	21.434	300	22.743

Fonte: Governo do Distrito Federal (2010)

Tabela 3 - Número de professores por Escolaridade e Etapa/Modalidade de Atuação em 20/03/2019

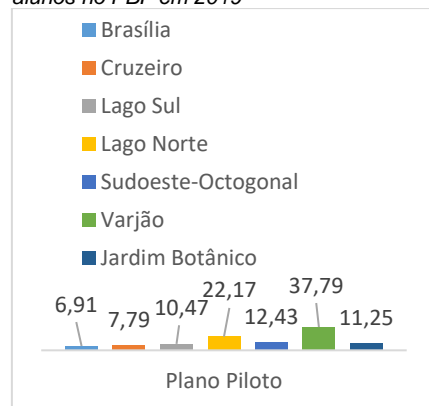


CENSO ESCOLAR 2019
REDE PÚBLICA

Especialização de Ensino que Atua	Médio Completo		Superior Completo		Pós-Graduação			TOTAL
	Magistério	Outra Formação	Licenciatura	Superior Completo	Dependência	Mestrado	Pós-Doutorado	
	Com Magistério	Com Magistério	Com Magistério	Com Magistério	Com Magistério	Com Magistério	Com Magistério	
Cidade - Com curso específico	1	5			15			21
Cidade - Sem curso específico	7	31			50			88
Pré-Escola - Com curso específico	3	360	20	610	12			1.005
Pré-Escola - Sem curso específico	4	361	38	534	7			1.244
Ensino Fundamental I Anos - 1ª ao 5ª Ano	20	1.541	180	3.541	67	6	11	5.166
Ensino Fundamental I Anos - 6ª ao 9ª Ano		1.961		2.078	254	26		4.319
Ensino Médio		1.090		1.020	310	40		2.460
Educação Especial - Com curso específico	4	287	16	420	75	6	3	1.195
Educação Especial - Sem curso específico					10	2		12
Educação Especial - Instituições Especializadas	2	251		260	26	4		1.130
EJA - 1º Segmento		151		1.251	18	1		1.421
EJA - 2º Segmento		229		170	63	8		368
EJA - 3º Segmento		313		171	13	16		493
EJA - 4º Segmento				4	2	1		7
EJA - 5º Segmento				40	2			42
EJA - 6º Segmento				1				1
EJA - 7º Segmento				1				1
EJA - 8º Segmento				1				1
EJA - 9º Segmento				1				1
EJA - 10º Segmento				1				1
EJA - 11º Segmento				1				1
EJA - 12º Segmento				1				1
EJA - 13º Segmento				1				1
EJA - 14º Segmento				1				1
EJA - 15º Segmento				1				1
EJA - 16º Segmento				1				1
EJA - 17º Segmento				1				1
EJA - 18º Segmento				1				1
EJA - 19º Segmento				1				1
EJA - 20º Segmento				1				1
EJA - 21º Segmento				1				1
EJA - 22º Segmento				1				1
EJA - 23º Segmento				1				1
EJA - 24º Segmento				1				1
EJA - 25º Segmento				1				1
EJA - 26º Segmento				1				1
EJA - 27º Segmento				1				1
EJA - 28º Segmento				1				1
EJA - 29º Segmento				1				1
EJA - 30º Segmento				1				1
EJA - 31º Segmento				1				1
EJA - 32º Segmento				1				1
EJA - 33º Segmento				1				1
EJA - 34º Segmento				1				1
EJA - 35º Segmento				1				1
EJA - 36º Segmento				1				1
EJA - 37º Segmento				1				1
EJA - 38º Segmento				1				1
EJA - 39º Segmento				1				1
EJA - 40º Segmento				1				1
EJA - 41º Segmento				1				1
EJA - 42º Segmento				1				1
EJA - 43º Segmento				1				1
EJA - 44º Segmento				1				1
EJA - 45º Segmento				1				1
EJA - 46º Segmento				1				1
EJA - 47º Segmento				1				1
EJA - 48º Segmento				1				1
EJA - 49º Segmento				1				1
EJA - 50º Segmento				1				1
EJA - 51º Segmento				1				1
EJA - 52º Segmento				1				1
EJA - 53º Segmento				1				1
EJA - 54º Segmento				1				1
EJA - 55º Segmento				1				1
EJA - 56º Segmento				1				1
EJA - 57º Segmento				1				1
EJA - 58º Segmento				1				1
EJA - 59º Segmento				1				1
EJA - 60º Segmento				1				1
EJA - 61º Segmento				1				1
EJA - 62º Segmento				1				1
EJA - 63º Segmento				1				1
EJA - 64º Segmento				1				1
EJA - 65º Segmento				1				1
EJA - 66º Segmento				1				1
EJA - 67º Segmento				1				1
EJA - 68º Segmento				1				1
EJA - 69º Segmento				1				1
EJA - 70º Segmento				1				1
EJA - 71º Segmento				1				1
EJA - 72º Segmento				1				1
EJA - 73º Segmento				1				1
EJA - 74º Segmento				1				1
EJA - 75º Segmento				1				1
EJA - 76º Segmento				1				1
EJA - 77º Segmento				1				1
EJA - 78º Segmento				1				1
EJA - 79º Segmento				1				1
EJA - 80º Segmento				1				1
EJA - 81º Segmento				1				1
EJA - 82º Segmento				1				1
EJA - 83º Segmento				1				1
EJA - 84º Segmento				1				1
EJA - 85º Segmento				1				1
EJA - 86º Segmento				1				1
EJA - 87º Segmento				1				1
EJA - 88º Segmento				1				1
EJA - 89º Segmento				1				1
EJA - 90º Segmento				1				1
EJA - 91º Segmento				1				1
EJA - 92º Segmento				1				1
EJA - 93º Segmento				1				1
EJA - 94º Segmento				1				1
EJA - 95º Segmento				1				1
EJA - 96º Segmento				1				1
EJA - 97º Segmento				1				1
EJA - 98º Segmento				1				1
EJA - 99º Segmento				1				1
EJA - 100º Segmento				1				1
EJA - 101º Segmento				1				1
EJA - 102º Segmento				1				1
EJA - 103º Segmento				1				1
EJA - 104º Segmento				1				

Anexo 4. Figuras de análise de dados

Figura 1 – Comparação entre o local das escolas do Plano Piloto no total de alunos no PBF em 2019



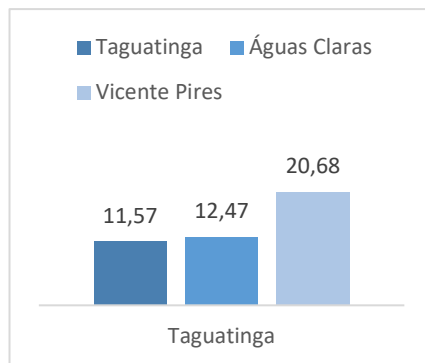
Fonte: Elaboração própria com base em tabela fornecida pelo Ministério da Cidadania e o Censo Escolar DF (2019)

Figura 5 – Comparação entre o local das escolas do Núcleo Bandeirante no total de alunos no PBF em 2019



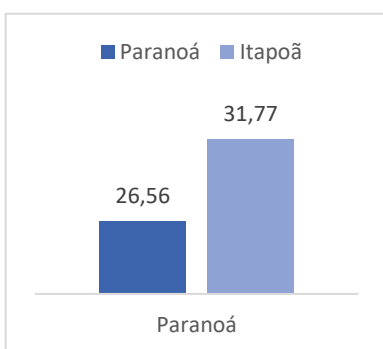
Fonte: Elaboração própria com base em tabela fornecida pelo Ministério da Cidadania e o Censo Escolar DF (2019)

Figura 2 - Comparação entre o local das escolas de Taguatinga no total de alunos no PBF em 2019



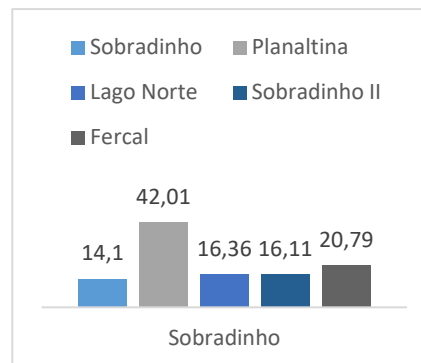
Fonte: Elaboração própria com base em tabela fornecida pelo Ministério da Cidadania e o Censo Escolar DF (2019)

Figura 6 – Comparação entre o local das escolas do Paranoá no total de alunos no PBF em 2019



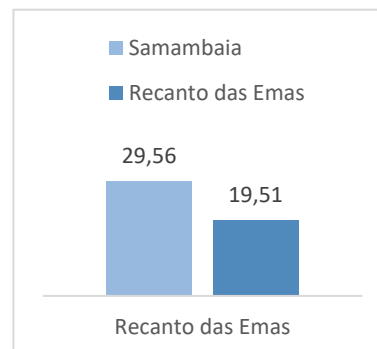
Fonte: Elaboração própria com base em tabela fornecida pelo Ministério da Cidadania e o Censo Escolar DF (2019)

Figura 3 - Comparação entre o local das escolas de Sobradinho no total de alunos no PBF em 2019



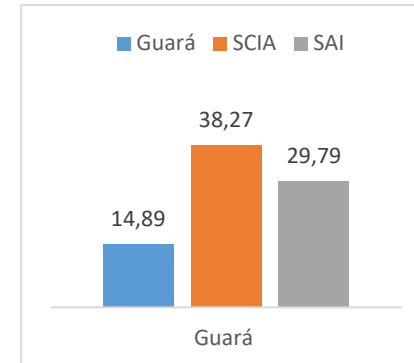
Fonte: Elaboração própria com base em tabela fornecida pelo Ministério da Cidadania e o Censo Escolar DF (2019)

Figura 7 – Comparação entre o local das escolas do Recanto das Emas no total de alunos no PBF em 2019



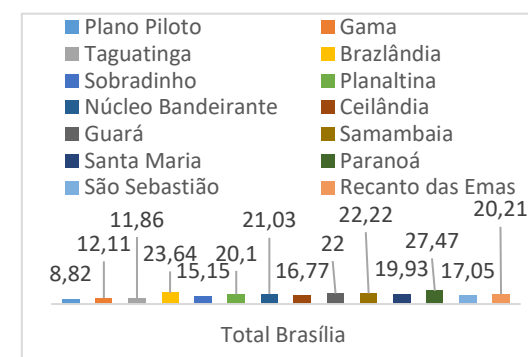
Fonte: Elaboração própria com base em tabela fornecida pelo Ministério da Cidadania e o Censo Escolar DF (2019)

Figura 4 – Comparação entre o local das escolas do Guará no total de alunos no PBF em 2019



Fonte: Elaboração própria com base em tabela fornecida pelo Ministério da Cidadania e o Censo Escolar DF (2019)

Figura 8 – Total de alunos inseridos no PBF em todas as regiões do DF em 2019



Fonte: Elaboração própria com base em tabela fornecida pelo Ministério da Cidadania e o Censo Escolar (2019)
OBS: O total de alunos no PBF no DF é de: 18,32%

Anexo 5. Percentual de professores por formação, seco e RA. Rede Pública Estadual – EDUCACENSO 2008, 2014 e 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

UF	MUNICÍPIO	ANO	SEXO	RA	FORMACAO	SECO	RA	FORMACAO	SECO	RA	FORMACAO	SECO	RA	FORMACAO	SECO	RA	FORMACAO	SECO	RA																																																												
AC	Araguari	2008	M	R	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																												
					2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																										
					AC	Araguari	2014	M	R	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																							
										2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																						
										AC	Araguari	2019	M	R	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																		
															2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																																	
															AC	Araguari	2008	F	R	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																													
																				2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																												
																				AC	Araguari	2014	F	R	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																								
																									2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																							
																									AC	Araguari	2019	F	R	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																			
																														2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																																		
																														AC	Araguari	2008	M	NR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																														
																																			2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																													
																																			AC	Araguari	2014	M	NR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																									
																																								2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																								
																																								AC	Araguari	2019	M	NR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																				
																																													2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0																			
																																													AC	Araguari	2008	F	NR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0															
																																																		2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0														
																																																		AC	Araguari	2014	F	NR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0										
																																																							2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0									
																																																							AC	Araguari	2019	F	NR	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
																																																												2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
																																																												AC	Araguari	2008	M	NR	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
																																																																	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AC	Araguari	2014	M	NR																																																													3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																																																	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
					AC	Araguari	2019	M	NR																																																								3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																																																	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
										AC	Araguari	2008	F	NR																																																			3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																																																	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
															AC	Araguari	2014	F	NR																																														3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																																																	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
																				AC	Araguari	2019	F	NR																																									3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																																																	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
																									AC	Araguari	2008	M	NR																																				5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																																																	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
																														AC	Araguari	2014	M	NR																															5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
																																																																	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																			AC	Araguari	2019	M	NR																										5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
																																																																	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																								AC	Araguari	2008	F	NR																					5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
																																																																	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																													AC	Araguari	2014	F	NR																5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
																																																																	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																																		AC	Araguari	2019	F	NR											5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
																																																																	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																																							AC	Araguari	2008	M	NR						7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
																																																																	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
																																																												AC	Araguari	2014	M	NR	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																																																	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
AC	Araguari	2019	M	NR																																																													7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																																																	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
					AC	Araguari	2008	F	NR																																																								7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																																																	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
										AC	Araguari	2014	F	NR																																																			7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																																																	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
															AC	Araguari	2019	F	NR																																														7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																																																	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
																				AC	Araguari	2008	M	NR																																									9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																																																	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
																									AC	Araguari	2014	M	NR																																				9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
																																																																	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																														AC	Araguari	2019	M	NR																															9	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
																																																																	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																			AC	Araguari	2008	F	NR																										9	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
																																																																	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																								AC	Araguari	2014	F	NR																					9	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
																																																																	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																													AC	Araguari	2019	F	NR																9	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
																																																																	10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																																		AC	Araguari	2008	M	NR											11	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
																																																																	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																																							AC	Araguari	2014	M	NR						11	0	0	0	0	0	0	0	0	0					
																																																																	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
																																																												AC	Araguari	2019	M	NR	11	0	0	0	0	0	0	0	0						
																																																																	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
AC	Araguari	2008	F	NR																																																													11	0	0	0	0	0	0	0	0						
																																																																	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
					AC	Araguari	2014	F	NR																																																								11	0	0	0	0	0	0	0	0						
																																																																	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
										AC	Araguari	2019	F	NR																																																			11	0	0	0	0	0	0	0	0						
																																																																	12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
															AC	Araguari	2008	M	NR																																														13	0	0	0	0	0	0	0	0						
																																																																	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
																				AC	Araguari	2014	M	NR																																									13	0	0	0	0	0	0	0	0						
																																																																	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
																									AC	Araguari	2019	M	NR																																				13	0	0	0	0	0	0	0	0						
																																																																	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
																														AC	Araguari	2008	F	NR																															13	0	0	0	0	0	0	0	0						
																																																																	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0				
																																			AC	Araguari	2014	F	NR																										13	0	0	0	0	0	0	0	0						
																																																																	14	0	0	0											

Anexo 6. Quantitativo de alunos por RA e por NIS - EDUCACENSO

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO - SUPLAV
DIRETORIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

Quantitativo de Alunos por RA e por NIS - EDUCACENSO

ANO	COD_REDE	REDE	COD_RA	RA	TOTAL DE ALUNOS	TOTAL DE ALUNOS NIS
2008	2	REDE PÚBLICA ESTADUAL VINCULADA	1	BRASILIA	33.407	2.242
			2	GAMA	37.591	3.536
			3	TAGUATINGA	45.554	3.514
			4	BRAZLANDIA	17.845	2.351
			5	SOBRADINHO	23.940	2.397
			6	PLANALTINA	44.695	5.623
			7	PARANOA	19.673	2.107
			8	NUCLEO BANDEIRANTE	6.340	502
			9	CEILANDIA	89.807	10.827
			10	GUARA	17.431	1.288
			11	CRUZEIRO	5.646	322
			12	SAMAMBAIA	41.682	5.278
			13	SANTA MARIA	29.546	3.619
			14	SAO SEBASTIAO	19.928	2.439
			15	RECANTO DAS EMAS	29.793	3.449
			16	LAGO SUL	2.094	209
			17	RIACHO FUNDO	8.426	563
			18	LAGO NORTE	2.724	153
			19	CANDANGOLANDIA	3.206	415
			20	AGUAS CLARAS	1.772	384
			21	RIACHO FUNDO II	5.487	735
			22	SUDESTE / OCTOGONAL	349	64
			23	VARJAO	930	353
			24	PARK WAY	508	100
			25	SCIA	1.357	535
			26	SOBRADINHO II	7.599	1.152
			27	JARDIM BOTANICO	465	43
			28	ITAPOA	1.528	339
2008 Total					499.323	54.539
2010	2	REDE PÚBLICA ESTADUAL VINCULADA	1	BRASILIA	30.271	2.615
			2	GAMA	36.662	4.962
			3	TAGUATINGA	41.912	4.483
			4	BRAZLANDIA	17.451	3.689
			5	SOBRADINHO	22.097	3.579
			6	PLANALTINA	46.446	9.279
			7	PARANOA	18.407	3.304
			8	NUCLEO BANDEIRANTE	5.621	659
			9	CEILANDIA	89.242	15.280
			10	GUARA	13.469	1.252
			11	CRUZEIRO	4.878	336
			12	SAMAMBAIA	40.818	7.765
			13	SANTA MARIA	28.897	5.089
			14	SAO SEBASTIAO	20.566	3.822
			15	RECANTO DAS EMAS	29.254	5.410
			16	LAGO SUL	2.060	310
			17	RIACHO FUNDO	7.049	1.026
			18	LAGO NORTE	2.262	243
			19	CANDANGOLANDIA	3.159	559
			20	AGUAS CLARAS	2.093	633
			21	RIACHO FUNDO II	7.137	1.259

			22	SUDOESTE / OCTOGONAL	228	40
			23	VARJAO	967	517
			24	PARK WAY	588	120
			25	SCIA	5.314	1.734
			26	SOBRADINHO II	7.881	1.803
			27	JARDIM BOTANICO	484	86
			28	ITAPOA	3.800	989
			30	VICENTE PIRES	1.050	265
2010 Total					490.063	81.108
2014	2	REDE PÚBLICA ESTADUAL VINCULADA	1	BRASILIA	29.356	4.811
			2	GAMA	34.153	7.773
			3	TAGUATINGA	38.558	6.992
			4	BRAZLANDIA	17.035	5.794
			5	SOBRADINHO	16.863	4.172
			6	PLANALINA	42.676	14.089
			7	PARANOA	17.850	5.661
			8	NUCLEO BANDEIRANTE	4.904	1.107
			9	CEILANDIA	82.499	22.165
			10	GUARA	12.867	2.429
			11	CRUZEIRO	3.702	601
			12	SAMAMBAIA	38.445	12.056
			13	SANTA MARIA	26.137	7.711
			14	SAO SEBASTIAO	21.369	6.073
			15	RECANTO DAS EMAS	25.384	7.649
			16	LAGO SUL	2.121	523
			17	RIACHO FUNDO	5.938	1.727
			18	LAGO NORTE	1.995	484
			19	CANDANGOLANDIA	2.646	816
			20	AGUAS CLARAS	4.603	1.007
			21	RIACHO FUNDO II	7.055	2.101
			22	SUDOESTE / OCTOGONAL	362	105
			23	VARJAO	902	596
			24	PARK WAY	711	272
			25	SCIA	3.960	1.794
			26	SOBRADINHO II	7.838	2.747
			27	JARDIM BOTANICO	423	85
			28	ITAPOA	3.951	1.638
			29	SIA	219	102
			30	VICENTE PIRES	1.001	310
			31	FERCAL	1.959	878
2014 Total					457.482	124.268
2016	2	REDE PÚBLICA ESTADUAL VINCULADA	1	BRASILIA	30.963	6.297
			2	GAMA	31.819	9.165
			3	TAGUATINGA	37.283	9.000
			4	BRAZLANDIA	16.371	6.818
			5	SOBRADINHO	17.218	5.137
			6	PLANALINA	40.968	16.172
			7	PARANOA	20.015	8.344
			8	NUCLEO BANDEIRANTE	5.112	1.586
			9	CEILANDIA	81.958	26.430
			10	GUARA	14.186	4.198
			11	CRUZEIRO	3.966	1.008
			12	SAMAMBAIA	36.638	14.241
			13	SANTA MARIA	24.884	9.074
			14	SAO SEBASTIAO	22.108	7.748
			15	RECANTO DAS EMAS	24.746	8.723
			16	LAGO SUL	1.994	547
			17	RIACHO FUNDO	6.174	2.297
			18	LAGO NORTE	2.127	747
			19	CANDANGOLANDIA	2.654	976

			20	AGUAS CLARAS	5.115	1.132
			21	RIACHO FUNDO II	7.995	2.945
			22	SUDOESTE / OCTOGONAL	337	112
			23	VARJAO	962	628
			24	PARK WAY	595	295
			25	SCIA	2.964	1.404
			26	SOBRADINHO II	7.289	3.115
			27	JARDIM BOTANICO	390	74
			28	ITAPOA	3.824	1.806
			29	SIA	235	111
			30	VICENTE PIRES	675	241
			31	FERCAL	1.991	954
2016 Total					453.556	151.325
2019	2	REDE PÚBLICA ESTADUAL VINCULADA	1	BRASILIA	32.143	10.745
			2	GAMA	29.178	12.969
			3	TAGUATINGA	36.706	14.302
			4	BRAZLANDIA	16.098	9.059
			5	SOBRADINHO	16.689	7.381
			6	PLANALTINA	40.829	22.166
			7	PARANOA	19.690	11.538
			8	NUCLEO BANDEIRANTE	4.311	2.074
			9	CEILANDIA	78.560	35.751
			10	GUARA	13.709	6.158
			11	CRUZEIRO	4.045	1.385
			12	SAMAMBAIA	34.838	18.102
			13	SANTA MARIA	24.272	12.586
			14	SÃO SEBASTIAO	21.270	10.598
			15	RECANTO DAS EMAS	26.163	13.149
			16	LAGO SUL	1.756	583
			17	RIACHO FUNDO	6.157	3.393
			18	LAGO NORTE	2.076	1.380
			19	CANDANGOLANDIA	2.529	1.371
			20	AGUAS CLARAS	5.241	2.334
			21	RIACHO FUNDO II	8.431	4.108
			22	SUDOESTE / OCTOGONAL	348	127
			23	VARJAO	972	654
			24	PARK WAY	1.675	809
			25	SCIA	5.439	3.170
			26	SOBRADINHO II	6.482	3.526
			27	JARDIM BOTANICO	389	104
			28	ITAPOA	4.867	3.237
			29	SIA	709	473
			30	VICENTE PIRES	928	365
			31	FERCAL	2.506	1.358
2019 Total					448.956	214.955

Fonte: Governo do Distrito Federal, Secretaria de Estado de Educação, Subsecretaria de planejamento, Acompanhamento e Avaliação – SUPLAV, Diretoria de Informações Educacionais (2021)