

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Nanna Krishina de Rodrigues Silva

**PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O
ROMPIMENTO DA POBREZA INTERGERACIONAL: um estudo de
casos múltiplos com ex-beneficiários do estado do Tocantins**

Taubaté – SP
2020

Nanna Krishina de Rodrigues Silva

**PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O
ROMPIMENTO DA POBREZA INTERGERACIONAL: um estudo de
casos múltiplos com ex-beneficiários do estado do Tocantins**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-graduação em Administração do Departamento de Gestão e Negócios da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Planejamento, Gestão e Avaliação do Desenvolvimento Regional

Orientador: Prof. Dr. Moacir José dos Santos

**Taubaté – SP
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU**

S586p

Silva , Nanna Krishina de Rodrigues

Programa Nacional de Assistência Estudantil e o rompimento da pobreza intergeracional : um estudo de casos múltiplos com ex-beneficiários do estado de Tocantins. / Nanna Krishina de Rodrigues Silva . – Taubaté, 2020.

151 f. il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Departamento de Gestão e Negócios / Eng. Civil e Ambiental, 2020.

Orientação: Prof. Dr. Moacir José dos Santos , Coorientador Prof. Dr. Edson Trajano Vieira, Departamento de Gestão e Negócios.

1. Política de educação – Pobreza. 2. Gestão e desenvolvimento regional. 4. Programa Nacional de Assistência Estudantil. I.Título.

CDD – 305.56

Nanna Krishina de Rodrigues Silva

**PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E O ROMPIMENTO DA
POBREZA INTERGERACIONAL: um estudo de casos múltiplos com ex-
beneficiários do estado do Tocantins**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-graduação em Administração do Departamento de Gestão e Negócios da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Planejamento, Gestão e Avaliação do Desenvolvimento Regional

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Moacir José dos Santos

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. Dr. Edson Trajano Vieira

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Priscila E. Oliveira

Faculdades São Sebastião

Assinatura _____

Dedicado àqueles(as) que juraram nunca mais passarem fome.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que enfrentam diariamente as angústias do cotidiano com a esperança de dias melhores e de uma sociedade mais justa. Em especial, agradeço aos informantes da pesquisa, que nos deram a honra de suas contribuições neste trabalho.

Agradeço a Universidade de Taubaté, no nome do Orientador Professor Doutor Moacir José dos Santos, pelo aprendizado e oportunidade. Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) pela concessão do fomento para capacitação profissional, ainda que árduo tenha sido o embate para sua concretização.

Agradeço aos meus pais, Benedito José e Maria Aparecida (Cida Silva) por serem minha fé em dias de desilusão, a Ananda Krishina e ao Kelvin Krisna por serem meu porto seguro em meio as inconstâncias da vida. Agradeço ao meu companheiro de vida José Augusto Pugas, pelas contribuições, pragmatismo, suporte e amizade em tempos difíceis. Agradeço as minhas avós (*in memoriam*), Almerinda Silva e Geralda Ferreira da Silva, mulheres fortes que cultivavam rosas. Agradeço a Manuela Sencioles de Rodrigues que nasceu trazendo renovação de fé e esperança em nossos corações. Agradeço aos meus parentes e amigos que me suportaram nesses anos de conflitos teóricos e de abstrações físicas e emocionais.

Agradeço aos colegas da turma de mestrado que enriqueceram essa jornada com amizade e alegria, minorando a solidão da aprendizagem. Agradeço de forma especial a Ananda Krishina e Cida Silva que leram diferentes versões deste trabalho, sendo as críticas e sugestões imensamente valiosas.

RESUMO

A presente dissertação teve como tema a Política de Educação e a pobreza intergeracional, sendo um estudo de casos múltiplos com o objetivo geral de analisar como ex-beneficiários do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) no Tocantins romperam com a pobreza intergeracional. A pesquisa foi qualitativa, exploratória e descritiva, com aporte teórico da teoria social marxista. Foi utilizado o método estudo de caso múltiplos, sendo cinco casos de profissionais que receberam o auxílio financeiro do Pnaes no decorrer da graduação. Os casos foram holísticos, intencionais com replicação literal. Os instrumentos de coleta de dados foram a entrevista semiestruturada, coleta de documentos e arquivos, como currículo *Lattes* e arquivos de fotos. Os resultados da pesquisa mostraram oito estratégias comuns utilizadas pelos entrevistados que viabilizaram a conclusão com êxito da graduação e a inserção no mercado de trabalho remunerado, ocasionando o rompimento da pobreza intergeracional. As oito estratégias foram: participação em projetos (extensão, pesquisa e outros), média diária de quatro horas de estudo extra, permanência diária estendida na instituição de ensino, aproveitar oportunidade de trabalho, participação em eventos, Pnaes como fator de permanência, participação política na universidade e rede de apoio com capital cultural. Essas estratégias podem ser incorporadas aos programas de assistência estudantil das instituições de ensino, potencializando as possibilidades dos alunos pobres inseridos nos cursos de graduação romperem a pobreza intergeracional. Os fatores intrafamiliar e extrafamiliar articulados com as estratégias de reprodução de capitais foram fundamentais para o rompimento da pobreza intergeracional dos entrevistados. Infere-se que os fatores que regulariam para que os entrevistados reproduzissem a história de pobreza de suas famílias foram contrabalanceados por políticas públicas que incorporaram novos signos nos *habitus* dos sujeitos, possibilitando que executassem estratégias na graduação que viabilizaram o rompimento da pobreza intergeracional.

Palavras-chave: Gestão e Desenvolvimento Regional. Pobreza. Política de Educação. Programa Nacional de Assistência Estudantil.

ABSTRACT

NATIONAL STUDENT ASSISTANCE PROGRAM AND BREAKING INTERGENERATIONAL POVERTY: a multiple case study with former beneficiaries from the state of Tocantins

This dissertation had as its theme the Education Policy and intergenerational poverty, being a multiple case study with the general objective of analyzing how former beneficiaries of the National Student Assistance Program (Pnaes) in Tocantins broke with intergenerational poverty. The research was qualitative, exploratory and descriptive, with theoretical support from Marxist social theory. The multiple case study method was used, with five cases of professionals who received financial assistance from Pnaes during graduation. The cases were holistic, intentional with literal replication. The data collection instruments were the semi-structured interview, collection of documents and files, such as Lattes curriculum and photo files. The results of the research showed eight common strategies used by the interviewees that made possible the successful completion of graduation and the insertion in the paid job market, causing the breaking of intergenerational poverty. The eight strategies were: participation in projects (extension, research and others), daily average of four hours of extra study, extended daily stay at the educational institution, taking advantage of work opportunities, participation in events, Pnaes as a permanence factor, political participation university and support network with cultural capital. These strategies can be incorporated into the student assistance programs of educational institutions, enhancing the possibilities of poor students in undergraduate courses to break intergenerational poverty. The intrafamily and extrafamily factors articulated with the strategies of capital reproduction were fundamental for the breaking of the intergenerational poverty of the interviewees. It is inferred that the factors that would regulate so that the interviewees reproduce the history of poverty of their families were counterbalanced by public policies that incorporated new signs in the subjects' *habitus*, allowing them to execute strategies in the graduation that made possible the breaking of intergenerational poverty.

Keywords: Management and Regional Development. Poverty. Education Policy. National Student Assistance Program.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 PROBLEMA	11
1.2 OBJETIVOS	12
1.2.1 Objetivo Geral	12
1.2.2 Objetivos Específicos	12
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	13
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	13
1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	15
2 REVISÃO DA LITERATURA	17
2.1 A POBREZA E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL	17
2.1.1 Desenvolvimento Regional	20
2.1.2 Pobreza	25
2.1.3 Famílias pobres e a pobreza intergeracional	39
2.1.4 Reprodução da pobreza.....	44
2.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO	54
2.2.1 Ensino superior	59
2.2.2 Programa Nacional de Assistência Estudantil	64
3 MÉTODO	69
3.1 TIPO DE PESQUISA	70
3.2 ÁREA DE REALIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS CASOS	71
3.3 COLETA DE DADOS.....	72
3.4 ANÁLISE DE DADOS	74
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	76
4.1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA	76
4.2 SÍNTESE DE CASOS INDIVIDUAIS	81
4.2.1 Relatório individual do Caso 1.....	81
4.2.2 Relatório individual do Caso 2	88
4.2.3 Relatório individual do Caso 3	94
4.2.4 Relatório individual do Caso 4	100
4.2.5 Relatório individual do Caso 5	106
4.3 RELATÓRIO DE CASOS CRUZADOS	111
4.3.1 Análise cruzada	112
4.3.1.1 Variáveis econômicas	112
4.3.1.2 Variáveis sociais e ambientais	115
4.3.1.3 Variáveis educacionais	118
4.3.1.4 Temas recorrentes	120
4.3.2 Estratégias para rompimento da pobreza	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista	144
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ...	147
ANEXO A– Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté	149

1 INTRODUÇÃO

Como deixar de ser pobre? Ou como romper com a pobreza que assola várias gerações de famílias brasileiras? Ambas as perguntas e suas possíveis respostas povoam o imaginário de milhares de famílias brasileiras e governantes, principalmente, em tempos de crise econômica que restringe o acesso ao consumo. Estudar o rompimento intergeracional da pobreza por meio da educação é conhecer o cotidiano de estudantes trabalhadores que vivenciam as complexas relações sociais e econômicas da sociedade capitalista fundada na naturalização das desigualdades.

Esta pesquisa tem como tema a Política de Educação e a pobreza intergeracional, sendo norteada pela pergunta: como os ex-beneficiários do Pnaes no Tocantins romperam a pobreza intergeracional? A resposta para esta pergunta levou a produção deste material que pode subsidiar estratégias nas políticas de assistência estudantil, bem como estratégias individuais de graduandos, para maximizar as possibilidades de rompimento da pobreza por meio da educação.

Em contextos de retração de direitos sociais e de investimentos em políticas sociais, as temáticas Educação e Pobreza ganham centralidade no debate do desenvolvimento regional, visto que a pobreza é cerceadora da cidadania, é uma violência com quem a vivencia e, sobretudo, incompatível com o desenvolvimento regional sustentável. A Política de Educação sozinha não garante o desenvolvimento regional e não supera a pobreza, pois, para tais objetivos, é necessária a articulação de várias políticas, mas é uma política pública fundamental nesse processo.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é um programa do governo federal com dez eixos e matriz financeira destinada às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), Institutos Federais (IFs) e Universidades Federais de Ensino Superior (Ufes), para viabilizar a igualdade de permanência dos estudantes, prioritariamente de baixa renda, nas instituições de ensino (BRASIL, 2010). Ao viabilizar a permanência e a possível diplomação, o Pnaes possibilita o rompimento intergeracional da pobreza. Desse modo, os ex-beneficiários, recorte de público desta pesquisa, são uma importante fonte de dados para melhorar o programa e possibilitar que mais estudantes consigam melhorar suas vidas.

As políticas públicas têm efeitos sociais e econômicos nos seus usuários e podem redimensionar a vida deles, assim a política de educação tem reflexos na vida dos discentes para além da escolaridade, sendo basilar em todos os aspectos da vida, como no social, econômico, político, na fecundidade, entre outros. Esses reflexos interferem também nas gerações descendentes e ascendentes vivos, de modo que a educação é fundamental no processo de desenvolvimento do país.

A minoração da pobreza proporciona múltiplos benefícios à sociedade e viabiliza seu desenvolvimento. O aumento da renda das famílias possibilita maior poder de consumo, aquecendo a economia e impactando na confiança dos investidores. O acesso às liberdades instrumentais viabiliza uma sociedade mais ética e com minoração da corrupção, por meio da participação política do sujeito como agente e não paciente (SEN, 2010). Assim, as famílias, com suas necessidades básicas garantidas, podem construir o futuro do território em uma perspectiva sustentável, junto com os outros ativos regionais, possibilitando um desenvolvimento duradouro e benigno a todos.

A pobreza absoluta ou pobreza extrema constitui-se como violação dos direitos humanos e é alvo de diversos acordos internacionais, pois cerceia a dignidade de pessoas e famílias (ONU, 2009). Assim, padrões mínimos para uma vida digna e as causas da pobreza têm sido amplamente discutidos, questões em que há pouco consenso, exceto que a renda é uma importante variável a ser mensurada.

As causas e a reprodução da pobreza são reflexos do sistema de produção capitalista que prioriza a concentração e acumulação de capital para uns e expolia outros (SILVA, 2002). Esse é um processo complexo e simbólico que antecede, muitas vezes, o nascimento do sujeito, pois ele recebe de sua família a herança de capitais (cultural, simbólico, econômicos, social e outros), ou seja, alguns sujeitos já nascerão com uma herança robusta de capitais, enquanto outros terão que se aventurar nos campos sociais para adquirir capitais (BOURDIEU, 1996). Os que nascem com robusta herança de capitais terão de ampliar seu patrimônio e administrá-lo a fim de não perdê-lo.

As pessoas não nascem iguais e a luta pela sobrevivência é mais árdua para uns do que para outros. Nascer com capitais e, principalmente, os capitais cultural

(educação), econômico (patrimônio financeiro) e social (rede de relacionamentos) podem mascarar os esforços pessoais, pois a sociedade tende a valorar os comportamentos que adquirimos na família, ou seja, uma pessoa com uma herança familiar robusta de capitais precisará de menor esforço do que alguém que não tem. Ambos terão que se esforçar, mas uns mais do que outros.

Bourdieu (1996) aponta a pobreza como ausência de capitais para serem negociados nos campos sociais e elucida a dinâmica simbólica da sociedade que reproduz as desigualdades sociais, relegando as famílias pobres a reproduzirem pobreza a partir de seu *habitus* inapto aos signos valorados na sociedade. Bourdieu (1996) enfatiza que a família e a escola são reprodutoras da pobreza. A família a reproduz quando socializa seu *habitus* e a escola quando atua apenas como certificadora da socialização familiar.

Neste sentido, a pessoa que nasce pobre terá a tendência (regularidade) de repetir a situação social de sua família, isso ocorre devido aos constrangimentos estruturais da sociedade a que o sujeito estará submetido, como, por exemplo, trabalho infantil, baixa escolaridade, desnutrição, local de moradia, acesso a bens públicos e outros. O sujeito, porém, que geralmente faz suas escolhas condicionado por seu olhar de privação persistente, pode vir a alterá-las em virtude das novas relações sociais. A escola, espaço da educação formal, pode influenciar o sujeito e possibilitar novas alternativas de vivências, podendo romper com a pobreza familiar.

A concepção teórica deste estudo parte da teoria social marxista que desnuda a “gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista” (PAULO NETTO, 2011, p. 17). Assim, Marx contribuiu sobremaneira com o entendimento sobre a sociedade capitalista, expondo suas leis entendidas como “tendência histórica determinada, que pode ser travada ou contrarrestada por outras tendências” (PAULO NETTO, 2011, p. 24).

Na teoria social marxista permeiam-se as categorias totalidade, contradição e mediação. Paulo Netto (2011, p. 56) considera que “a sociedade burguesa para Marx é uma totalidade concreta. [...]. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade”. O caráter contraditório das totalidades é o que as tornam dinâmicas,

em constante movimento e são interligadas pelas mediações internas e externas (PAULO NETTO, 2011).

É importante destacar que para Marx “no modo de produção capitalista, a produção da riqueza social implica, necessariamente, a reprodução contínua da pobreza (relativa e ou absoluta)” (PAULO NETTO, 2011, p. 23), devido as tendências de concentração, centralização e aumento da composição do capital constante. A sobrevivência do capitalismo é decorrente de crises estruturais, que atingem todas as classes sociais, porém de maneiras diferentes. Aos pobres, em tempos de crise e recessão econômica, as formas de sobrevivência, como o emprego ou as políticas sociais, são relativizadas em prol da reconfiguração do modo de produção capitalista.

Desse modo, a partir da análise marxista da sociedade capitalista, depreende-se que a dinâmica societária não é linear e não é neutra, existindo um constante embate nas correlações de forças. Esses embates são profícuos para tencionar as relações estabelecidas pelo *status quo*. Compreende-se que esses embates ocorrem nos campos sociais e não somente entre as classes sociais (BOURDIEU, 1996).

A partir desta perspectiva, afasta-se o romantismo da possibilidade da erradicação completa da pobreza neste modelo de produção, mas mantêm-se a utopia da construção de uma sociedade em que haja o mínimo de condições necessárias à sobrevivência digna dos indivíduos e de suas futuras gerações. Nessa construção a educação é fundamental para alicerçar as bases dessa nova concepção de sociedade ainda por vir.

1.1 PROBLEMA

O problema da pesquisa se insere nas temáticas educação e pobreza intergeracional, dialogando com o desenvolvimento regional e o Pnaes. Na análise do referencial teórico percebe-se que não há consensos na definição conceitual e metodológica para o desenvolvimento e o rompimento da pobreza.

Hegemonicamente percebe-se que a educação é considerada como um dos motores do desenvolvimento regional e possibilitadora do rompimento da pobreza, mas suas mediações são objetos de constantes contradições ideológicas.

O Pnaes é uma estratégia de permanência para os alunos no ensino técnico e superior nas Ifes no Brasil, com o objetivo de inclusão social por meio da Política de Educação e assim promover o desenvolvimento regional e minorar a pobreza. Neste contexto, o problema de pesquisa apresenta-se em forma de pergunta: como os ex-beneficiários do Pnaes no Tocantins romperam a pobreza intergeracional? A resposta dessa pergunta contribuí com as avaliações do programa e ratifica-o como instrumento para o desenvolvimento regional e o rompimento da pobreza intergeracional.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é analisar como ex-beneficiários do Pnaes no Tocantins romperam com a pobreza intergeracional.

1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- analisar a trajetória educacional dos ex-beneficiários do Pnaes que romperam com a pobreza;
- identificar as estratégias de rompimento intergeracional da pobreza dos ex-beneficiários do Pnaes.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa foi desenvolvida com a análise de 5 (cinco) casos de ex-beneficiários do Pnaes no estado do Tocantins. O estudo desses casos nos ajudaram a elucidar quais as estratégias que esses ex-beneficiários e suas famílias utilizaram para romper a pobreza intergeracional. Este estudo não visa fazer inferências generalizadoras dos resultados, mas, situar no tempo e no espaço a possibilidade de rompimento intergeracional da pobreza por meio de programas de permanência na Política de Educação, no caso, o Pnaes.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Em contextos de recessão econômica e retração de direitos sociais, os investimentos em políticas sociais e programas de redução da pobreza são drasticamente minimizadas, na perspectiva que um estado com intervenção mínima permita ao mercado sua autorregulação e o bem-estar social a toda a sociedade (ANDERSON, 1995; PAULO NETTO, 1992). Esta perspectiva foi historicamente contra-arrestada, o Brasil fez adesão a ela na década de 1990, desconstruindo o esforço de vários movimentos sociais e de classes trabalhistas na construção de uma Constituição Federal que abarcasse os anseios de toda sociedade (PAULO NETTO, 1992). Essa adesão não significou para o país desenvolvimento sustentável, apenas agravou as desigualdades econômicas e sociais (POCHMANN; FERREIRA, 2016; POUCHMANN, 2017). Neste contexto as análises e avaliações de políticas públicas ganharam centralidade no debate do desenvolvimento nacional (GOMES, 2001; BOSCHETTI, 2009; SILVA, 2001).

A pobreza e as desigualdades sociais podem ser analisadas como insuficiência de renda ou derivada de fatores multidimensionais. Para alguns autores (MARX, 2013; PAULO NETTO, 1992; PEREIRA, 2009) elas são um produto da contradição do trabalho no modo de produção capitalista, onde a classe

trabalhadora é expropriada da distribuição das riquezas socialmente produzidas, que se intensifica com a roupagem do neoliberalismo econômico (ANDERSON, 1995).

Para Sen (2010), a pobreza é oriunda da ausência da liberdade substantiva e das liberdades instrumentais, mas que a liberdade de mercado com intervenções estatais pontuais para garantir os bens comuns e suportes em situações de calamidade, minorariam as situações de pobreza e desigualdades. Essa análise desloca a origem da pobreza do sistema de produção e a coloca no indivíduo e em sua incapacidade de concorrência no livre mercado.

Bourdieu (1996), ao desnudar a reprodução da pobreza e evidenciar a escola, *locus* privilegiado da educação formal, como reprodutora do *habitus* dominante por meio da separação dos aptos dos inaptos reproduz o *status quo*. Ela também cria contradições internas suficientes para que haja mudanças sociais. Assim, uma educação crítica pautada na história do sujeito, que dê a ele acesso aos processos históricos que constituíram sua condição de vida (ARROYO, 2014) e aos conhecimentos socialmente produzidos com qualidade (SAVIANI, 2013), é resultado e resultante da dialética social que possibilita o vislumbrar de uma sociedade mais equânime.

Assim, pensar o desenvolvimento da sociedade é pensar em estratégias que envolva a todos os sujeitos, dando condições a eles de participarem dos benefícios do desenvolvimento ao mesmo tempo em que contribuam com ele. Nesse sentido, as estratégias de desenvolvimento que respeitem e promovam o meio ambiente e os sujeitos são centrais para romper com a pobreza intergeracional, com destaque para o desenvolvimento sustentável regional.

Entre os autores estudados há divergências sobre como o desenvolvimento pode ser efetivado, mas é consenso que a pobreza e desenvolvimento não coadunam. Outro ponto consensual é a importância da educação formal, seja ela para qualificar a mão de obra ou propiciar a participação do sujeito na sociedade, melhorando os processos políticos e as trocas no mercado.

Os programas de acesso, permanência e conclusão na escola se tornam centrais para possibilitar que as famílias permitam e contribuam para que seus jovens e crianças continuem na escola até uma escolaridade suficiente para a qualificação profissional, permitindo que a retomada do crescimento econômico lhes

oportunize melhores condições materiais de sobrevivência. Um maior grau de escolaridade também impacta na produção de tecnologias promotoras do desenvolvimento, este vislumbrado em seus aspectos econômicos, sociais e ambientais.

Cabe salientar que esta pesquisa acadêmica ao conhecer as estratégias de rompimento da pobreza, toma contornos de instrumento político de equidade e justiça social, conforme salienta Gomes (2001, p. 18) “[...] a avaliação tem uma perspectiva política que deve ser resgatada no sentido de contribuir para garantir a efetivação e universalização dos direitos de cidadania”.

Para Boschetti (2009, p. 4) “a avaliação de políticas sociais públicas deve ser orientada pela intencionalidade de apontar em que medida as políticas e programas sociais são capazes e estão conseguindo expandir direitos, reduzir a desigualdade social e propiciar a equidade”.

A família é figura central na formação do sujeito e sobre ela incidem as expressões da questão social que as violentam e cerceiam direitos de cidadania. Ao conhecer as estratégias de ex-beneficiários que romperam a pobreza intergeracional, a pesquisa sugere às instituições novas ações voltadas para as famílias e não apenas ao indivíduo, fortalecendo os vínculos e as potencialidades familiares, a fim de criar ambiente propício ao rompimento da pobreza.

O rompimento da pobreza intergeracional é processual e não é imediato. Para que ele ocorra é necessária a articulação de diversos fatores intra e extrafamiliares, como a permanência escolar e as políticas de emprego.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este estudo está dividido nas seções de: revisão de literatura, método, resultados e discussão, considerações finais, referências, apêndices e anexos. A seção de revisão de literatura se subdivide em: a pobreza e o desenvolvimento regional e Política de Educação. O tópico a pobreza e o desenvolvimento regional está pormenorizado em: desenvolvimento regional; pobreza; famílias pobres e a

pobreza intergeracional; reprodução da pobreza. O tópico Política de Educação está dividido em ensino superior e Programa Nacional de Assistência Estudantil.

A seção de método se subdivide em: tipo de pesquisa; área de realização e seleção dos casos; coleta de dados; análise de dados. A seção de resultados e discussões está dividida em: contextualizando o local da pesquisa; síntese de casos individuais; relatório de casos cruzados. Na síntese de casos individuais apresenta-se os relatórios individuais dos cinco casos analisados. No relatório de casos cruzados apresenta-se a análise cruzada e as estratégias para rompimento da pobreza, com destaque nas variáveis econômicas, educacionais, sociais e ambientais e nos temas recorrentes das entrevistas.

Para finalizar este estudo apresenta-se as referências utilizadas, os apêndices e os anexos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão de literatura está dividida em: a pobreza e o desenvolvimento regional e Política de Educação. No título pobreza e o desenvolvimento regional foi abordado a incompatibilidade entre eles e, para isso, este item se subdivide em: desenvolvimento regional; pobreza; famílias pobres e a pobreza intergeracional; reprodução da pobreza. No título política de educação foram abordadas concepções sobre a educação e as desigualdades educacionais brasileiras. Ele se subdivide em ensino superior e o Programa Nacional de Assistência Estudantil.

2.1 A POBREZA E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL

As profundas desigualdades sociais, a fome, a pobreza e as doenças associadas à falta de saneamento básico contrapostas às grandes riquezas, produção suficiente de alimentos no mundo e alta tecnologia, suscitam o debate sobre a persistência da pobreza em meio ao desenvolvimento e crescimento econômico.

O desenvolvimento econômico enquanto sinônimo de crescimento econômico tem como foco a expansão de riquezas (SANTOS; CARNIELLO, 2014), processo que “altera as técnicas produtivas, a distribuição do rendimento e o comportamento da mão de obra” (VIEIRA; SANTOS, 2012, p. 358). Esse modelo de desenvolvimento propicia por um lado a concentração de riquezas, exploração da mão de obra e a superexploração dos recursos naturais, propiciando também o aumento das desigualdades sociais e econômicas, degradação ambiental e humana, dentre outras resultantes.

A degradação humana, ou seja, a retirada das condições de sobrevivência de uns para o acúmulo de capital de outros, processo que ocorre devido à própria lógica do sistema capitalista, modo de produção que acelerou o crescimento econômico (VIEIRA; SANTOS, 2012).

O capital propicia a produção da mais-valia por meio da exploração do trabalho. Por sua vez a ampliação da mais-valia favorece a multiplicação do capital e a própria perenidade da expansão do capital e do capitalismo. Deste modo, o capitalista apropria-se da renda que o trabalhador produz. A mais valia produz um novo capital; com isso, há uma acumulação contínua dos meios de produção em mãos dos capitalistas, o que vem a criar um círculo permanente do qual não se pode sair por conta da acumulação anterior (acumulação primitiva). O fato dos meios de produção pertencer aos capitalistas implica em uma continuidade cada vez mais severa do processo de concentração econômica. A acumulação primitiva de riqueza criou uma classe de trabalhadores que apenas possuía uma mercadoria para vender: sua força de trabalho. (VIEIRA; SANTOS, 2012, p. 350).

Diante dos limites impostos ao processo de acumulação e concentração do capitalismo devido a degradação ambiental e humana, em 1987 foi divulgado o documento 'Nosso Futuro Comum', que propôs o desenvolvimento vinculado ao conceito de sustentabilidade, assim, o desenvolvimento sustentável é “o desenvolvimento que satisfaz as necessidades presentes, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades” (COMISSÃO BRUNDTLAND, 1987, p.1).

Foi proposto um processo de desenvolvimento que alia o crescimento econômico com o desenvolvimento social e o respeito ambiental, para os autores Vieira e Santos (2012, p. 364) seria o crescimento econômico aliado a “valores sociais, culturais e psicológicos”. Para Vecchiatti (2004, p. 91), o desenvolvimento sustentável é “o tipo ‘benigno’ de desenvolvimento desejável, propõe uma conciliação entre o desenvolvimento e o crescimento econômico, sendo, simultaneamente, sensível à dimensão social, ambientalmente prudente e economicamente viável”.

Depreende-se que o desenvolvimento sustentável é uma proposta de reorganização do capitalismo em face às crises ambientais e humanas, que se efetivado poderia configurar em conquista de qualidade de vida à população (SANTOS; CARNIELLO, 2014; VIEIRA; SANTOS, 2012). Porém, a sua efetivação requer “um posicionamento ideológico, quanto ao modelo econômico pertinente à preservação dos recursos naturais, relativos à sustentabilidade econômica e social” (SANTOS; CARNIELLO, 2014, p. 69). Portanto, é pertinente questionar se é possível haver uma “conciliação entre o atual modelo econômico e a preservação dos

recursos naturais necessários à sua continuidade” (SANTOS; CARNIELLO, 2014, p. 71).

Freitas, Nélsis e Nunes (2012, p. 43) consideram que há uma perspectiva conservadora que entende ser possível essa conciliação, e existe outra perspectiva transformadora que compreende que as razões desta crise são oriundas da estrutura do atual sistema de produção e de seu modelo de progresso, portanto é incompatível. Para Freitas, Nélsis e Nunes (2012, p. 43), é necessária a superação deste modelo de produção, mas não mencionam qual seria o modelo mais adequado as necessidades humanas e ambientais.

A negação do termo desenvolvimento sustentável exige, ainda, esforços teóricos para a conceituação de um novo termo compatível com os anseios da crítica marxista. Identifica-se, igualmente, a possibilidade de ressignificação do termo associando-o a um novo modo de produção, superior ao capitalismo, mais ético, ecológico e voltado à superação das necessidades humanas e que respeite a simbiose metabólica entre homem e natureza. (FREITAS; NÉLSIS; NUNES, 2012, p. 48).

É notório que o atual modelo de produção não tem sido efetivo em garantir o Artigo 25 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que prevê:

Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar-lhe, e a sua família, saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle. (ONU, 2009, p. 13).

Garantia de direito que tem sido negado a milhões de brasileiros que vivem em situação de pobreza e pobreza extrema, vivenciando as angústias das incertezas inerentes as situações de vulnerabilidades e risco social. Segundo o Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico), em dezembro de 2019, 13.520.588 famílias viviam em situação de pobreza extrema com renda per capita familiar de até R\$ 89,00 e 2.853.527 famílias viviam em situação de pobreza com renda per capita familiar entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 (SAGI, 2020).

Importante destacar que as famílias inseridas no CadÚnico estão longe de terem as suas necessidades básicas garantidas, pois, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em dezembro de

2019, o salário-mínimo necessário para a manutenção de uma família de quatro pessoas deveria equivaler a R\$ 4.342,57 (DIEESE, 2020).

Nota-se que a pobreza é uma violação dos direitos humanos e é incompatível com as perspectivas de desenvolvimento que englobam igualmente os aspectos sociais, ambientais e de crescimento econômico, ou seja, minorar a pobreza é urgente. Porém, como já mencionado, se a produção e a reprodução da pobreza são inerentes da atual estrutura do sistema de produção (SILVA, 2010), sua erradicação é uma utopia. Mas sua minoração é um imperativo para que o desenvolvimento ocorra. Nessa perspectiva, no próximo subtítulo apresenta-se alguns estudos sobre o desenvolvimento regional, que propõem que ele ocorra com base territorial e por meio do desenvolvimento dos ativos regionais.

2.1.1 Desenvolvimento Regional

O desenvolvimento regional é uma das estratégias para o desenvolvimento pautado na perspectiva da sustentabilidade, fazendo o enfrentamento das desigualdades regionais, sejam elas sociais, econômicas ou ambientais. A desigualdade regional para Araújo e Flores (2017, p. 159) é:

[...] entendido como a capacidade desigual de as regiões em um dado arranjo político proverem recursos de subsistência aos seus cidadãos. Mais especificamente, definimos desigualdade territorial como a concentração desigual de indivíduos vulneráveis em unidades territoriais comparáveis, sendo a vulnerabilidade função do número de indivíduos extremamente pobres em um dado território.

Uma das consequências das desigualdades regionais é a migração das famílias empobrecidas de cidades interioranas para os grandes centros urbanos, em busca de vagas de trabalho. Para Maricato (2015, p. 22), “a cidade é o lugar por excelência de reprodução da força de trabalho”. Porém, esta busca causa um conglomerado de mão de obra hegemonicamente sem qualificação profissional e disposta a receber um parco salário em troca da venda da sua força de trabalho (MARX, 2013).

Para Maricato (2015, p. 28), “a população moradora de favelas cresceu mais do que a população total ou do que a população urbana nos últimos 30 anos, isto é, 1980 a 2010”, o que significa que não se trata de uma expulsão do homem do campo como em outro movimento histórico, mas, de fuga das pequenas cidades.

Esse ciclo de migração do interior para os grandes centros urbanos, gera os bolsões de pobreza no entorno das cidades. Muitas vezes essas famílias que migram não conseguem encontrar vagas disponíveis ou se encaixarem no perfil das vagas disponibilizadas, por exemplo, por falta de capacitação profissional. Assim, a situação de pobreza é agravada. Maricato (2015, p. 95) destaca que é necessário um “planejamento urbano comprometido com a inclusão social” para dar conta das novas demandas que esse processo de migração acarreta.

Assim, a desigualdade regional impacta o projeto de desenvolvimento de uma nação, fragmentando a conformação da identidade nacional e o comprometimento de seus membros. Nesse sentido, o desenvolvimento regional surge como uma possibilidade, objetivando o desenvolvimento da região a partir de seus ativos (DALLABRIDA; MARCHESAN; CHAMPREDONDE, 2018). Assim, “uma região desenvolvida é aquela em que os indivíduos podem desfrutar das liberdades individuais, para atender a seus desejos, associada ao comprometimento social institucional” (VIEIRA; SANTOS, 2012, p. 349). Sobre o desenvolvimento por meio da perspectiva regional, Dallabrida, Siedenberg e Fernández (2011, p. 34) consideram que:

A principal conclusão destes estudos pode ser assim sintetizada: cidades, regiões ou territórios não apenas são suportes passivos de localização de atividades econômicas, senão que podem se transformar em âmbitos espaciais ativos, assumindo um certo protagonismo na decisão dos seus destinos. Ou seja, alguns sistemas territoriais de produção são capazes de se desenvolver sem necessariamente depender da redistribuição do crescimento econômico a partir das regiões mais urbanizadas e/ou industrializadas.

Para Oliveira (2015), a conceituação de região é indefinida, visto que abarca várias possibilidades, pois concomitantemente pode se referir a regiões geográficas internas de um país, e a blocos de países, ou seja, pode se referir a multiescalaridades. As escalas intranacionais (local, regional, estadual, nacional) e transnacionais (blocos econômicos) são mutáveis, considerando que são decisões

políticas que as definem. Sobre isso Oliveira (2015, p. 121) considera: “portanto, é um erro considerar uma divisão espacial como a região, como algo natural; é preciso observar as lutas sociais e políticas que construíram uma determinada realidade espacial”. Oliveira (2015, p. 122) considera que “apesar de não se poder estabelecer uma configuração normativa definitiva sobre o que vem a ser uma região, é possível observar a região como uma unidade espacial com algum tipo de status político”.

A constituição de uma problemática regional é um processo histórico, em que a região é resultante da produção desigual do espaço no qual ocorre à localização de diferentes condições de acumulação. Markusen (1981) sustenta que as regiões são um extraordinário espaço de luta social. Portanto, a significação de uma região encontra-se nas lutas que nela ocorrem, e não em uma identidade previamente estabelecida. De acordo com esta visão, a região pode ser definida como uma sociedade territorial contígua produzida historicamente, um meio físico, um ambiente socioeconômico, político e cultural caracterizado de maneira diferenciada de outras regiões, que estabelece interrelações com outras escalas territoriais. (OLIVEIRA, 2015, p. 122).

Vieira e Santos (2012) também apontam que a definição de região é de difícil conceituação, “além dos espaços físicos, ambientais, culturais, econômicos e políticos, para se identificar uma região é preciso conhecer sua história. Isso porque a região é um espaço dinâmico, em constante transformação” (VIEIRA; SANTOS, 2012, p. 359), assim, o desenvolvimento regional deve considerar as “realizações feitas com os recursos disponíveis na busca da produtividade social, no estabelecimento de valores conforme a cultura local, nas relações sociais entre os indivíduos da região” (VIEIRA; SANTOS, 2012, p. 366).

Dallabrida conceitua o território como:

O conceito de território refere-se a uma fração do espaço historicamente construída por meio das interações dos atores sociais, econômicos e institucionais que atuam nesse âmbito espacial, apropriada a partir de relações de poder sustentadas em motivações políticas, sociais, econômicas, culturais ou religiosas, oriundas do Estado, de grupos sociais ou corporativos, instituições ou indivíduos. (DALLABRIDA, 2016, p. 190).

Para Dallabrida (2007), o conceito desenvolvimento territorial pode substituir a nomenclatura desenvolvimento regional, pois ele acontece no território, seja na região, no município, na localidade. Para Saquet (2015, p. 19), as concepções de território foram alteradas “especialmente, no reconhecimento e explicação de

aspectos simbólicos – culturais vinculados ao desenvolvimento local com base territorial, do conceito de lugar e da territorialidade de processos sociais [...]”. Essa alteração se deve a possibilidade de que “mesmo limitado o espaço pode ser expandido, como ocorreu, por exemplo, com as grandes navegações e com as inovações tecnológicas e científicas dos séculos 15-16, provocando uma maior diversidade espacial” (SAQUET, 2015, p. 68). As novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs encurtaram as distâncias entre o local e o global.

No território, existe uma pluralidade de sujeitos, em relação recíproca, contraditória e de unidade entre si, no e com o lugar e com outros lugares e pessoas; identidades. Os elementos basilares do território, ou seja, as redes de circulação e comunicação, as relações de poder, as contradições e a identidade, interligam-se, fundem-se uma nas outras numa trama relacional (multitemporal e multiescalar) indissociável. (SAQUET, 2015, p. 158).

Saquet (2015) compreende que no conceito de território deve-se considerar a territorialidade e as dimensões sociais fundamentais: a economia, a política, a cultura, e as relações do homem vivendo em sociedade, consigo e com a natureza exterior. A territorialidade “corresponde às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com seu entorno, sendo resultado do processo de produção de cada território, assumindo um papel fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida quotidiana” (DALLABRIDA, 2016, p. 190).

Experimentamos, vivemos territorialidades distintas e plurais, múltiplas, tanto política como econômica e culturalmente, num único movimento. As relações religiosas modificam-se e permanecem; alteram-se relações entre os Estados e as empresas; enfim há novas territorialidades, reterritorializações, constantemente, que contém em si, o velho: há descontinuidades históricas e multiescalares; um movimento processual e relacional, de apropriação, dominação e produção (i) material (material-imaterial) do território. (SAQUET, 2015, p. 158).

Santos e Carniello (2014, p. 84) consideram que “a intensidade das relações sociais no espaço urbano reúne muitas variáveis, desde as formas de ocupação do solo até as diversas territorialidades sobrepostas em razão dos conflitos políticos, econômicos e culturais”. Neste contexto, Dallabrida, Siedenberg e Fernández (2011, p. 53) apontam que o desenvolvimento territorial por ser entendido como:

Em síntese, desenvolvimento territorial pode ser entendido como um estágio do processo de mudança estrutural empreendido por uma sociedade organizada territorialmente, sustentado na potencialização dos capitais tangíveis (ou materiais) e intangíveis (ou imateriais) existentes no local, com vistas à melhoria da qualidade de vida de sua população.

Dallabrida, Siedenberg e Fernández (2011) apontam a competência territorial, a governança do estado e a participação democrática como fatores para que o desenvolvimento territorial aconteça. A competência territorial refere-se a habilidade do território em oferecer as condições necessárias e suficientes, sejam elas condições econômicas, qualidade de vida e condições socioambientais à sua população. Envolve a capacidade de dar respostas emergentes e de incorporar novos conhecimentos, tornando o território capaz de ser inovador e gerar inovação. Saquet (2015) refere-se a essa competência como a capacidade de potencializar os seus ativos em prol do desenvolvimento.

Sobre a governança do estado, Dallabrida, Siedenberg e Fernández (2011, p. 171) ponderam que a participação do estado na governança territorial é necessária, “principalmente para compensar a fragilidade (social, política ou econômica) de regiões e frações da sociedade, menos organizadas, as quais tendem a ter reduzido seu poder de interferência nas decisões”.

A participação democrática dos atores sociais, econômicos e institucionais, cientes que essa participação é maior ou menor dependendo dos capitais e das liberdades instrumentais que os atores possuem. Destaca-se que “os fatores intangíveis manifestam-se territorialmente em situações ou comportamentos perceptíveis, tais como a propensão empreendedora, o nível cultural, o espírito colaborativo, a ética comportamental, a sensibilidade estética, dentre outros” (DALLABRIDA, 2016, p. 192).

Em resumo, o padrão de competitividade territorial, ou competência territorial, decorre, como síntese dialética, da especificidade com que nesse território se integram o conhecimento tácito enraizado no tecido socioprodutivo local com o conhecimento codificado filtrado do exterior. As sinergias resultantes destes fatores revertem-se em inovações territoriais, sendo estas resultantes da intensidade qualitativa dos fatores locais de suporte à competitividade (centros ou institutos de pesquisa, escolas técnicas, universidades...). Sendo a inovação o elemento essencial da competência territorial, podemos falar de territórios em diferentes estágios, em diferentes recortes temporais e espaciais. (DALLABRIDA, SIEDENBERG E FERNÁNDEZ, 2011, p. 53).

O desenvolvimento territorial conforme explanado é construído historicamente com seus processos de continuidades e descontinuidades. Para Saquet (2015, p. 176):

Para se ter um novo território precisamos de outra sociedade e vice-versa, valorizando os saberes locais e populares, as relações de ajuda mútua, de confiança, a natureza exterior ao homem etc.; é fundamental se definir novas práticas sociais e territoriais, (i)materiais, que valorizem o patrimônio territorial de cada lugar.

Coadunando com esta construção dessa nova perspectiva de sociedade, Dallabrida (2010, p. 179) pondera:

Tem-se claro que, para a construção desta nova realidade, vários fatores devem ser conjugados. Há a necessidade de a sociedade regional se apropriar de uma nova concepção de desenvolvimento, e isso deve acontecer em um ambiente democrático e participativo. Ao mesmo tempo, parece recomendável que os gestores públicos venham despir-se de parte do poder político e financeiro que detêm em função do exercício da gestão pública, compartilhando-o em uma gestão consorciada, desenvolvendo uma nova cultura democrática.

Compreende-se que essa construção apontada por Saquet (2015) e Dallabrida (2010), requer estratégias de minoração da pobreza e a valorização da educação como caminhos para a participação democrática.

2.1.2 Pobreza

A pobreza é um termo conceitualmente polissêmico, visto que há várias formas de interpretá-la e medi-la. Para Telles (1993, p. 97) “a pobreza não é apenas uma condição de carência, passível de ser medida por indicadores sociais. É, antes de tudo, uma condição de privação de direitos, que define formas de existência e modos de sociabilidade”.

Para Yazbek (2005), a pobreza é uma questão política e expressão de relações sociais capitalistas. Sua versão contemporânea é “uma face do descarte de

mão de obra barata, que faz parte da expansão capitalista” (YAZBEK, 2005, p. 293).

Assim, abordo a pobreza como uma das manifestações da questão social, e dessa forma como expressão direta das relações vigentes na sociedade, localizando a questão no âmbito de relações constitutivas de um padrão de desenvolvimento capitalista, extremamente desigual, em que convivem acumulação e miséria. Os “pobres” são produtos dessas relações, que produzem e reproduzem a desigualdade no plano social, político, econômico e cultural, definindo para eles um lugar na sociedade. Um lugar onde são desqualificados por suas crenças, seu modo de se expressar e seu comportamento social, sinais de “qualidades negativas” e indesejáveis que lhes são conferidas por sua procedência de classe, por sua condição social. (YAZBEK, 2005, p. 289).

A autora ressalta a importância das políticas públicas, pois, por meio delas as condições de vida da população são alteradas e podem produzir efeitos nas condições materiais, sociais e culturais “e, embora saibamos que escapa às políticas sociais, às suas capacidades, desenhos e objetivos reverter níveis tão elevados de desigualdade, como os encontrados no Brasil, não podemos duvidar das virtualidades possíveis dessas políticas” (YAZBEK, 2005, p. 319). Ressalta-se que para reduzir desigualdades as políticas econômicas e sociais devem ser articuladas com um projeto de desenvolvimento sustentável.

Jannuzzi (2016) aponta que as abordagens conceituais e analíticas de pobreza têm se agrupado nas perspectivas de pobreza abaixo descritas, sendo complementares e válidas de acordo com o objetivo das pesquisas e da política pública a ser analisada, tendo limites e possibilidades.

- Pobreza monetária ou insuficiência de renda, sendo esta perspectiva mais disseminada utilizando as linhas de pobreza e extrema pobreza;
- Desnutrição ou insegurança alimentar, ou seja, insuficiência de acesso a alimentos e de seu consumo. Para o autor, indicadores antropométricos que medem peso, idade, altura ou ainda massa corpórea de crianças, são úteis nessa perspectiva;
- Pobreza multidimensional ou necessidades básicas insatisfeitas. Perspectiva complementar à de insuficiência de renda. Identifica as privações que as famílias vivenciam dos mínimos necessários e dos bens e serviços;

- Pobreza relativa ou privação relativa. Essa perspectiva diz respeito às desigualdades no acesso aos bens e serviços e à renda;
- Pobreza subjetiva ou posicionamento declarado dos indivíduos, nessa perspectiva investiga-se a autodeclaração de pobreza.

Sen (2010) considera que a pobreza é a privação de capacidades básicas. Assim, aumentando as capacidades individuais e garantindo as liberdades instrumentais aumentaria as chances de o indivíduo ter produtividade e renda, suprindo as suas necessidades no mercado. Sen (2010) considera que a intervenção do Estado deve ser resumida aos bens públicos, ou seja, aqueles que consumimos coletivamente, como educação básica, erradicação e controle de doenças infectocontagiosas e meio ambiente seguro, os demais bens devem ser obtidos no mercado, sendo assim, considera o livre mercado como liberdade básica do indivíduo. Ao privilegiar o livre mercado, Sen (2010) não considera os acessos diferenciais a ele.

Nota-se que nessa abordagem o indivíduo é responsabilizado por sua condição de pobreza, sendo a pobreza deslocada da análise da gênese do modo de produção vigente. Como Silva e Viveiros (2017, p. 222) pontuam, “a abordagem das capacitações não é outra senão aquela que diz respeito ao desenvolvimento, que transfere o foco de análise da acumulação de capital para a análise dos indivíduos e seu conjunto de capacitações”.

Sen (2010) pondera que a ética capitalista (sistema de valores e normas) ajusta as necessidades dos indivíduos, fornece a visão e o ímpeto dando eficácia ao sistema capitalista, porém é falho em relação a diminuição das desigualdades econômicas e proteção ambiental.

Na compreensão sobre a pobreza, Souza (2017; 2018) faz uma importante distinção entre os trabalhadores (técnicos ou empresários) que estão incluídos na sociedade via trabalho e aqueles a que chama de ralé, que são os que estão em situação de exclusão social. Ele elucida que há pobres que têm algum acesso ao mercado e há outros que não conseguem acessá-lo devido aos constrangimentos estruturais e simbólicos. Segundo ele, “se a classe trabalhadora qualificada e semiquificada ainda tem perspectivas, ainda que restritas, de futuro e de ascensão

social, a ralé foi tão secularmente desprezada e humilhada que, sem contexto político favorável, ela está condenada ao fracasso” (SOUZA, 2017, p. 147).

Em nossa pesquisa empírica sobre os desclassificados sociais brasileiros que chamamos provocativamente de “ralé brasileira” – num país que insiste em “maquiar” e tornar invisível essa realidade – foi possível perceber a articulação entre as dimensões “material” (a pobreza econômica) e “simbólica” (os efeitos permanentes do processo de não reconhecimento social) do processo de desclassificação social típico das sociedades modernas. Normalmente, apenas se percebe a pobreza material e se desconhece a realidade simbólica que a legitima e a torna permanente. É claro que essas duas realidades são inseparáveis. Ao mesmo tempo elas são analiticamente diferentes, o que significa que é necessário compreendê-las na sua interdependência mútua de modo a esclarecer esse fenômeno complexo. (SOUZA, 2012, p. 54).

Para Souza (2017), a ‘ralé brasileira’ remonta ao abandono de ex-escravos após abolição da escravatura, sem que a sociedade tenha se reestruturado para incluí-los sob uma nova dinâmica social, em vez disso os submeteram a uma concorrência contra os imigrantes habituados ao trabalho remunerado, com a ressalva de que algumas mulheres ex-escravas habituadas aos afazeres domésticos foram absorvidas no mercado (SOUZA, 2017; 2018).

Para Souza (2017; 2018), essa situação de ausência de condições financeiras e ausência de capital intelectual tiveram impactos na cultura, visto que as expressões culturais inerentes aos ex-escravos foram desmerecidas e ocasionalmente se tornaram caso de polícia.

Neste contexto de não pertencimento, os ex-escravos que se adaptaram à nova realidade absorvendo características socialmente exaltadas como dignas, foram chamados de ‘pobres honestos’ e os outros de ‘pobres delinquentes’. Souza (2017) salienta que praticamente todas as famílias da ralé estão marcadas por esta oposição cerceando a identificação de classe e sua organização. Assim, o pobre trabalhador que se submete aos valores dominantes e ao trabalho árduo tem a designação de pobre honesto e os que entram em conflito com os valores dominantes são vistos como pobres delinquentes, seja na oposição aos valores ou por desvios de conduta. Um aspecto relevante é a fantasia “que assume a forma da fuga na droga, especialmente no álcool, ou dos tipos de religiosidade mágica que prometem o que não se pode realizar, é exemplo do escapismo de quem não tem futuro” (SOUZA, 2017, p. 48).

Souza argumenta que a inclusão social dos marginalizados “ralé” não se realizará pelo livre mercado, contrapondo-se a Sen (2010), pois “o mercado, deixado a si mesmo, tende a adaptar a marginalização de alguns e torná-la produtiva e funcional para os estratos superiores.” (SOUZA, 2017, p. 80). A ralé são os inaptos às requisições do mercado, situação que tende a perpetuar, pois o acesso à educação formal é mediado por dimensões simbólicas excludentes a essa classe, assim, “é apenas a legitimação simbólica da desigualdade que a torna aceitável e possível de se reproduzir no tempo” (SOUZA, 2012, p. 55).

Para Souza (2018), justificar a desigualdade brasileira como sendo consequência apenas da personalização e do patrimonialismo, tendo como reflexo a corrupção e a desonestidade, é encobrir a ideologia espontânea do capitalismo e sua origem estrutural.

Na revisão bibliográfica realizada com objetivo de identificar quais foram os principais conceitos de pobreza presentes nos artigos brasileiros publicados no *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) no ano de 2017, utilizando o método sistemático, a amostra ficou composta de 18 produções que abordavam um conceito para pobreza. Os conceitos apresentados centravam-se em dois núcleos: o econômico, abordando a pobreza como insuficiência de renda, e o multidimensional, que além da renda, analisava outras variáveis para conceituar a pobreza. Dentre as produções, cinco tiveram uma abordagem econômica e treze uma abordagem multidimensional. Seguem no Quadro 1, alguns conceitos de pobreza da abordagem multidimensional que os autores dos artigos obtiveram com suas pesquisas:

Conceito de pobreza	Referências
Dependência de assistência do governo e de outras pessoas	Veiga (2017), Filgueiras e Souki (2017)
Violação de direitos básicos	Costa <i>et al.</i> (2017)
Ausência de políticas de proteção	Costa <i>et al.</i> (2017), Silva e Viveiros (2017)
Estigma de grupos sociais	Camara (2017), Silva e Viveiros (2017)
Distribuição injusta das riquezas e desigualdades	Freitas <i>et al.</i> (2017), Camara (2017), Silva e Viveiros (2017)
Trabalhador sem trabalho ou incapacidade de trabalhar	Filgueiras e Souki (2017), Freitas <i>et al.</i> (2017)
Situação de vulnerabilidade	Freitas <i>et al.</i> (2017), Garcia e Hillesheim (2017), Toigo e Conterato (2017), Santos <i>et al.</i> (2017)

Conceito de pobreza	Referências
Marginalização social	Coutinho <i>et al.</i> (2017), Garcia e Hillesheim (2017)
Parte da realidade social	Silva e Viveiros (2017)
Ausência de liberdades e oportunidades	Toigo e Conterato, (2017)
Insuficiência alimentar	Tronco e Ramos, (2017)
Ausência de um nível mínimo aceitável de um padrão de vida ou necessidades não atendidas de forma adequada	Silva e Viveiros (2017), Santos <i>et al.</i> (2017)
Produtora das doenças negligenciadas	Santos <i>et al.</i> (2017)
Problema político	Pase e Melo (2017)

Quadro 1 – Conceitos de pobreza de abordagem multidimensional obtidas na revisão bibliográfica realizada nos artigos brasileiros publicados no *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) no ano de 2017.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos artigos referenciados no respectivo quadro (2019).

Percebe-se que a definição de pobreza é complexa sendo para alguns, parte da realidade social e para outros uma questão política e de distribuição desigual das riquezas. Nota-se também que as conceituações de pobreza apontam que ela desencadeia várias vivências negativas, como: incapacidade de autossustento e insegurança alimentar, violação de direitos, estigmatização e criminalização das mais variadas expressões desta população, ausência de inserção estável e bem remunerada no mercado de trabalho, situações de risco e vulnerabilidades, marginalização e exclusão social e econômica. Cabe observar que as vivências negativas da população em situação de pobreza não anula as positivas vivenciadas dentro possível.

É necessário ressaltar que as situações de pobreza também relegam as famílias a condições precárias de moradia e de saneabilidades e os coloca como o grupo mais vulnerável às doenças negligenciadas, como a dengue, doença de Chagas, leishmaniose, hanseníase, malária, esquistossomose e tuberculose (SANTOS *et al.*, 2017). São enfermidades infecciosas que atraem pouco investimento para pesquisas e geram impactos na qualidade de vida e impedimentos a curto e longo prazo, pois “produzem importante dano físico, cognitivo e socioeconômico em crianças e adolescentes, principalmente em comunidades de baixa renda” (SANTOS *et al.*, 2017, p. 2).

Silva (2010, p. 157) contribui com o debate sobre a pobreza e considera que a pobreza no Brasil “tem raízes na formação sócio-histórica e econômica da sociedade

brasileira”, devido ao desenvolvimento concentrador de riquezas e terras. Silva (2002) aponta que não há neutralidade na conceituação de pobreza, visto que são formulados a partir de valores temporalmente e espacialmente situados, mas hegemonicamente envolvem as variáveis abaixo:

Tendo sempre implícito o pressuposto da carência, da escassez de meios de subsistência, da falta de alguma coisa ou da desvantagem em relação a um padrão ou nível de vida dominante, a noção de pobreza aparece, na literatura, relacionada ou como sinônimo de variadas palavras ou expressões como pauperização, precarização, empobrecimento, desigualdade, exclusão, vulnerabilidade, marginalidade, pobreza unidimensional; pobreza multimensional, miséria, indigência, diferenças sociais, discriminação; segregação, desqualificação, privação, deficiência, inadaptação, pauperismo, precarização, *apartheid* social; estigmatização, baixa renda, classe baixa, *underclass* etc. Cada um desses termos ou expressão indica um estado particular do processo da pobreza ou suas dimensões e características. (SILVA, 2002, p. 5).

Silva (2002) considera que a pobreza pode ser valorada a partir do campo conservador e do campo igualitarista e participativo. No campo conservador, a pobreza é inerente ao modelo de desenvolvimento, sendo expresso nas privações materiais e, no outro campo, a pobreza é privação de um conjunto de necessidades básicas. A partir dos esquemas valorativos a autora aponta quatro grupos de abordagens sobre a pobreza: as abordagens culturalistas; as abordagens estruturais; as abordagens liberais e neoliberais; a abordagem multidimensional e relativa (SILVA, 2002).

Para a autora, nas abordagens culturalistas as “causas da pobreza são identificadas em fatores internos aos indivíduos, expressos pelo desenvolvimento de padrões valorativos, a partir dos quais os pobres são identificados” (SILVA, 2002, p. 10). A autora destaca que essa abordagem baseia-se em posturas morais, tendo os pobres características inerentes que passam de geração a geração, pela socialização familiar.

As abordagens estruturais “apontam as determinações de ordem estrutural como causas determinantes da pobreza” (SILVA, 2002, p. 10), ou seja, fatores externos sobre os quais o indivíduo tem pouco ou nenhum controle. Para a autora é “no campo do marxismo que são encontrados os fundamentos para explicação da pobreza, partindo-se de suas determinações estruturais” (SILVA, 2002, p. 12), pois, Marx, ao elucidar a sociedade capitalista, aponta a contradição inerente do modo de

produção, no qual há a apropriação privada do trabalho coletivo. Nas palavras da autora:

O pressuposto básico é de que a exploração é intrínseca à constituição do sistema de produção capitalista que se funda na separação do trabalhador dos meios de produção, levando à concentração da propriedade nas mãos de poucos – os capitalistas. A partir daí, cria-se a possibilidade de extração da mais valia (base da exploração social), pela apropriação do excedente do trabalho em decorrência do monopólio sobre a propriedade dos meios de produção e controle sobre o uso do trabalho, visto a força de trabalho ser considerada uma mercadoria. O valor excedente, representado pelo trabalho não pago, é a fonte pela qual se origina a renda da propriedade (lucros, juros, rendas fundiárias), produzindo a desigualdade social. Este fenômeno social revela o caráter antagônico da acumulação, na medida em que a acumulação do capital se acompanha, necessariamente, da exploração e da miséria do trabalhador. Nesse jogo, esse movimento dos trabalhadores ativos e dos de reserva tem forte influência na determinação dos salários. (SILVA, 2002, p. 13).

Os trabalhadores na reserva são a massa de trabalhadores disponíveis para o trabalho, mas que não encontram vagas de trabalho. Essa ausência de vagas de trabalho para todos é, segundo Marx (2013), parte estrutural do sistema de produção, propiciando a concorrência entre os próprios trabalhadores, de modo que o achatamento de salários, a flexibilização de contratos e jornadas de trabalho são legitimadas, principalmente em cenários de crise.

Por fim, Silva (2002) considera que nas abordagens estruturais o comportamento do pobre não é inerente de uma cultura e, sim, uma consequência de sua situação de pobreza, expressando-se em baixa qualificação, instrução e insuficiência de renda.

Todavia, entendo que as abordagens estruturais, que buscam as explicações da pobreza nas determinações estruturais, constituem campo mais fértil para sua explicação. [...]. O entendimento é de que o sistema de produção capitalista, centrado na expropriação e na exploração para garantir a mais valia, e a repartição injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais são responsáveis pela instituição de um processo excludente, gerador e reproduzidor da pobreza, entendida enquanto fenômeno estrutural, complexo, de natureza multidimensional, relativo, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda. É também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política. Esse entendimento permite desvelar valores e concepções inspiradoras das políticas públicas de intervenção nas situações de pobreza e as possibilidades de sua redução, superação ou apenas regulação. (SILVA, 2010, p. 157).

A autora destaca que “assim concebida, a superação da pobreza expressa necessariamente a superação dos marcos da sociedade capitalista, o que implica num processo revolucionário para estabelecimento de uma sociedade sem classe, portanto, sem exploração” (SILVA, 2002, p. 14).

Nas abordagens liberal e neoliberal, a “causa explicativa da pobreza é o próprio indivíduo, ressaltando as deficiências pessoais: ignorância, preguiça, infortúnio, fraqueza, etc.” (SILVA, 2002, p. 10). Essa abordagem abrange várias correntes de pensamentos, “todavia, o aspecto central, para explicação da pobreza pelos liberais de qualquer matriz teórica, é a identificação das causas da pobreza no próprio indivíduo e a indicação do mercado como espaço natural de satisfação das necessidades econômicas e sociais” (SILVA, 2002, p. 14). Essa corrente teórica desconsidera os determinantes estruturais como causadores da pobreza, vinculando-a a motivos pessoais e defendendo que no livre mercado tem oportunidades para todos, ou seja, se o pobre se esforçasse deixaria de ser pobre. Nas palavras da autora:

A destituição é considerada como voluntária e determinada pela incapacidade de os indivíduos competirem no jogo do livre mercado. Por conseguinte, as desigualdades sociais e a pobreza só serão superadas, a longo prazo, com o progresso social, percebido como mera decorrência do crescimento econômico, sendo admitido apenas o desenvolvimento de políticas focalizadas para minorar a extrema pobreza ou pobreza absoluta. (SILVA, 2002, p. 16).

A última abordagem apontada pela autora é a “que situa a pobreza enquanto um Fenômeno Multidimensional e Relativo” (SILVA, 2002, p. 10), para a autora essa abordagem refuta conceitos estanques e universais, ressaltando “a necessidade de analisar os processos e mecanismos que participam do desenvolvimento da pobreza num dado espaço e num dado momento histórico, superando as dicotomizações binárias (os pobres e o resto da sociedade)” (SILVA, 2002, p. 19). Essa abordagem também se difere por não partir das determinações e sim por tipologias (SILVA, 2002).

Destacamos quatro tipos análises mencionadas pelos autores: pobreza absoluta e relativa, pobreza e extrema pobreza, pobreza objetiva e pobreza subjetiva, pobreza estrutural e pobreza conjuntural (persistente e ocasional).

A pobreza absoluta e pobreza relativa, para Crespo e Gurovitz (2002), ambos os conceitos dizem respeito a insuficiência de renda. O conceito de pobreza absoluta está vinculada aos mínimos necessários, normalmente calculado a partir das necessidades biológicas para a sobrevivência, ressalta-se a definição das necessidades são permeadas de valores e mudam no tempo e de localidade (CRESPO; GUROVITZ, 2002; SILVA, 2002, 2010). Para Santos *et al.* (2017), a linha de pobreza absoluta por ser um valor fixo de renda permite comparações, a relativa é a comparação de um grupo em relação a totalidade da sociedade.

O enfoque absoluto na conceituação da pobreza se observa quando da fixação de padrões para o nível mínimo ou suficiente de necessidades, conhecido como linha ou limite da pobreza, determinando a percentagem da população que se encontra abaixo desse nível. (CRESPO; GUROVITZ, 2002, p. 6).

A pobreza relativa pauta-se na desigualdade de renda e de privação relativa em relação ao modo de vida dominante, ou seja, ela é decorrente da má distribuição de renda e de riqueza (CRESPO; GUROVITZ, 2002; SILVA, 2002, 2010), “medida como a proporção de indivíduos vivendo com renda inferior a 50% da renda mediana [...] indicador que, para além de insuficiências materiais, expressa iniquidades e permite comparações internacionais” (KERSTENETZKY, 2017, p. 16). Assim, a partir do conceito de pobreza relativa, denota-se que sempre existirão pobres e a pobreza em um sistema de distribuição desigual de riquezas (SILVA, 2002).

A pobreza relativa tem relação direta com a desigualdade na distribuição de renda. É explicitada segundo o padrão de vida vigente na sociedade que define como pobres as pessoas situadas na camada inferior da distribuição de renda, quando comparadas àquelas melhores posicionadas. O conceito de pobreza relativa é descrito como aquela situação em que o indivíduo, quando comparado a outros, tem menos de algum atributo desejado, seja renda, sejam condições favoráveis de emprego ou poder. Uma linha de pobreza relativa pode ser definida, por exemplo, calculando a renda *per capita* de parte da população. Essa conceituação, por outro lado, torna-se incompleta ao não deixar margem para uma noção de destituição absoluta, requisito básico para a conceituação de pobreza. (CRESPO E GUROVITZ, 2002, p. 4).

A classificação de família de baixa renda no Brasil é definida pelo Decreto nº 6.135 de 26 de junho de 2007 que dispõe sobre o CadÚnico, assim as famílias de baixa renda são aquelas que têm renda familiar mensal *per capita* de até meio

salário-mínimo ou renda familiar mensal de até três salários-mínimos (BRASIL, 2007). As linhas de pobreza e extrema pobreza foram definidas por meio das utilizadas no Programa Bolsa Família (PBF), sendo consideradas famílias em situação de extrema pobreza aquelas que vivem com renda *per capita* de até R\$ 89,00 mensais e em situação de pobreza aquelas que vivem com renda *per capita* entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 mensais (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2020).

Uma característica importante dessas duas linhas é que elas são aplicadas, sem alterações, em todas as regiões do Brasil, e por isso não levam em consideração as diferenças existentes na pobreza entre zonas rurais e urbanas, regiões metropolitanas e não metropolitanas. (TRONCO E RAMOS, 2017, p. 295).

O CadÚnico é uma ação compartilhada entre os entes federados, constitui-se em um banco de informações sociais de famílias e indivíduos de baixa renda e é usado para inclusão de famílias nos benefícios sociais do governo federal (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2020). Os autores Schmidt *et al.* (2017, p. 3) argumentam que o governo brasileiro baseou esses critérios de renda com “base no consumo calórico, os valores do Banco Mundial adotados pelas Nações Unidas e a linha proposta e utilizada nos estudos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)”.

O PBF é o principal programa do Governo Federal de transferência pecuniária às famílias com baixa renda sendo uma ação de redução da pobreza. As famílias incluídas nesse programa estão em situação de extrema pobreza (possuir renda *per capita* de até R\$ 89,00 mensais) ou em situação de pobreza (possuir renda *per capita* entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 mensais), desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos (MINISTÉRIO DA CIDADANIA, 2020).

A pobreza objetiva e a pobreza subjetiva se diferem pela concretude do fenômeno, sendo que a primeira diz respeito “ao fenômeno concreto, datado, subordinado a condições econômicas, sociais e políticas, ou seja, às condições concretas de vida de uma população” (SILVA, 2002, p. 22), já a segunda refere-se à autodeclaração do sujeito sobre sua condição, é a sua percepção (SILVA, 2002).

A pobreza estrutural ou persistente é aquela que “representa um acúmulo de deficiências que passa de geração a geração, afetando emprego, saúde, educação, moradia, patrimônio e nível cultural” (SILVA, 2002, p. 23). A pobreza conjuntural ou

ocasional decorrem de situações específicas que rebaixam a renda e o acesso, assim:

É considerado pobre estrutural aquele que vem recebendo ao longo de um período substancial de sua vida – rendas incompatíveis com suas necessidades básicas, e pobreza conjuntural refere-se àqueles que, por causas circunstanciais (desemprego conjuntural, doença temporária, ruptura familiar etc.), têm sua renda rebaixada num nível inferior à linha de pobreza. (SILVA, 2002, p. 23).

Percebe-se que a pobreza no Brasil é histórica e reflexo do processo de desenvolvimento que não redistribuiu as riquezas, mantendo as desigualdades sociais e econômicas. A Constituição Federal de 1988 foi um esforço no sentido de reverter esse quadro que aprofundava a pobreza no Brasil, porém por ser promulgada em meio a um cenário internacional contrário ao aumento da intervenção estatal, não conseguiu minorar os efeitos históricos da desigualdade no país (POCHMANN; FERREIRA, 2016).

Silva (2010) aponta que a pobreza e a desigualdade no país foram reduzidas no período de 2001 a 2007, sendo essa redução proveniente de programas de transferência de renda, aumento do salário-mínimo, da estabilidade da economia e de benefícios da previdência social. Neste período foi regulamentada a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), o Benefício de Prestação Continuada (BPC) para deficientes e idosos e o PBF. A autora pondera:

Temos tido a proliferação de políticas de inclusão precárias e marginais, orientadas pela focalização na população pobre ou extremamente pobre, incapazes de alcançar as determinações mais gerais e estruturais da situação de pobreza no país. São políticas e programas que têm, até, incluído pessoas nos processos econômicos de produção e de consumo. Contudo, é uma integração da pobreza e da indigência de modo marginal e precário, criando um segmento de indigentes ou de pobres “integrados”, mantidos na situação de mera reprodução. Pode-se ter, por conseguinte, uma pobreza regulada ou controlada, mas não superada, servindo para atenuar o caráter “perigoso” que é atribuído aos pobres e permitindo o funcionamento da ordem com o controle social das políticas sociais (SILVA, 2008, p. 149). Dessa forma, a pobreza, ao ser considerada tão somente carência de renda, vem sendo reduzida, mantendo-se, porém, inalterada a grande concentração de propriedade que sempre marcou a sociedade brasileira. (SILVA, 2010, p. 161).

Segundo Kerstenetzky (2017), o Brasil conseguiu reduzir a pobreza relativa e a absoluta entre os anos 2003 e 2014, por meio ambiente global propício ao

crescimento econômico e das políticas redistributivas que foram adotadas. Apesar dos avanços a autora também pondera que:

Segundo estimativas, em 2012, os 1% mais ricos se apropriaram de 25% da renda e os 0,1%, de 10% da renda, ou seja, 25 vezes e cem vezes sua participação percentual na população. Não há como relativizar o abismo que separa esses grupos de, respectivamente, 2 milhões e 200 mil pessoas do restante da população brasileira—e não é difícil imaginar a influência sobre decisões coletivas que emana desse poder econômico desproporcional. (KERSTENETZKY, 2017, p.17).

A pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) aponta que entre os anos 2003 e 2014 houve queda na porcentagem de número de pobres no Brasil e a partir de 2014 a pobreza no país voltou a crescer (Figura 1). Apontamentos que corroboram com as inferências das autoras Silva (2010) e Kerstenetzky (2017). A pesquisa mencionada foi baseada em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

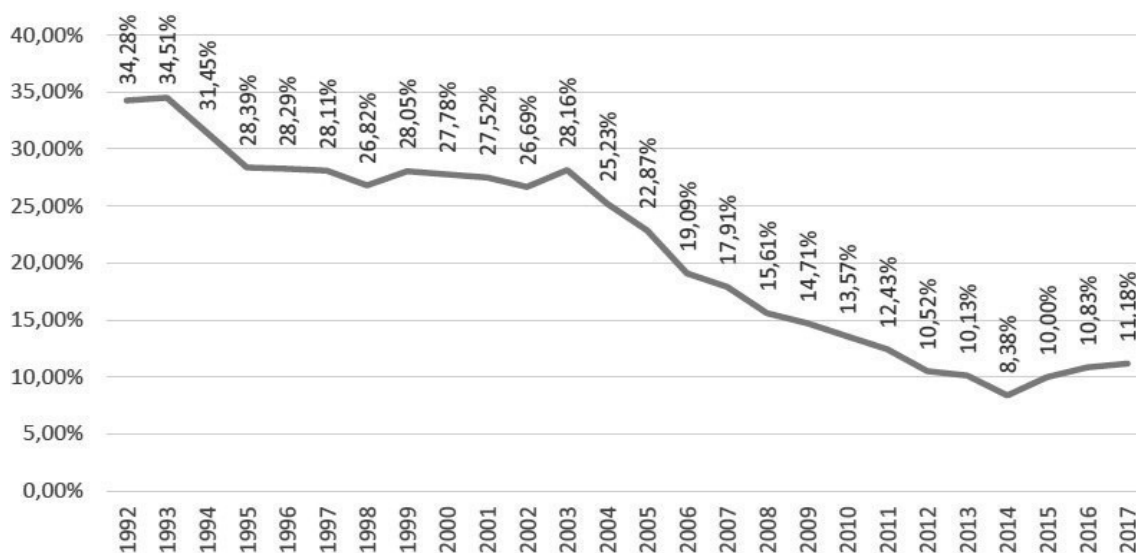


Figura 1: Proporção de pobres no Brasil.
Fonte: Neri (2019, p. 12).

Cabe mencionar que a linha de pobreza desta pesquisa é a da FGV Social, “cujo valor em agosto de 2018 corresponde a 233 reais mês por pessoa” (NERI,

2019, p. 15) e na pesquisa não constam dados do ano de 2018. Para o autor da pesquisa Neri (2019, p. 5):

A crise social que se manifesta no final de 2014, surge a partir de excessos e desvios de um caminho do meio onde o bolo de renda crescia com mais fermento entre os mais pobres. Apenas em 2015, a pobreza subiu 19,3%, com cerca de 3,6 milhões de novos pobres. Embora a desigualdade relevante em termos de pobreza explodiu. Basta dizer que enquanto a média de renda caiu 7%, a renda dos 5% mais pobres caiu 14%. Resultado direto do congelamento nominal do Bolsa Família em 2015, quando as taxas de inflação e de desemprego atingiram os 2 dígitos. O salário-mínimo, que indexa a maior parte dos gastos sociais e previdenciários brasileiros, teve ganho real em 2015, fazendo com que a renda per capita dos grupos mais diretamente por ele afetados, entre os percentis 60 e 65 caísse menos: 3,8%. Os mais pobres tiveram a sua crise dobrada em relação à média geral da nação enquanto os brasileiros medianos tiveram a sua perda reduzida à metade.

A entrada pelas portas do fundo do consumo e renda, como explicita Silva (2010), por vias de benefícios e não do emprego, como denota o conceito de nova pobreza que se refere “a uma população cuja participação na vida econômica e social é conjuntamente aleatória, pela impossibilidade de ter um salário regular devido à dificuldade de inserção profissional para os jovens ou de reinserção para os desempregados” (SILVA, 2002, p. 24). Cientes que o emprego é além da renda, o reconhecimento social e subjetivo do indivíduo como sujeito (SARTI, 2011).

O congelamento dos gastos sociais brasileiros pelos próximos vinte anos efetuado pela emenda constitucional de dezembro de 2016 marcou a interrupção do experimento de redistribuição levado a cabo na década precedente e, com ela, o adiamento sem horizonte previsível de uma esperança. (KERSTENETZKY, 2017, p. 15).

As inseguranças vinculadas ao mundo do trabalho com o aumento da taxa de desemprego, crise internacional e aprovação de medidas contrárias aos gastos sociais fazem parte da explicação do aumento da pobreza que atinge milhões de famílias brasileiras.

2.1.3 Famílias pobres e a pobreza intergeracional

A vivência da pobreza e as estratégias para sua superação estão na relação indivíduo, família e sociedade, por isso “a importância da adoção da família e da afetividade como territorialidade e estratégia da ação emancipadora que permite enfrentar e resistir a profunda desigualdade social modelada pelo neoliberalismo [...]” (SAWAIA, 2015, p. 51). Portanto, as famílias são abordadas neste estudo.

A família é uma das instituições sociais mais controversas e antigas da história da humanidade. Sobre ela recaem diversos papéis sociais como o de cuidadora, de protetora, provedora de autonomia, de liberdade, produtora de disciplinarização, produtora de submissão, provedora de sustento material, reprodutora de valores e de cultura dentre tantos outros que nem sempre são consonantes entre si (SARTI, 2015; LOSACCO, 2015; SAWAIA, 2015). Para pensar em famílias é necessário compreender que elas são contraditórias, rompendo com as visões românticas que as entendem como harmônicas e lugar de cuidado e aconchego.

A autora Sarti (2015, p. 31) argumenta que “com seus laços esgarçados, torna-se cada vez mais difícil definir os contornos que a delimitam”, por isso ela argumenta que “a família constitui-se em um terreno ambíguo” (SARTI, 2015, p. 33). Os conceitos sobre as famílias mudaram ao longo do tempo e do espaço, hoje se reconhece uma enormidade de arranjos familiares, não admitindo uma definição única e padronizada, “enfim, a família contemporânea comporta uma enorme elasticidade” (SARTI, 2015, p. 35). Losacco (2015, p. 84) aponta que “ao falarmos de família, dissemos que no debate contemporâneo devemos falar de famílias”, visão compartilhada por Souza (2017).

Dentro da multiplicidade de conceitos usaremos como ponto de partida a concepção apresentada na Política Nacional de Assistência Social de 2005 (MDS, 2005 p.41): “podemos dizer que estamos diante de uma família quando encontramos um conjunto de pessoas que se acham unidas por laços consangüíneos, afetivos e, ou, de solidariedade”. Essa concepção coaduna com Losacco (2015, p.76) que situa a família “baseada mais no afeto do que nas

relações de consanguinidade, parentesco ou casamento”. Losacco (2015, p. 76) complementa:

Entendemos por família a célula do organismo social que fundamenta uma sociedade. *Locus nascendi* das histórias pessoais, é a instância predominantemente responsável pela sobrevivência de seus componentes; lugar de pertencimento, de questionamentos; instituição responsável pela socialização, pela introjeção de valores e pela formação de identidade; espaço privado que se relaciona com o espaço público.

É necessário pontuar que as famílias são marcadas pelas expressões da questão social oriundas da sociabilidade capitalista. Essas expressões demandam das famílias de classes sociais distintas, diferentes respostas. Como salienta Sarti (2015, p. 36), “as mudanças familiares têm, assim, sentidos diversos para os diferentes segmentos sociais, e seu impacto incide de formas distintas sobre eles, porque o acesso a recursos é desigual numa sociedade de classes”.

Pereira (2009) exemplifica que as expressões da questão social podem ser identificadas como desigualdades, pobreza, desemprego e necessidades sociais, e que a questão social é o embate político que surge da contradição entre capital e trabalho e entre forças produtivas e relações de produção. Situações que podem ser decorrentes da “inserção e estabilidade no mercado de trabalho; a debilidade de suas relações sociais e, por fim, o grau de regularidade e de qualidade de acesso aos serviços públicos” (MDS, 2017, p. 40).

As mudanças no mundo do trabalho e da tecnologia, como os anticoncepcionais, fertilizações artificiais, trabalho assalariado das mulheres, empobrecimento da classe trabalhadora, afetam diretamente as famílias como argumentam as autoras Losacco (2015), Sarti (2015), Sawaia (2015). É importante salientar que o trabalho além de ser a forma de obtenção dos meios materiais de sobrevivência da classe trabalhadora é por meio dele que o próprio homem é criado (MARX, 2013; ENGELS, 2013).

Assim, o trabalho também é fundante das famílias e dependendo das relações com o mundo do trabalho as famílias vão ter configurações distintas. Para exemplificação, a autora Sarti (2015) aponta que as famílias pobres têm como característica serem enredadas, em redes, como estratégia de afetividade e de sobrevivência, assim, como a configuração extensa (ampliada por consanguinidade

ou afetividade) que é de suma importância para os cuidados com as crianças e idosos.

Nota-se que a pobreza molda seus detentores, do consumo às configurações familiares, reproduzindo em seus membros as mesmas características de sua família original e essa situação se perpetua entre as gerações, configurando assim a pobreza intergeracional. Mas, se a pobreza é aviltante, por que as pessoas e suas famílias não deixam de ser pobres? Coutinho, Guimarães e Fernandes (2014, p. 8) apontam que:

A Transmissibilidade Intergeracional da Pobreza traz à tona uma das mais importantes matérias quando se fala dos estudos de pobreza atualmente: o ciclo ou armadilhas da pobreza. De forma geral, sabe-se que um dos maiores desafios das intervenções para a redução de pobreza é quebrar o ciclo que se forma entre as gerações das populações mais pobres.

Para Motta e Parente (2018) no estudo sobre a reprodução intergeracional da pobreza de moradores do complexo de favelas do São João no Rio de Janeiro (Brasil), sugerem que:

A falta de infraestrutura e de serviços públicos básicos, a baixa renda, a baixa escolaridade, o analfabetismo, a desnutrição, as baixas condições de vida, a falta de emprego e de oportunidades produtivas, a alta fecundidade e mortalidade são possíveis elementos geradores desse ciclo intergeracional de pobreza. [...] Podemos acrescentar outros elementos ressaltados por pesquisadoras e pesquisadores que investigam transmissores da pobreza intergeracional, entre eles gravidez na adolescência, falta de cuidados na primeira infância, violência doméstica, desnutrição, falta de acesso a cuidados com a saúde, baixos níveis de educação, ativos domésticos e individuais de tomada de decisão, subsistência e estratégias de sobrevivência, normas culturais de gênero e práticas sociais de exploração de serviços, exposição e vulnerabilidade ao risco (Bird, 2007). A pobreza é um processo complexo e está relacionado a algum tipo de privação constituída por elementos de ordem material, não material, cultural e social na vida de uma pessoa ou família. (MOTTA; PARENTE, 2018, p. 411).

Deste modo, a transmissão intergeracional da pobreza é “uma consequência da ausência de transferências de investimentos necessários, como, por exemplo, para educação, saúde e alimentação das pessoas, mas também pela ausência de políticas públicas que afetam o capital humano e social” (MOTTA; PARENTE, 2018, p. 3). As autoras (MOTTA; PARENTE, 2018) salientam que a pobreza intergeracional pode ser transmitida dos responsáveis pobres para os dependentes e, ainda, que “a

pobreza pode ocorrer em qualquer fase da vida; portanto, intervenções em fases mais vulneráveis devem ser consideradas, sobretudo no âmbito extrafamiliar, por meio de implantação de políticas públicas” (MOTTA; PARENTE, 2018, p. 412). Como resultado do estudo apontam que:

A abordagem metodológica adotada nos permitiu constatar que o acesso à educação por meio das políticas de acesso é um indicativo de que ela contribui para o aumento dos anos de estudos, podendo também contribuir para maior entrada no mercado de trabalho, melhoria da renda familiar, bem como para a mobilidade positiva de outras variáveis que compõem a pobreza em suas múltiplas dimensões, podendo ser a educação uma das variáveis promotora do rompimento do ciclo intergeracional da pobreza. (MOTTA; PARENTE, 2018, p. 420).

Para Bird (2010, p. 8)¹, “ser uma criança pobre aumenta as chances de ser um adulto pobre, mas isso nem sempre é o caso, e outros fatores podem operar independentemente para afetar o bem-estar ao longo da vida”. Bird (2010) aponta que a transmissão intergeracional da pobreza pode ser privada, de uma geração para outra por meio de “défices de ativos e recursos”, ou pública por meio das políticas públicas que podem romper o padrão de pobreza ou acirrará-la, sendo assim a possibilidade de transmissão da pobreza em dois sentidos, da geração mais velha para a mais nova e ao contrário. Bird (2010) ainda considera que o investimento das gerações anteriores nas futuras está condicionada aos fatores estruturais e institucionais da sociedade.

Bird (2010) pontua que a reprodução da pobreza é multifatorial. Esses fatores associados à ausência de resiliência possibilitam que a pobreza seja persistente, reproduzindo-se intergeracionalmente. Bird (2010) elenca fatores intrafamiliares e extrafamiliares como reprodutores da pobreza. No nível intrafamiliar ela destaca os fatores: renda familiar, composição familiar, ativos produtivos tangíveis (bens, investimentos financeiros e dinheiro), ativos intangíveis (educação, redes de relacionamento e status social), cuidado familiar, saúde e nutrição, baixo nível educacional, violência doméstica, abandono familiar, envelhecimento, trabalho infantil, gravidez precoce. No nível extrafamiliar: violência, questões culturais e psicossociais, capital social e redes de apoio, discriminação (gênero, casta, classe,

1 Tradução do texto original “Being a poor child increases the chances of being a poor adult but this is not always the case, and other factors can operate independently to affect well-being over the life-course”. (BIRD, 2010, p. 8).

etnia e religião), choques macroeconômicos e mau governo e políticas governamentais regressivas. Segundo a autora, as relações sociais, as políticas públicas e a resiliência podem reverter o quadro de pobreza persistente.

Bird (2010) ressalta a importância da intersecção de políticas públicas para que as famílias pobres sobrevivam e tenham como acumular ativos (físicos, naturais, financeiros, sociais, políticos e humanos), podendo transmiti-los intergeracionalmente. Denota-se a importância dos investimentos em educação para criar e acumular ativos e desenvolver a resiliência para recuperar-se dos choques e das limitações estruturais. Para ela (BIRD, 2007), a resiliência se refere a capacidade das famílias conseguirem se recuperar ao mesmo nível anterior a um choque.

A compreensão sobre a pobreza intergeracional é mediada pela visão holística da família e decorre da análise se ela tem estratégias para romper com a pobreza. Neste processo algumas variáveis auxiliam na compreensão das estratégias, como: capacidades e os fatores que os determinam e afetam as capacidades, antecedentes dos pais, transferências de ativos e alocações de recursos em diferentes pontos no decurso da vida, distribuição dentro da família, oferta de emprego e de serviços (educação, saúde) e as variações entre empobrecimento ou enriquecimento, eventos os processos causais (BIRD, 2010).

De acordo com os objetivos desta pesquisa foi necessário compreender a pobreza intergeracional e entender como ela se reproduz. Pois:

As feridas na autoestima e na autoconfiança dos indivíduos dessa classe, resultantes dessa prática que se transmite de geração a geração cuidadosamente ocultada por um acordo silencioso entre vítimas e algozes, não são difíceis de serem imaginados. (SOUZA, 2012, p. 56).

Nesse sentido, o sociólogo Pierre Bourdieu, que teorizou sobre a reprodução social, contribui com a abordagem sobre os capitais elucidando como os mecanismos simbólicos conformam o *habitus*, dentro de uma hierarquia social que classifica os sujeitos. Seu pensamento é de suma importância neste estudo, visto que localiza a escola e a família como importantes instituições de reprodução social e de uma visão ampliada: como possibilitadoras de transformação.

2.1.4 Reprodução da pobreza

A pobreza intergeracional é aquela que se reproduz de geração em geração como uma herança maldita, fazendo com que avós, pais e netos sejam vitimizados pelas angústias da pobreza. Também é aquela que a estrutura da sociedade naturaliza enquanto problema familiar, desfocando a sua origem da estrutura do sistema de produção capitalista. Bourdieu (1996) joga luz sobre os mecanismos que fazem com que a pobreza se reproduza nas famílias e, a partir de sua elucidação, pode-se fomentar estratégias de rompimento desse ciclo, transformando as carências em possibilidades.

Romper a pobreza intergeracional não significa que a pobreza em sua totalidade terá sido superada e, sim, que seus determinantes intergeracionais terão sido minorados. A partir de então poderá ser iniciada uma história de superação da pobreza nas próximas gerações. Pois compreende-se que não há erradicação da pobreza relativa dentro do atual sistema de produção, o que existe é a minoração da pobreza absoluta (SILVA, 2002, 2010).

Esse rompimento tem impactos significativos nas famílias no âmbito econômico e psicossocial, nas palavras de Bourdieu (1996, p. 27):

Dito isso, se o mundo social, com suas divisões, e algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo *coletivamente*, na cooperação e no conflito, resta que essas construções se dão no vazio social, como parecem acreditar alguns etnometodólogos: a posição ocupada no social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo.

O mundo social são os campos (econômico, cultural ou escolar, político e outros) nos quais os sujeitos estão inseridos e no qual disputam com seus capitais (cultural, simbólico, econômico e etc.) (BOURDIEU, 1996). Assim, Bourdieu situa o sujeito como agente na relação dialética da construção social e não como elemento passivo diante das intempéries da vida (BOURDIEU, 1996; ALMEIDA, 2007; COUTINHO; GUIMARÃES; FERNANDES, 2014).

Conceitos fundamentais que surgem na teoria de Bourdieu são o campo (estruturas objetivas), o *habitus* (estruturas incorporadas) e os capitais (BOURDIEU, 1996). Para Almeida (2007, p. 4):

O conceito de campo para Bourdieu refere-se à situação social em que os agentes sociais realizarão sua prática de acordo com o *habitus* apreendido. Um campo é marcado por agentes dotados de um mesmo *habitus* em que se movimentam como jogadores, cujas posições no jogo dependerão do acúmulo de capital correspondente ao campo que cada indivíduo, ou agente, adquirir.

O *habitus* “são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 22). Souza (2018, p. 94) elucida como:

O que Bourdieu tem em mente aqui é a formação do *habitus* percebido como um aprendizado não intencional de disposições, inclinações e esquemas avaliativos que são ‘incorporados’ e naturalizados, permitindo a seu possuidor perceber e classificar, sem mediação consciente e reflexiva, os signos opacos da cultura legítima.

O *habitus* (o gosto, estilo de vida ou modos de sociabilidade) é aprendido por meio da educação dentro e fora dos espaços da educação formal, por meio de processos simbólicos não percebidos na aparência. Assim, “uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (BOURDIEU, 1996, p. 21). Ou seja, a noção do *habitus* é intrínseca, sendo possível perceber a que classe pertence um indivíduo ao olhar não treinado. Ampliando o exemplo, ato de comer citado por Bourdieu (1996), há uma distinção entre escolha dos talheres e suas formas de manuseio, bem como na escolha da taça adequada, ou seja, as escolhas e as formas de manuseio estão valoradas na hierarquia social.

A teoria do *habitus* informa que o indivíduo não se encontra à sombra das estruturas a executar mecanicamente um roteiro preestabelecido, não havendo espaço para a transgressão, improviso e inventividade. Ao mesmo tempo, não se é totalmente livre para agir segundo cálculos racionais, sempre na perspectiva de maximizar resultados. O agente social é, ao mesmo tempo, racional, mas também fruto dos processos de socialização desde a tenra idade na família (socialização primária), que prossegue em outras instituições, tais como a escola, os meios de comunicação de massa (socialização secundária), apenas para ficar com os dois mais poderosos

aos quais estamos sujeitos. Os indivíduos são livres para fazer escolhas, todavia tais escolhas são guiadas (limitadas) pelo *habitus*. (COUTINHO; GUIMARÃES; FERNANDES, 2014, p. 110).

As coisas, gestos ou costumes são mutáveis e classificáveis dentro de uma hierarquia social, valorando os sujeitos e redefinindo preconceitos. Essa valoração dos costumes é o que define o que é clássico, requintado, chulo ou vulgar, definições que não são fixas no tempo e no espaço. Há momentos que determinado costume pode ser melhor valorado e posteriormente ter menor valoração. Bourdieu (1996, p. 12) aponta que o mesmo comportamento “pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro”.

Bourdieu apresenta o conceito de *habitus* como sendo as exterioridades interiorizadas pelo indivíduo de acordo com sua trajetória social. O *habitus* é formado durante a socialização do indivíduo, desde o seu relacionamento familiar, sua primeira educação, passando pela escola, religião, trabalho – todos os meios que, enfim, irão contribuir para a formação do indivíduo em determinado contexto social. O *habitus* tende à sua própria conservação, mas pode ser alterado na medida em que se alteram os contatos sociais do indivíduo. Para Bourdieu, o *habitus* apresenta-se por meio de dois componentes: o *ethos*, correspondente aos valores interiorizados que direcionarão a conduta do agente, e a *hexis*, ligada à linguagem e à postura corporal. (ALMEIDA, 2007, p. 4).

Os capitais na teoria de Bourdieu referem-se a moedas simbólicas que podem ser trocadas nos campos.

Um fator que interfere diretamente na posição dos agentes no campo é o capital. O capital pode ser diferenciado em: econômico, acumulado por investimentos e transmitido principalmente pela herança e por oportunidades lucrativas; cultural, correspondente às qualificações intelectuais transmitidas pela família ou por instituições, como a escola; social, adquirido na diversificação das relações sociais; simbólico, relacionado aos rituais característicos de cada grupo social, as chamadas regras de boa conduta. Existem estratégias de acúmulo e manutenção do capital entre os agentes para garantirem uma melhor posição dentro do campo, entre elas, as estratégias biológicas, de sucessão, educativas, investimento econômico e simbólico. (ALMEIDA, 2007, p. 5).

Bourdieu (1996) considera que os capitais que mais influenciam no melhor posicionamento nos campos é o capital cultural e o econômico, que impactam diretamente no capital social. Coutinho, Guimarães e Fernandes (2014, p. 111) consideram que “o capital simbólico seria o prestígio e a boa reputação que um

indivíduo goza em um campo específico ou na sociedade em geral, isto é, como se é percebido pelos outros”. Sobre o capital social, Souza (2012, p. 47) observa que “o acesso a relações pessoais privilegiadas só é possível a quem já disponha de capital cultural e econômico”. Coutinho, Guimarães e Fernandes (2014, p. 146) consideram que:

Os laços associativos e comunitários produzem uma rede de proteção e estímulo para os jovens, como também disseminam princípios como disciplina, respeito e autoridade, além de fornecer exemplos, fatos e situações que proporcionam transformações no *habitus* dos seus membros, incentivando a alargar seus horizontes e a acreditar e realizar suas respectivas potencialidades.

O capital cultural faz um contraponto e simultaneamente complementa o capital econômico, pois pode maximizá-lo e possibilita que pessoas que não o possuem possam adquiri-lo. Não se trata de uma visão romantizada, de acreditar que todos os que têm capital cultural terão capital econômico, mas que há uma possibilidade de que pessoas que vivem na pobreza extrema possam minorar a pobreza por meio de remuneração de serviços prestados qualificados por meio do capital cultural.

Para Bourdieu, a desigualdade se dá pela “posse desigual das diferentes espécies de capitais, que são socialmente herdados” (COUTINHO; GUIMARÃES; FERNANDES, 2014, p. 113). Assim, as famílias ou grupos de agentes desenvolvem suas estratégias, que são o senso prático desenvolvido por meio do *habitus*.

As famílias têm a tendência de perpetuar o seu ser social com todos os poderes e privilégios que é a base das estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim estratégias educativas. Elas investem tanto mais na educação escolar [...] quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação a seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução (particularmente, as estratégias de herança que visam à transmissão direta do capital econômico) ou relativamente menos rentáveis [...]. (BOURDIEU, 1996, p.35).

Bourdieu elucida que a violência simbólica permeia a sociedade, sendo uma violência intangível e estrutural, que viabiliza a reprodução desigual da sociedade, invisibilizando os processos geracionais de pobreza. Como aponta Almeida (2007, p.

13), “a violência simbólica é a condição para a reprodução social pelo fato de escamotear e tornar natural e inquestionável a imposição e inculcação do arbitrário cultural dominante”. A violência simbólica viola o sujeito sem contato físico, por meio de uma rede imaterial de ações e classificações sociais que subalternizam a identidade do sujeito e legitimam a exclusão. Por ser uma violência que não deixa marcas físicas, é de difícil reconhecimento para a vítima, para testemunhas e até para o agressor que foi gerado por meio de violência simbólica.

A dominação acontece por meio da violência camuflada, dissimulada e, portanto, simbólica, e sua eficiência será maior quanto menor for a consciência dos agentes nela envolvidos. No sentido de validar o processo de dominação constituído pela violência simbólica, cada formação social utiliza-se dos meios considerados mais eficazes no controle social, na legitimação e na inculcação da cultura dominante e, conseqüentemente, na naturalização do processo, entre eles, a da escola. No processo de reprodução, os agentes da ação pedagógica são incumbidos de transmitirem a cultura dominante, o que pode acontecer com seu conhecimento ou não, visto que, mesmo “reconhecendo”, pode se tornar como natural e inconcebível de se acontecer de outra maneira. (ALMEIDA, 2007, p. 8).

No contexto escolar, a desvalorização dos sujeitos que não tem em seu *habitus* os signos valorados gera a não identificação, o que possibilita a não adaptação escolar, a delinquência escolar ou crise psíquica (BOURDIEU, 1996). A violência simbólica e a herança familiar de capitais tornam a meritocracia uma farsa, pois, ao reconhecer os esforços pessoais, desconsidera que eles são herdados. Conforme aponta Souza (2012, p. 47), “a ‘ideologia da meritocracia’ esconde sistematicamente a ‘produção social’ dos desempenhos diferenciais entre os indivíduos, tornando possível que o desempenho diferencial ‘apareça’ como diferença de talentos inatos”. O autor acrescenta:

Bourdieu consegue perceber que noções “naturalizadas” pela percepção cotidiana como “universais” - apenas por serem apropriadas de modo implícito e invisível pela educação das classes médias e privilegiadas – são àquelas que vão fundamentar a existência de uma fronteira entre os adaptados à ordem social dominante e os setores inadaptados condenados à pobreza e à humilhação social cotidiana. Assim, a ideia central da apropriação diferencial, definidas pelo pertencimento à classe social, das disposições associadas à noção de “temporalidade” – como a possibilidade do cálculo econômico, à capacidade de previsão ou ainda à capacidade de projetar um futuro alternativo – são todas decorrentes não do milagre do “mérito individual”, mas das pré-condições sociais que a possibilitam. (SOUZA, 2012, p. 49).

Em suma, a teoria da reprodução, ao propiciar a compreensão dos processos simbólicos que fazem com que os sujeitos reproduzam a história familiar, possibilita a transformação social, pois permite que ao identificar os signos valorados na sociedade e eles possam ser fomentados aos seus despossuídos, visando uma mudança de trajetória. Esse reconhecimento dos signos surge da relação dialética do capital cultural com os outros capitais. Assim, os agentes da mudança podem ser os pais, que identificam o padrão de pobreza, ou os próprios filhos (COUTINHO; GUIMARÃES; FERNANDES, 2014).

A Teoria de Bourdieu ganhou centralidade em estudos sobre a educação, pois situa o sucesso e o fracasso escolar como anterior ao processo de escolarização, visto que se o sujeito adquiriu o *habitus* valorado socialmente, como urbanidade, concentração, coordenação motora, raciocínio lógico e outros, ele terá maiores chances de êxito na escola, pois, a escola:

Mais precisamente, por meio de uma série de operações de seleção, ela separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes. (BOURDIEU, 1996, p. 37).

Assim, se a escola não possibilitar a aquisição dos signos valorados, se torna uma instituição meramente reprodutora da pobreza (ALMEIDA, 2007). Ofertar possibilidades transformadoras para os alunos requer um posicionamento ideológico, social e humano, pois “os parâmetros de excelência escolar são, antes, critérios de julgamento social (cultural e até mesmo moral)” (COUTINHO; GUIMARÃES; FERNANDES, 2014, p. 106). Nesse sentido, a oferta de cursos complementares, a divulgação de oportunidades de aprendizagem e o reconhecimento de saberes são importantes para identificação e permanência do estudante na escola e para a ampliação de capitais.

Nesse sentido, o currículo se torna importante instrumento de democratização do conhecimento, nele que se “exprime a ideologia, as relações de poder e a cultura de cada unidade escolar” (ARROYO, 2014, p. 7). É importante notar que “o currículo nunca é neutro. Podemos, por exemplo, reproduzir as desigualdades e injustiças sociais ou contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática”

(ARROYO, 2014, p. 7). Assim, Arroyo (2014) defende um currículo que propicie o conhecimento dos mecanismos de (re)produção da pobreza e das desigualdades, como estratégia de rompimento da pobreza:

Poderíamos levantar algumas hipóteses para tentar responder à indagação feita com relação à ausência desse tema nos currículos. A primeira delas seria que esse é um assunto incômodo para as teorias pedagógicas, pois abordá-lo implicaria reconhecer as falhas e a ineficácia do processo civilizatório dos quais tais teorias fazem parte. Outra hipótese possível relaciona-se à constante presente na cultura política e pedagógica de que os(as) pobres são responsáveis por sua condição. Logo, ao ser pensada dessa forma, a pobreza deixa de ser uma produção social, econômica, política, cultural e, conseqüentemente, não se torna objeto do conhecimento universal, social, político e cultural a ser incluído nos currículos. Se essa visão não for superada, não haverá como avançar na incorporação dos conhecimentos sobre a pobreza acumulados pela diversidade das ciências. (ARROYO, 2014, p. 24).

A ausência de elucidação dos mecanismos da pobreza nos currículos denota que o combate à pobreza não é prioridade da escola. Situação que impacta na permanência de alunos pobres que não se identificam com a escola e, sobretudo, não reconhecem em seus ensinamentos possibilidades de mudança de vida. Compreendemos que para romper a pobreza é necessário um projeto de desenvolvimento que provoque mudanças nas relações sociais que produzem a pobreza (ARROYO, 2014).

Dados mostram que os(as) filhos(as) de famílias pobres com diploma de Ensino Fundamental e até Médio continuam morando nas favelas e nas vilas, submetidos(as) a empregos precarizados, ao subemprego e ao desemprego, permanecendo tão pobres quanto seus pais analfabetos ou semianalfabetos. O padrão de desenvolvimento concentrador da renda, da terra, do solo, do poder reprodutor da pobreza é mais forte do que a elevação de alguns anos de escolaridade. [...] Assim, apesar de a educação cumprir um papel importante, sua ação não opera milagres. Uma série de outros fatores socioeconômicos influenciam a mobilidade social, e o conhecimento sobre esses fatores é algo a que os alunos e as alunas pobres de nossas escolas têm direito. (ARROYO, 2014, p. 14-16).

A escola cumpre um importante papel social na vida dos sujeitos pobres, o de ratificar ao indivíduo sua condição de pobreza ou o de recuperar sua alta autoestima e possibilitá-lo adquirir capital cultural. Arroyo (2014, p. 32) considera que “as vivências da pobreza se manifestam nos corpos precarizados de crianças e adolescentes, que chegam às escolas já condenados precocemente a vidas

fragilizadas pela desnutrição e pela fome”. Souza (2012, p. 57) ratifica considerando que “a instituição escolar, nesse contexto, é ineficiente porque essas crianças já chegam como ‘perdedoras’ nas escolas, enquanto as crianças de classe média já chegam ‘vencedoras’ pelo exemplo e estímulo paterno e materno afetivamente construído”.

Importante destacar que os alunos que chegam ao ensino superior já venceram inúmeros desafios da permanência no sistema escolar, incorporando em seu *habitus* signos e capitais importantes para o rompimento da pobreza intergeracional, portanto não podem ser considerados como os excluídos da sociedade ou ralé brasileira, conforme aponta Souza (2017; 2018). No entanto, é de suma importância que a universidade contribua para que o sonho de melhorar de vida dos alunos pobres não termine na evasão escolar no nível da graduação. Nesse sentido, ações complementares ao currículo são de suma importância para que o graduando possa se identificar com o curso, com a instituição e maximizar as possibilidades de empregabilidade.

No âmbito do ensino superior, podemos mencionar algumas iniciativas que coadunam com os objetivos acima mencionados, como os núcleos de línguas estrangeiras presentes em algumas universidades públicas, como o Centro de Extensão da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)², que oferece cursos de idiomas com possibilidade de bolsas de estudo, bem como o programa Idiomas sem Fronteiras, desenvolvido pelo Ministério da Educação, que oferece cursos gratuitamente³.

Existem alguns programas de nivelamento, como o ofertado pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), que oferta aulas de nível médio para alunos ingressantes e monitorias no nível da graduação⁴. Existem as ofertas de cursos livres e abertos que complementam o currículo dos cursos, como o Termine sua Tese e Introdução ao texto acadêmico⁵ ofertados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essas iniciativas são

2 Informações sobre este curso pode ser acessado em <https://cenex.letras.ufmg.br>.

3 Informações sobre este curso pode ser acessado em <http://isf.mec.gov.br/>.

4 Informações sobre este curso pode ser acessado em <http://portais.univasf.edu.br/proen/proen/atos/resolucoes/resolucao-no03-2016-normas-para-o-programa-integrado-de-desenv-e-capacitacao-estudantil.pdf>.

5 Estes cursos podem ser acessados na plataforma <https://lumina.ufrgs.br/>. Outras plataformas com cursos livres e abertos são: <http://eaulas.usp.br>, <https://unespaberta.ead.unesp.br>, <https://avaacademico.ufrb.edu.br>, <https://eskadauema.com>, <https://pt.coursera.org/ita>.

importantes instrumentos na melhoria da relação ensino aprendizagem e da identificação do estudante com a instituição. Iniciativas como essas, aliadas a programas socioeconômicos, como restaurantes universitários, transporte e bolsas contribuem para a permanência dos estudantes pobres nas instituições de ensino.

Essa articulação de programas não transforma as escolas em instituições assistenciais e, sim, garantem a efetividade do direito a educação, viabilizando que a educação seja transformadora e não um instrumento de repressão social e minoração de riscos sociais (POCHMANN; FERREIRA, 2016).

Para Pochmann (2012), as mudanças no mundo do trabalho, com a transição do trabalho agrário e industrial para o setor de serviços, reduziu os postos de trabalho e requereu um novo perfil de trabalhador. Situação que, aliada à expectativa de longevidade humana e à postergação da entrada no mercado de trabalho, alterou os ciclos formativos, sendo estes não mais restritos aos primeiros anos de vida, mas sendo incorporados ao longo da vida.

Novos conhecimentos científicos e tecnológicos encontram-se associados às exigências empresariais de contratação de empregados com polivalência multifuncional, maior capacidade motivadora e ampliadas habilidades laborais no exercício do trabalho. Esses requisitos profissionais, indispensáveis ao ingresso e à permanência no interior do mercado de trabalho em transformação, seriam passíveis de atendimento somente por meio de um maior nível educacional de qualidade dos trabalhadores (POCHMANN, 2012, p. 499).

A redução de postos de trabalho aliada a insuficiência do estado de articular políticas de emprego, gera a concorrência entre os inúmeros profissionais diplomados pelo país, achatando os salários e flexibilizando as relações trabalhistas, gerando instabilidades sociais. A educação como possibilidade de rompimento intergeracional da pobreza ocorre em articulação com políticas de emprego e em contexto de crescimento econômico, pois, como salienta Pochmann (2004, p. 499), “a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração de trabalho”.

Com isso, a postergação do ingresso da juventude no mercado de trabalho, especialmente daqueles pertencentes às famílias de menor rendimento, ampliou a oportunidade da disputa em torno do emprego de melhor qualidade, até então reservado àqueles que estudavam por mais tempo,

geralmente filhos de pais de alta renda. Apesar disso, constata-se também a mudança significativa na composição do desemprego, agora mais concentrado entre os jovens de maior escolaridade. Sem a geração de empregos de maior qualidade pelo país, jovens escolarizados são expostos ao maior desemprego e ao acirramento da competição no interior do mercado de trabalho (POCHMANN; FERREIRA, 2016, p. 1262).

Apesar da não garantia de emprego, a graduação no ensino superior ainda se configura na possibilidade de melhores salários e, conforme estudo apontado por Pochmann (2015, p. 12), ele afere que “a trajetória recente do desemprego tem sido mais intensa inversamente ao aumento dos anos de estudos” e que “percebe-se, portanto, que as mudanças no interior do mercado de trabalho se apresentam mais desfavoráveis aos trabalhadores com menor escolaridade” (POCHMANN, 2015, p. 12).

Importante destacar que a educação tem reflexos sociais na vida do sujeito e não apenas na renda. Assim, uma educação cidadã e de qualidade, que transfira os conhecimentos socialmente produzidos, instrumentalizando os indivíduos no mais alto conhecimento técnico e científico (SAVIANI, 2013), é potencialmente transformadora da vida dos alunos pobres (COUTINHO; GUIMARÃES; FERNANDES, 2014).

Ora, considerando-se que o saber, que é objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão de oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga a socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2013, p. 85).

Nota-se que a escola, enquanto socializadora do conhecimento, meio de produção, é arena de disputa, visto que ao possibilitar o acesso ao capital cultural tenciona o mercado de capitais atrapalhando a estratégia de reprodução daqueles que já o possuem. Uma crítica pertinente ao processo educativo que não considera as individualidades e as heranças de capitais pode ser encontrada em Pochmann e Ferreira (2016, p. 1264):

Certamente tais questões fazem parte de um mosaico complexo de situações e condições, as quais podemos entender sob o ponto de vista da racionalidade dominante que privilegia políticas educacionais sob a perspectiva de garantir a escolaridade na vida dos jovens como mecanismo de individualizar o problema da desigualdade como um feito da (in)capacidade do jovem na aquisição do diploma. Dessa maneira, ela acentua não somente a reprodução social, mas também coloca um efeito negativo sobre a coesão social. [...] Não obstante, isso não foi impedimento para a introdução do direito à educação, consagrando uma expansão da escolaridade da população, agora sob a lógica dos resultados. Os dados mostram que as políticas educacionais dos últimos anos conseguiram engajar grande parte dos jovens na escola, sendo o diploma o mecanismo para legitimar a concorrência, a condição do emprego e a justificação do não emprego.

Por fim, ressalta-se o caráter complexo da educação como palco de disputas de concepções de desenvolvimento e de participação social. A integração da educação com um projeto de desenvolvimento regional com participação social, pode aumentar as possibilidades de melhora de vida às famílias pobres. No entanto, requer comprometimento da família, escola, sociedade e indivíduo para que esses esforços conjuntos possam ser frutíferos e coadunem no rompimento da pobreza intergeracional. No próximo item aborda-se a estrutura da política de educação brasileira e do ensino superior.

2.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

A Política de Educação está prevista na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Artigo 6º ela é pontuada como direito social e, portanto, é um direito fundamental, o que incumbe ao Estado a obrigação de sua concretização (NUNES JÚNIOR, 2018), compartilhada com a família e a sociedade. Normas complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional da Educação (PNE) e tratados internacionais, foram necessárias para que esse direito fosse efetivado em uma política pública de estado. Conforme descreve o Artigo 205, a educação visa o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p.1).

A Política de Educação segue a contradição das demais políticas sociais que podem ser entendidas como: fruto das lutas sociais ou como necessidade das

classes dominantes, por meio do Estado, de contenção da classe trabalhadora ou da pobreza em si (GOMES, 2001; BOSCHETTI, 2009; SILVA, 2001). Há que se mencionar que inúmeras políticas sociais são implementadas por pressões internacionais dos organismos multilaterais.

A Educação é um *locus* privilegiado de formação de consensos ou de inconformismos, possibilitando rompimentos com o *status quo* e a construção de uma nova sociabilidade (ALMEIDA, 2011; CFESS, 2013, BOURDIEU, 1996).

A educação, como dimensão da vida social, encerra as contradições que particularizam a vida social. Portanto, se a educação, sob o prisma do capital, se converte em um conjunto de práticas sociais que contribuem para a internalização dos consensos necessários à reprodução ampliada deste sistema metabólico, também e a partir dessa dinâmica é que se instauram as possibilidades de construção histórica de uma educação emancipadora, cujas condições dependem de um amplo processo de universalização do trabalho e da educação como atividade humana autorrealizadora. Trata-se, antes de tudo, de uma tarefa histórica, protagonizada por sujeitos políticos que compõem uma classe e precisam forjar processos de autoconsciência a partir da ação política, que produzam uma contra-hegemonia que atravesse todos os domínios da vida social, que impregne os modos de vida dos sujeitos singulares e sociais, as instituições educacionais e todas as demais também. (CFESS, 2013, p. 18).

A LDB define a educação em seu Artigo 1º: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). A educação enquanto conjunto de saberes pode ser adquirida em espaços formais de ensino, como nas instituições escolares, ou em espaços informais onde a educação é aprendida no cotidiano.

A LDB (BRASIL, 1996) define que a organização da educação é realizada por meio de níveis e modalidades de ensino. Os níveis de ensino são: Educação Básica, que têm como etapas a educação infantil para crianças até 5 anos, o ensino fundamental, com duração de 9 anos, e o ensino médio, com duração mínima de 3 anos; Educação Superior, que compreende os cursos de graduação (geralmente tem duração de 4 anos) e a pós-graduação (geralmente especialização e mestrado tem duração de 2 anos e o doutorado 4 anos).

O grau de escolaridade, conclusão dos níveis de ensino, é um importante indicador de desenvolvimento, junto a escolaridade média, pois apontam as

desigualdades educacionais. A escolaridade média é calculada por meio dos anos de estudos, descartando as reprovações, sendo o valor mais alto relativo ao alcance de graus mais elevados de estudo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

A escolaridade mínima para concluir o ensino básico seria de 12 anos (9 do ensino fundamental e 3 do ensino médio), porém a escolaridade média da população de 18 a 29 anos é de 11,3 anos de estudo e a da população do campo de é de 8,8 anos de estudo (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019) e “3,8 anos a mais de escolaridade: essa é a distância entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres da sociedade brasileira” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 76). A escolaridade média na região Sudeste é um ano a mais do que da região Norte e Nordeste.

Elevar a escolaridade é uma meta do PNE cabe “destacar que as desigualdades que caracterizam o processo de escolarização e o desempenho dos alunos ao longo da trajetória escolar refletem, ao final, no nível de escolaridade” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 76). A meta 8 do PNE, objetiva:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014, p.1).

Nota-se forte correlação entre anos de escolaridade e a média salarial “no Brasil, a renda média dos jovens de 18 a 29 anos que concluíram a Educação Superior é três vezes maior se comparada à renda dos que não completaram o Ensino Fundamental” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 76). Destaca-se que há um salto significativo da média de renda para os que concluem o ensino superior como aponta a Figura 1. Entre os outros níveis de ensino há um acréscimo gradual nos rendimentos.

Tabela 1-Rendimento médio do trabalho das pessoas de 18 a 29 anos ocupadas por nível de instrução, Brasil, ano 2017.

Nível de instrução	Ano 2017
Sem instrução	R\$ 1.003,47
Fundamental incompleto ou equivalente	R\$ 884,01
Fundamental completo ou equivalente	R\$ 1.084,88
Médio incompleto ou equivalente	R\$ 1.081,56
Médio completo ou equivalente	R\$ 1.255,36
Superior incompleto ou equivalente	R\$ 1.480,48
Superior completo	R\$ 2.799,76

Fonte: Todos pela Educação (2019, p. 78).

As desigualdades educacionais no Brasil estão presentes em todos os níveis de ensino e em suas etapas, agudizando-se no ensino superior. No ensino infantil destacamos que “26% das crianças pertencentes aos domicílios que estão no quartil mais baixo de renda estão nas creches, enquanto 55% das que estão nos domicílios mais ricos frequentam a etapa” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 22). Cabe salientar que essa etapa é fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, coordenação motora, capacidade de concentração, entre outros (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

No ensino fundamental “89% do quartil mais pobre da população com 15 anos ou mais é alfabetizado, enquanto o mesmo ocorre para 98,8% da população do quartil mais rico” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 81) e “68,1% dos adolescentes da região Norte concluem o Ensino Fundamental com 16 anos, contra 81,9% no Sudeste” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 30). Cabe destacar, que o ensino médio sofreu alterações recentes por meio da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que ainda está em processo de implementação.

Quanto à aprendizagem, as desigualdades se agudizam, “14,1% das crianças do grupo de nível socioeconômico muito baixo possuem nível suficiente de alfabetização, no que se refere às habilidades de Leitura. Esse nível é alcançado por 83,5% das crianças com NSE muito alto” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 52). O Nível Socioeconômico (NSE) é calculado nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), estratificando os alunos

em sete grupos socioeconômicos. Esse cálculo permite afirmar que “há uma relação direta entre o Grupo de Nível Socioeconômico das escolas e o percentual de estudantes com nível de proficiência esperado, comprovando o peso decisivo das desigualdades no aprendizado das crianças e dos jovens” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 71).

O aprendizado também é diferente entre a zona rural e a urbana, sendo que “29,8% das crianças da zona rural atingem nível suficiente na avaliação da Leitura, enquanto o mesmo ocorre com 47,7% das crianças que estudam na zona urbana”. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 52). Na Educação Superior, “8% dos jovens do campo de 18 a 24 anos estão na Educação Superior, proporção três vezes menor se comparada aos que residem nas regiões urbanas” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019, p. 96).

O enfrentamento dessas desigualdades requer um compromisso político que centralize a educação como prioridade, não apenas na expansão da oferta de vagas, mas com compromisso efetivo de qualidade com a aprendizagem, combatendo a evasão e a retenção escolar. Diante dos dados apontados, percebe-se que o direito à educação configura-se um direito a ser efetivado, pois parcelas da população não conseguem acessar níveis de escolaridade que os permitam ter a vida que escolheram.

Um dos desafios para essa efetivação é a entrada precoce no mercado de trabalho, situação que é expressiva entre as famílias pobres que compartilham a responsabilidade de rendimentos para a subsistência com os membros mais jovens. A postergação da entrada no mercado de trabalho para esses jovens, inclusive crianças, é viabilizada por meio de políticas públicas de permanência na escola e de combate ao trabalho infantil, como o PBF e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI). Segundo Losacco (2015, p. 84):

Aos jovens das classes mais favorecidas permite-se a permanência, quase *ad eternum*, nos “bancos escolares”. [...] Em contrapartida, dos jovens de classes menos favorecidas e dos segmentos mais pobres da sociedade, exige-se a entrada precoce no mundo do trabalho. Sem a possibilidade da preparação necessária (escolaridade formal, cultural e técnica) para o desempenho de um papel profissional especializado, vemos cada vez mais dificultada a conquista de emprego e ampliada a exploração de sua mão de obra, exploração esta concretizada pelos baixos salários e o acúmulo de jornadas de trabalho para garantia de sua manutenção.

Coadunando com Losacco (2015), Arroyo (2014, p. 38) aponta que “no caso das meninas, muitas vezes a jornada de trabalho é dupla, ou seja, tanto saem para trabalhar como realizam os afazeres em casa”. O trabalho infantil é um dos fatores da reprodução da pobreza intergeracional possibilitando um ciclo em que cada geração, por insuficiência de renda, permite a entrada precoce de suas crianças e jovens no mercado informal de trabalho (BIRD, 2007, 2010).

Garantir que esses jovens e crianças pobres permaneçam na escola até a formação profissional é um imperativo para possibilitar melhor qualidade de vida a suas famílias. Cientes que a escola é uma arena política e a socialização do saber abre possibilidades de mudança do *status quo* (CFESS, 2013; SAVIANI, 2013), o que tenciona as elites dominantes e amplia o capital cultural de classes espoliadas historicamente, pois “não há dúvida de que, como já sugeri, os detentores do capital escolar são certos os mais inclinados à impaciência e à revolta contra os privilégios dos detentores do capital político” (BOURDIEU, 1996, p. 32).

As desigualdades educacionais no ensino superior refletem as desigualdades de todo o processo educativo anterior, consoante exaustivamente elencado nos tópicos precedentes. Apesar disso, possui agravantes próprios, conforme abordaremos no próximo subtítulo.

2.2.1 Ensino superior

Segundo Saviani (2010) o ensino superior no Brasil iniciou-se 1808 e têm uma relação dialética com os processos políticos e com os projetos de desenvolvimento do país. A trajetória do ensino superior brasileiro foi marcada pela elitização de seus discentes (POCHMANN; FERREIRA, 2016), característica que foi recorrente alvo de manifestações e culminou na reforma universitária de Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 e posteriormente alterada para adaptar-se ao modelo de desenvolvimento dos Governos Militares (SAVIANI, 2010). Com a

redemocratização do país os anseios da sociedade em relação ao ensino superior foram incluídos no texto Constitucional de 1988.

A Constituição de 1988 incorporou várias das reivindicações relativas ao ensino superior. Consagrou a autonomia universitária, estabeleceu a indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, garantiu a gratuidade nos estabelecimentos oficiais, assegurou o ingresso por concurso público e o regime jurídico único. Nesse contexto a demanda dos dirigentes de instituições de ensino superior públicas e de seu corpo docente encaminhou-se na direção de uma dotação orçamentária que viabilizasse o exercício pleno da autonomia e, da parte dos alunos e da sociedade, de modo geral, o que se passou a reivindicar foi a expansão das vagas das universidades públicas. (SAVIANI, 2010, p. 10).

Outra característica do ensino superior é a oferta de vagas em instituições públicas e privadas, sendo o maior número de vagas nas instituições privadas de ensino e as públicas contemplando as regiões metropolitanas (FONAPRACE, 2019).

Durante a década de 1990, constatar-se-ia a paralisia do processo de expansão do ensino superior federal brasileiro e, ao mesmo tempo, o crescimento substancial das instituições privadas com ou sem fins lucrativos. Vitimada por uma perspectiva fiscalista, a reforma do ensino superior empreendida nos anos 1990 voltou-se para a diversificação das fontes de financiamento e dos modelos de Instituições de Ensino Superior, bem como para a redução dos custos por estudante. (FONAPRACE, 2019, p. 14).

Situação que foi ampliada pela ofertada de cursos na modalidade de Educação a distância (EaD), o aumento de vagas nos cursos superiores são benéficas, mas destaca-se a importância de entender a educação de uma forma holística de formação integral do profissional e não apenas como mercadoria. Segundo o Censo da Educação Superior (INEP, 2019), realizado anualmente pelo INEP, em 2018, o Brasil tinha 299 Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e 2.238 IES privadas, “no período compreendido entre 2008 e 2018, a rede privada cresceu 59,3%. A rede pública aumentou 7,9% no mesmo período” (INEP, 2019, p. 14), sendo que “as IES privadas têm uma participação de 75,4% (6.373.274) no total de matrículas de graduação. A rede pública, portanto, participa com 24,6% (2.077.481)” (INEP, 2019, p. 18).

É essa a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais

variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofundase, assim, a tendência a tratar a educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores. (SAVIANI, 2010, p. 11).

O movimento de democratização do ensino superior, iniciado com o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (Reuni), Programa Universidade para Todos (Prouni), expansão do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Rede Federal), que ao capilarizarem as instituições de ensino superior aos diversos brasis e ao expandirem o crédito universitário deram a possibilidade de inserção de diversos brasileiros nas IES (PRADA; SURDINE, 2018).

A expansão das Ifes associada as políticas de ações afirmativas e reservas de vagas “constituíram um importante mecanismo de democratização do acesso, que, somada ao sistema ENEM/SISU, permitiu maior mobilidade territorial e justiça social e étnico-racial” (SENGER, 2018, p. 111). O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)/Sistema de Seleção Unificada (Sisu) substituiu o vestibular tradicional em várias Ifes e acarretou a mobilidade territorial “em 2017, 31.881 (10%) dos novos alunos das instituições federais se matricularam em uma unidade da federação diferente daquela de sua residência” (INEP, 2017, p. 19). Assim, “tal mobilidade implica deslocamento também de toda a diversidade regional brasileira, transformando os *campi* em espaços mais diversos e cosmopolitas e, por isso, complexos” (FONAPRACE, 2019, p. 16).

A democratização do ensino superior no Brasil alterou o perfil dos discentes, conforme aponta a V Pesquisa de Perfil Socioeconômico dos (as) estudantes de graduação das Ifes (V Pesquisa), pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (Fonaprace) a pesquisa compreendeu o universo de 63 universidades federais e aos Cefets MG e RJ, o público da graduação dos IFs não fizeram parte da pesquisa. Nessa pesquisa foram ouvidos 1.200.300 (um milhão, duzentos mil e trezentos) discentes presenciais de 395 *campi* que ingressaram no curso superior entre 2000-2018.

Nota-se que houve o processo de interiorização das Ifes de 13 unidades para 52 localizadas no interior, “a interiorização fora concebida como estímulo ao

desenvolvimento econômico e social das regiões” gerando impactos positivos na localidade (FONAPRACE, 2019, p. 26).

Como resumo das variáveis de recorte temos o seguinte perfil discente das IFES brasileiras: 54,6% do universo pesquisado é composto por estudantes do sexo feminino, sendo que estudantes na faixa de “20 a 24 anos” permanecem maioria, [...] Aumentou o percentual de negros (pretos quilombolas, pretos não quilombolas e pardos) que, pela primeira vez no espectro temporal das pesquisas de perfil da ANDIFES/FONAPRACE, alcança a maioria absoluta do universo pesquisado. (FONAPRACE, 2019, p. 37).

Sobre a renda (valor nominal) dos discentes a V Pesquisa aponta que “cresceu o percentual de estudantes com renda mensal familiar *per capita* até 1 e meio SM – de 66,2% em 2014 para 70,2% em 2018 –, [...], em 2018, 7 a cada 10 discentes estão incluídos neste perfil de renda coberto pelo PNAES” (FONAPRACE, 2019, p. 53).

É importante notar que, em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, o (a) estudante universitário (a) não faz parte da camada mais pobre da população, já que os setores mais pobres e miseráveis nem mesmo chegam a concluir o Ensino Médio, principal fator de exclusão ao Ensino Superior. Não obstante, é revelador que o percentual de estudantes pertencentes a famílias com renda mensal *per capita* “Até 1 e meio SM” tenha saltado de 44,3%, em 1996, para 66,2% em 2014, alcançando 70,2% em 2018, o maior patamar da série histórica. (FONAPRACE, 2019, p. 46).

Sobre os estudantes trabalhadores é importante mencionar que “em 2018, do total de discentes, 29,9% são trabalhadores (as). Por sua vez 40,6% não trabalham mas estão à procura de trabalho, ou seja, estão desempregados, e 29,5% não trabalham (inativos)” (FONAPRACE, 2019, p. 47). Esses estudantes são geralmente mais velhos, acima dos 25 anos, 24,4% são estagiários, 75,6% trabalhadores formais e informais (31,7% tem carteira assinada, 17,0% são funcionários públicos, 20,0% trabalho informal e outro tipo de contrato 7,0%) e trabalham acima de 30 horas semanais (FONAPRACE, 2019). Dados que reforçam a perspectiva de formação ao longo da vida apontada por Pochmann (2012).

Esse grupo de alunos tem alta propensão em abandonar o curso devido a difícil conciliação entre a carga horária do trabalho e a da universidade, “mais de 1/3 dos (as) estudantes trabalhadores (as) são afetados (as) pela carga horária

excessiva de trabalho (34,0%), forte indicador de que é o trabalho – e não o estudo em si – o evento que mais interfere em suas vidas e no contexto acadêmico” (FONAPRACE, 2019, p.48).

Os resultados da V Pesquisa mostram que após as políticas de democratização do acesso, as Ifes têm seu alunado composto por trabalhadores, alunos de escola pública, negros, e representantes de famílias de baixa renda. As universidades se tornaram mais diversas e coloridas, resultando em impactos geracionais nas famílias.

Em 2018, 50,8% dos (as) estudantes tem origem em famílias em que nem o pai, nem a mãe, ou quem os (as) criou como tal, tiveram acesso à universidade. A cada 10 estudantes 5 estão fazendo história relativamente aos pais e mães. Em nossa compreensão, não é pequeno o significado social e simbólico no seio familiar do ingresso pioneiro de filhos e filhas nas instituições federais de ensino superior com potencial de, inclusive, imantar, num ciclo mais amplo de relações sociais e familiares, o desejo de construir mesma trajetória e almejar semelhantes objetivos. A análise da escolaridade dos familiares demonstra que os (as) estudantes das IFES estão longe de constituírem a elite do país em termos de acesso ao sistema educacional. (FONAPRACE, 2019, p. 64).

Esse novo perfil dos discentes das Ifes demandam políticas de permanência e diplomação, pois acessar e permanecer no ensino superior são questões distintas. Para alguns, o desafio de permanecer está mais ligado ao âmbito pedagógico, curricular e psicológico e para outros, além desses mencionados, há os desafios socioeconômicos e de ausência de signos do *habitus* dominante.

A universidade brasileira hoje é expressão dos esforços para sua real democratização. Este é um importante passo para o cumprimento do papel social do ensino superior público. Por sua vez, também se permitiu a fruição do direito a este ensino, já consagrado no Estatuto da Juventude, a um número cada vez maior de pessoas que tradicionalmente eram excluídas da vida universitária. Suas famílias, suas visões de mundo, suas rendas, sua inserção no mercado de trabalho, sua leitura da realidade jamais serão as mesmas. E o país, vendo multiplicar as oportunidades acadêmicas a um número maior e mais diverso de pessoas, poderá colher os frutos da ampliação em seu desenvolvimento. (FONAPRACE, 2019, p. 83).

Assim, políticas de permanência são muito importantes, como o Pnaes. Significando para muitos discentes a oportunidade de permanecer e ter possibilidades de diplomação no ensino superior.

2.2.2 Programa Nacional de Assistência Estudantil

O Pnaes foi aprovado em 2007 e se tornou um importante programa social que viabiliza a permanência de estudantes na política de Educação Superior e de Educação Profissional Técnica. O programa foi instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) e posteriormente se transformou no Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010). Este programa tem como finalidade prevista no Artigo 1º “[...] ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal” (BRASIL, 2010, p.1).

O Pnaes em conjunto com os outros programas e ações visam efetivar a igualdade de acesso e de permanência, assegurados na Constituição Federal de 1988, no Artigo 3 da LDB e no PNE.

Com todos os méritos que o PNAES possa ter, configurá-lo como instrumento garantidor da permanência me parece algo ambicioso demais, ou por superestimar a efetividade do financiamento, ou por menosprezar a multicausalidade da evasão. Com certeza, o PNAES é um dos mais efetivos instrumentos de permanência nas IFES brasileiras, essencial na utopia da equidade. Mas a garantia da permanência, ou até mesmo assegurar igualdade de oportunidades e condições é um sonho a perseguir, algo que envolve elementos que vão para muito além deste estudo, como currículo, atratividade e valorização de carreiras, além das dificuldades típicas da vida. (RECKTENVALD, 2017 p. 121).

As ações voltadas à permanência dos estudantes são anteriores ao Pnaes e não se reduzem a ele, mas tiveram nele o marco histórico, considerando que foi criada uma matriz financeira com autonomia das instituições na utilização do recurso, “o PNAES dedicou, até 2016, volumes sempre crescentes para as políticas de permanência, saindo de R\$ 125 milhões em 2008, para pouco mais de R\$ 1 bilhão em 2016, sofrendo todavia queda para R\$987 milhões em 2017 e R\$957 milhões em 2018” (FONAPRACE, 2019, p.11).

Em linhas gerais, as protoformas da política de permanência no Brasil remontam ao final década de 1920 e estavam orientadas para atender os estudantes das classes mais abastadas da sociedade, afinal, somente as elites brasileiras tinham acesso à universidade e podiam estudar no exterior. É neste período que o Estado brasileiro forneceu subsídios à Casa do Estudante Brasileiro na França, seja por meio do repasse financeiro para a construção de residência universitária, seja para a manutenção da casa e

dos estudantes. Foi no contexto do governo Vargas (1930 a 1945), marcado pelo aprofundamento do capitalismo monopolista e periférico brasileiro, pela expansão do processo de industrialização e urbanização e conseqüentemente, o acirramento das expressões da “questão social” e o ingresso da classe trabalhadora no cenário político, inclusive do movimento estudantil, que o Estado passou a legitimar a Política de Educação, como forma de atender às reivindicações dos trabalhadores (formação e qualificação para o ingresso no mercado de trabalho) e aos interesses do capital (demanda de força de trabalho qualificada para as indústrias nascentes). (CARVALHO, 2018, p. 56).

A redução dos recursos a partir do ano de 2017 ocasionou diminuição na oferta de ações do programa, e junto ao aumento da demanda, os recursos se tornaram insuficientes (CARVALHO, 2018). Nesse cenário as ações do Pnaes que podem contemplar programas universais ficaram focalizadas apenas nos mais pobres e, hegemonicamente, em formas de bolsas/auxílios, ou seja, no repasse pecuniário ao estudante. As bolsas são de suma importância, porém devem estar articuladas com outras ações para que seu objetivo seja alcançado, senão em vez dela viabilizar a permanência e diplomação, ela apenas contribui para retenção escolar.

A retenção e a evasão escolar são problemas multifatoriais que precisam ser enfrentados no ensino superior. A evasão “ocorre quando os estudantes, por algum motivo, exceto a diplomação, iniciam, mas não concluem seus cursos. Isso gera um processo de exclusão que pode ser ocasionado por diversos fatores internos e externos à instituição de ensino” (PEDRO, 2018, p. 43). Os fatores que possibilitam a retenção e a evasão são complexos e não podem ser universalizados, pois existem fatores individuais e estruturais que precisam ser analisados em cada situação.

A evasão na educação superior é, portanto, um desperdício social, acadêmico e econômico com prejuízo, tanto para as instituições quanto para os estudantes. As instituições vão sofrer o impacto da ociosidade do espaço físico, de professores, de funcionários e de equipamentos, o que representam o desperdício de recursos governamentais para as instituições públicas e a redução de recursos oriundos de mensalidades para as instituições privadas (SILVA FILHO *et al.*, 2007). Algumas conseqüências da evasão para os estudantes, dentre outras, podem se configurar como o atraso da fruição de um direito do qual todos e todas estudantes deveriam usufruir por meio de condições de acesso, permanência e conclusão de curso. Com a cessão temporária do exercício deste direito, os estudantes podem ver como frustradas as possibilidades de alcançar melhores oportunidades de trabalho, crescimento pessoal e expectativas de melhorar a renda (SILVA FILHO *et al.*, 2007). Ou seja, além de ser uma ceifadora de

sonhos, a evasão interrompe o processo de democratização, e com isso a remição das desigualdades históricas presentes neste nível de ensino. (PEDRO, 2018, p. 43).

O Censo da Educação Superior do ano de 2017, publicado em 2018, mostra que as Ifes possuem 70,1% de seus estudantes com a situação cursando, 8,6% com matrícula trancada, 10,7% desvinculados do curso, 1,0% transferidos para um curso da mesma instituição e 9,6% formados (INEP, 2018). Nota-se que ingressam mais alunos do que se diplomam. A participação do discente em programas de ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil, participação em programas de assistência estudantil e a participação política são fatores que contribuem para a permanência e a diplomação do estudante (INEP, 2018; FONAPRACE, 2019).

Alcançar a democratização da Educação Superior requer também combater a evasão por meio da diminuição dos impactos dos fatores associados a esse fenômeno. Somente a partir disso, será possível oportunizar reais condições de igualdade para acessar o direito a educação, nesse caso, a Educação Superior, a toda população. Para que isso ocorra, a assistência estudantil precisa ser fortalecida e consolidada na forma de lei e política de Estado, e assim, se tornar universal e balizada em princípios democráticos a fim de garantir aos estudantes de IES públicas e privadas o direito ao acesso e permanência com as condições necessárias para a conclusão do curso de graduação escolhido (PEDRO, 2018, p. 43).

A expansão dos programas de assistência estudantil viabilizados pelo Pnaes possibilita que alunos de baixa renda possam permanecer nos cursos e articulados aos outros programas das Ifes prepara o estudante para o mercado de trabalho em iguais condições dos que não se enquadram como baixa renda. Salientamos a importância dos repasses financeiros aos estudantes, pois o auxílio (bolsa) viabiliza pagamento de aluguel, transporte e alimentação, porém, somente o recurso financeiro não repõe as inaptações ao ambiente acadêmico que muitos discentes têm, daí a importância das bolsas estarem articuladas como outros programas na universidade para que os alunos possam ter reais possibilidades de rompimento da pobreza. A articulação com outros programas possibilita o fortalecimento e aquisição de capitais, principalmente o capital social, e pode incorporar ao *habitus* do estudante os signos valorados ampliando suas chances de empregabilidade (BOURDIEU, 1996).

A V Pesquisa questionou os alunos sobre o aprendizado de língua estrangeira inglesa, idioma importante para que o acadêmico tenha acesso aos resultados de pesquisas internacionais e de fronteira do conhecimento, notou-se que os acadêmicos que o tinham como fluente se tornaram fluentes antes do ingresso na universidade e eram de classes sociais mais abastadas (FONAPRACE, 2019). Nota-se que alunos com baixa renda sem acesso a cursos de idiomas, necessitam de suporte das universidades para a fluência nesse idioma, para que possam acessar os mesmos materiais que os discentes das classes mais abastadas. Assim,

ao se compreender que a política de assistência estudantil é atravessada por disputas de concepções e de interesses, é necessário dar continuidade à luta política para a consolidação de uma assistência estudantil em âmbito nacional no horizonte de direito social, principalmente, no que se refere à instituição de uma Lei Federal e na destinação orçamentária compatível para o desenvolvimento de uma efetiva Política Nacional de Assistência Estudantil que atenda aos interesses da classe trabalhadora. (CARVALHO, 2018, p. 71).

Na busca pela garantia do Pnaes como direito, existe a mobilização pela aprovação da Política Nacional de Assistência Estudantil (Pnae) que regulamentará o Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010. Por ser instituído por meio de um Decreto o Pnaes é frágil e ainda se constitui como política de governo e não de estado.

Pesquisas sobre este programa são necessárias e dão suporte a sua ampliação e melhoria. Dos estudos realizados com referência nas instituições do estado do Tocantins, destacamos Alves (2010), Silva (2013), Dias (2015), Macedo (2015), Morbeck (2016), Fernandes (2018), Lino (2018), Maurício (2019). Estes estudos tiveram diferentes tipos de pesquisa e instrumentais, os que se utilizaram de entrevista tiveram como público-alvo gestores e bolsistas. Contudo, nenhum deles entrevistou ex-beneficiários, ou seja, egressos que foram beneficiados com auxílios do Pnaes.

Foram localizados no âmbito nacional dois estudos que tinham como público-alvo os egressos que foram beneficiados com o Pnaes. O primeiro é Araújo (2018), o autor aponta que “existe entre os beneficiários entrevistados uma taxa de inserção de egressos no mercado de trabalho superior a cinquenta por cento” (ARAÚJO, 2018, p.127).

O segundo é Vargas (2011), que aponta a “relevância do apoio socioeconômico ao estudante pobre não apenas como mecanismo de ampliação das oportunidades de permanência no terceiro grau, mas também e principalmente como meio de diminuição das desigualdades sociais” (VARGAS, 2011, p. 159), pois possibilita que “egressos das classes populares obtenham mobilidade educacional e também ascender socialmente em comparação com suas famílias de origem” (VARGAS, 2011, p. 159). Vargas (2011) também observou que bolsistas e não bolsistas tem as mesmas condições de remuneração no mercado de trabalho.

Para finalizar, é importante ressaltar que a educação auxilia na superação da pobreza reduzindo as desigualdades sociais e rompendo com o ciclo de pobreza, para tanto “o fortalecimento de uma escola pública, cuja qualidade deve ser devidamente garantida pelo Estado pode contribuir de forma eficaz para reduzir as distâncias entre as classes de menores e maiores rendas [...]” (UNESCO, 2008, p. 28).

Cabe destacar que, muitos ex-beneficiários do Pnaes “inauguraram nas suas famílias a presença nesse nível de ensino e que vislumbram a oportunidade de ascensão social” (SENGER, 2018, p. 112). Assim, conhecer suas trajetórias e identificar quais as estratégias que usaram para romper a pobreza é de suma importância, para melhorar o Pnaes e os programas de assistência estudantil, possibilitando que os casos deste estudo não sejam a exceção, mas a regra.

3 MÉTODO

A pesquisa teve abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. A pesquisa de campo foi um estudo de casos múltiplos holísticos e intencionais (YIN, 2001; 2015), com área de realização no estado do Tocantins. A pesquisa foi aprovada no CEP da Universidade de Taubaté, número do parecer 3.318.896.

O desenho metodológico foi baseado em Yin (2001; 2015) e Creswell (2010; 2014), conforme ilustrado na Figura 2:

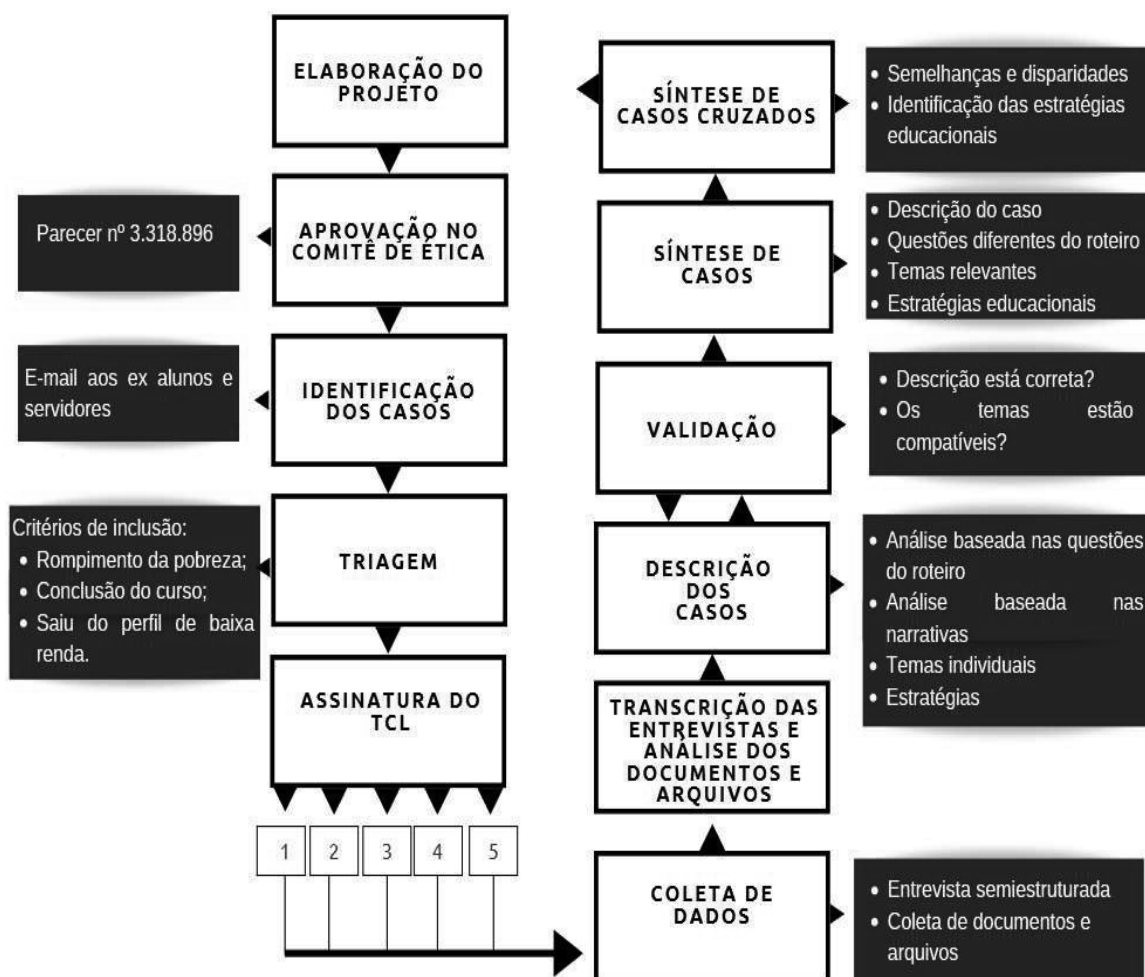


Figura 2: Desenho metodológico da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Yin (2001; 2015) e Creswell (2010; 2014).

Neste estudo, a opção por casos múltiplos foi baseada na importância da replicação em outros casos, possibilitando a análise simultânea, percebendo quais as estratégias foram mais importantes no processo de rompimento da pobreza. O estudo de casos múltiplos é, considerada por Yin (2015), mais substancial em contraposição a um projeto com caso único. É importante ressaltar que cada unidade de análise foi um caso completo que foram cruzados ao final do estudo. As unidades de análise são holísticas, pois, não foram subdivididas em outras unidades como em um caso integrado (YIN, 2015). Ele é intencional porque as escolhas dos casos foram realizados conforme melhor elucidavam as proposições teóricas (YIN, 2015).

A coleta de dados foi realizada mediante entrevista semiestruturada, coleta de documentos e arquivos. A análise dos dados foi por meio da técnica de síntese de casos cruzados (YIN, 2015). Pormenoriza-se nos próximos subitens o processo metodológico.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A pesquisa teve abordagem qualitativa, que segundo Creswell (2010, p. 27) é “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Coadunando com Martins (2004, p. 292) que aponta que o pesquisador ao realizar uma pesquisa qualitativa age “realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador”.

Dada a natureza dos objetivos da investigação, a pesquisa teve natureza exploratória e descritiva. Segundo Köche (2012, p. 126) “na pesquisa exploratória não trabalha com a relação entre variáveis, mas com o levantamento da presença das variáveis e da sua caracterização quantitativa ou qualitativa” e o autor pontua que a pesquisa descritiva “[...] constata e avalia essas relações à medida que essas variáveis se manifestam espontaneamente em fatos, situações e nas condições que

já existem. Na pesquisa descritiva não há a manipulação a *priori* das variáveis” (KÖCHE, 2012, p. 124). No próximo subitem será abordada a área de realização e seleção dos casos.

3.2 ÁREA DE REALIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS CASOS

A área de realização do estudo foi o estado do Tocantins, foram analisados cinco casos de profissionais que foram beneficiários do Pnaes na graduação e que romperam a pobreza intergeracional. A seleção desses casos, é descrita por (YIN, 2015) como porção intencional que reflete a seleção de casos representativos para elucidar a problemática deste estudo permitindo a entrevista de profundidade. Coadunando com o objetivo geral deste estudo foram incluídos na pesquisa apenas casos em que o ex-beneficiário rompeu a pobreza intergeracional, casos em que ele evadiu da graduação ou continuou no perfil de baixa renda do governo federal não foram incluídos.

A proposta da pesquisa não foi realizar inferências generalizadoras para toda a população, mas foi conhecer com profundidade os casos estudados. Assim, a técnica que levou ao número de cinco casos foi a replicação literal (YIN, 2015), em que após o primeiro caso, prosseguiu-se replicando o mesmo procedimento de pesquisa nos próximos casos até que não surgiu nenhuma outra variável relevante para respondermos aos objetivos da pesquisa.

Cada estudo de caso individual consiste em um estudo “completo”, no qual a evidência convergente é procurada em relação aos fatos e às conclusões do caso; as conclusões de cada caso são, então, consideradas a informação que precisa ser replicada por outros casos individuais. (YIN, 2015, p. 63).

A identificação dos casos foi realizada por meio das redes sociais e de *e-mails* direcionados aos profissionais que se diplomaram no estado do Tocantins. Também foi enviado e-mail aos assistentes sociais que atuam junto a assistência estudantil das duas Ifes em funcionamento do estado do Tocantins, para que eles pudessem indicar os casos significativos para os objetivos da pesquisa.

Após ciência dos casos passíveis de inclusão na pesquisa, realizou-se uma triagem dos mesmos. Apenas um caso foi descartado, pois neste o auxílio do Pnaes havia sido recebido no ensino técnico integrado ao ensino médio. Esse procedimento consistiu em conhecer a relevância dos mesmos para os objetivos do projeto, conforme os critérios de inclusão, que foram: reconhecimento do sujeito que ele rompeu a pobreza; conclusão do curso o qual o auxílio do Pnaes estava vinculado; se ele saiu do critério de baixa renda do CadÚnico.

Após a triagem eles foram convidados a participarem da pesquisa. Foram elucidadas as dúvidas e expostos os riscos, como o desconforto emocional, em que caso ocorresse seria oferecido suporte psicológico e social. Após exaurir todas as dúvidas foram assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Após esse procedimento seguiu-se para a coleta de dados, conforme abordada no próximo subitem.

3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados iniciou-se com a entrevista semiestruturada com base no roteiro de entrevista (Apêndice A). A entrevista para Yin (2015, p. 244) é:

O modo de coleta de dados que envolve informação verbal de um participante de estudo de caso; a entrevista normalmente é de natureza conversacional e guiada pela agenda mental do pesquisador, uma vez que as questões da entrevista não seguem exatamente a mesma verbalização com cada participante entrevistado. Também conhecidas como “entrevistas intensivas”, “entrevistas em profundidade” ou “entrevistas não estruturadas”.

Ainda sobre as entrevistas os autores Pondé, Mendonça e Caroso consideram que (2009, p. 130) “o instrumento de coleta de dados mais importante nos estudos qualitativos é sem dúvida a narrativa dos entrevistados, obtida por entrevistas semiestruturadas ou não estruturadas”.

O entrevistador/pesquisador escolhe o tópico a ser abordado, elabora os quesitos e guia a entrevista com novas questões. Os informantes não são marionetes nesse processo; eles também orientam a entrevista com suas

respostas. A distância entre os dois (entrevistador/pesquisador e entrevistado/sujeito da pesquisa) se configura no quanto um permite ao outro se expressar ao longo da entrevista. (PONDÉ; MENDONÇA; CAROSO, 2009, p. 134).

A construção do roteiro de pesquisa foi baseada no referencial teórico e na revisão de literatura e foi dividido em variáveis. A primeira variável foi a econômica, que compreendeu perguntas em relação a emprego e renda, patrimônio e finanças. A segunda variável foi social e ambiental, que compreendeu perguntas em relação a dinâmica familiar, relações de parentesco e relacionamento com a comunidade. A terceira variável foi educação, que compreendeu perguntas em relação a escolaridade e perspectivas passadas e futuras. Cabe destacar que:

O significado das variáveis e o modo como podem ser fatores de risco em determinado local e de proteção em outro só podem ser compreendidos mediante a abordagem dos valores e significados que as situações de vida têm para grupos particulares, em contextos históricos e culturais definidos. (PONDÉ; MENDONÇA; CAROSO, 2009, p. 130).

As entrevistas foram gravadas no aplicativo Gravador de Som versão 1.7.0.27_180312, instalado no *smartphone* *Asus Zenfone 3 ZE552KL*. Posteriormente o áudio das entrevistas foram transcritos no *software* *OpenOffice Writer* de processamento de texto em *Open Document Text* (.odt), e salvo na extensão .doc para viabilizar a abertura do documento pelos entrevistados.

Outra importante fonte de dados foram os documentos de notícias e artigos sobre os profissionais entrevistados e os registros de arquivo do currículo *Lattes* e registro fotográfico dos entrevistados na graduação. Yin (2015, p. 111) considera que “para a pesquisa de estudo de caso, o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes”, já os registros de arquivos tem relevância de acordo com o objetivo do estudo, podendo ser ampla ou de relevância passageira (YIN, 2015). Neste estudo, tanto os documentos, como os registros de arquivos foram complementares às entrevistas, corroborando com a narrativa dos entrevistados.

É importante mencionar que nenhum dos participantes precisou de suporte psicológico ou social, contudo alguns participantes ficaram muito emocionados e foi

oferecido o suporte profissional, mas foi recusado por eles. Segue no próximo subitem a análise dos dados.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados iniciou-se com a transcrição das entrevistas, que foram organizadas na forma de descrição dos casos, a partir da análise baseada nas questões do roteiro de entrevista (apêndice A) e na análise baseada nas narrativas (questões que surgiram e não estavam previstas no roteiro de entrevista), extração dos temas individuais e das estratégias utilizadas no período da graduação. Os temas individuais foram extraídos por meio da percepção do entrevistador diante do entrevistado, considerando a ênfase do entrevistado na entrevista e das categorias presentes no referencial teórico. Também foi analisado o currículo Lattes, os documentos de notícias e os registros fotográficos dos entrevistados que corroboram com a narrativa dos mesmos sobre a participação em atividades extraclasse.

Na descrição dos casos nomes de pessoas, de cidades, de cursos e de localidades foram retirados sem prejudicar as informações dos entrevistados, para garantir o anonimato e o sigilo de suas identidades. O porte populacional das cidades foram baseados no critério utilizado na PNAS (SUAS 10, 2015), sendo: Pequeno Porte I (até 20.000 hab.); Pequeno Porte II (de 20.001 a 50.000 hab.); Médio Porte (de 50.001 a 100.000 hab.); Grande Porte I (de 100.001 a 900.000 hab.); Grande Porte II (mais de 900.000 hab.). A utilização das divisões de porte populacional do PNAS é porque ele mostra a expectativa dos equipamentos sociais presentes no município e foi usada a população estimada para 2019 pelo IBGE.

A análise das entrevistas seguiu o proposto por Pondé, Mendonça e Caroso (2009) sendo a primeira análise baseada no roteiro de pesquisa e a segunda análise baseada nas narrativas, que foram as questões abordadas diferentes do roteiro de entrevista. Yin (2015, p. 79) pondera que:

À medida que um entrevistado relata um incidente, o bom ouvinte ouve as palavras exatas usadas por ele (algumas vezes, a terminologia representa

uma perspectiva importante), capta os componentes de humor e afetivos e entende o contexto a partir do qual o entrevistado percebe o mundo, inferindo o significado pretendido pelo entrevistado (não pelo pesquisador).

Portanto, foi realizada a validação da descrição dos casos, enviou-se uma cópia da descrição de cada caso ao entrevistado responsável por seu relato, para que o mesmo pudesse validar esse processo, respondendo as indagações: A descrição está correta e os temas estão compatíveis? Há algo mais a acrescentar que você considere importante para os objetivos da pesquisa? Após os acréscimos e correções, os entrevistados validaram as descrições apresentadas nos relatórios de casos individuais.

Muitas vezes, a oportunidade de revisar a minuta também produz mais evidências, pois os informantes e os participantes podem lembrar-se de novos materiais esquecidos durante o período inicial de coleta de dados. Do ponto de vista metodológico, as correções feitas durante este processo favorecerão a exatidão do estudo de caso, aumentando assim a validade do constructo do estudo. (YIN, 2015, p. 203).

Após a análise individual dos casos, foi escrito o relatório de casos individuais, composto da descrição do caso, questões abordadas diferentes do roteiro de entrevista, temas relevantes e estratégias educacionais. Posteriormente realizou-se a síntese de casos cruzados, essa técnica consiste em “uma compilação de dados para um estudo de casos múltiplos, examinando os resultados para cada caso individual e, então, observando o padrão dos resultados ao longo dos casos” (YIN, 2015, p. 247). No relatório de casos cruzados foram destacados os temas e conceitos recorrentes, as semelhanças, as disparidades.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O item resultados e discussões foi composto de três subitens. No primeiro, intitulado de contextualizando o local da pesquisa, apresenta-se algumas características importantes do local da pesquisa e das Ifes. O segundo subitem é a síntese de casos individuais com os relatórios de casos individuais e o terceiro o relatório de casos cruzados com a análise cruzada e as estratégias para rompimento da pobreza.

4.1 CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA

O estado do Tocantins, *lócus* da pesquisa, está localizado na Região Norte do Brasil e faz divisa com os estados de Goiás, Mato Grosso, Pará, Maranhão, Piauí e Bahia. Tem população estimada para 2018 de 1.559.436 habitantes (IBGE, 2018). Suas terras são banhadas por dois importantes rios, o Araguaia e o Tocantins, que se encontram no extremo norte do estado.

O estado foi criado com a Constituição Federal de 1988, desmembrado do norte do estado de Goiás, sendo o isolamento regional argumento para sua emancipação política. Sua colonização foi marcada pela exploração aos indígenas, extração de ouro, produção pecuária e agrícola.

O potencial agropecuário do estado é pujante sendo “a agropecuária, principal atividade econômica do Estado, é responsável por cerca de 60% do seu Produto Interno Bruto (PIB) e ainda tem potencial para se desenvolver” (SECOM, 2019), o estado é o maior produtor de grãos da região norte. O Tocantins, junto com os estados do Maranhão, do Piauí e da Bahia, está inserido no Plano de Desenvolvimento Agropecuário do Matopiba visando expansão da produção de grãos.

A agricultura familiar também tem presença marcante no estado, segundo a Secretaria da Agricultura, Pecuária e Aquicultura do Estado (SEAGRO, 2019) no

estado existem 540 assentamentos, da Reforma Agrária (Incra) e do Crédito Fundiário (Seagro), sendo 42 mil famílias assentadas, que “geram 120 mil postos de ocupação, e contribuindo com 40% do valor bruto da produção agropecuária [...]” (SEAGRO, 2019).

O estado tem vasto potencial turístico para o ecoturismo e turismo de aventura. Em seu território há vários parques, áreas de preservação ambiental e de proteção ambiental, sítios ecológicos e unidades de conservação como o Monumento das Árvores Fossilizadas, com vista a preservação e proteção dos biomas amazônico e cerrado, biomas que justificam sua incorporação na Amazônia Legal. Há várias regiões turísticas, ancoradas em atrativos naturais, como: Encantos do Jalapão, Serras e Lago, Praias e Lagos do Cantão, Bico do Papagaio, Ilha do Bananal (considerada a maior ilha fluvial do mundo), Serras Gerais e o Vale dos Grandes Rios (SECOM, 2019). O patrimônio cultural imaterial do estado é vasto, compreende desde festas religiosas à cultura indígena.

Em dezembro de 2019 o estado tinha 293.814 famílias inscritas no CadÚnico (SAGI, 2020). Destas famílias cadastradas: 99.778 viviam em pobreza extrema, com renda per capita familiar de até R\$ 89,00; 37.883 viviam em situação de pobreza com renda per capita familiar entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00; 79.248 viviam com renda per capita familiar entre R\$ 178,01 e meio salário-mínimo; 76.905 viviam com renda per capita acima de meio salário-mínimo (SAGI, 2020). O PBF beneficiou no mês de outubro de 2019, 112.735 famílias (SAGI, 2020).

No estado ficam localizadas três Ifes, a Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) e a recém-criada Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

A UFT é uma entidade pública *multicampi* vinculada ao Ministério da Educação instituída pela Lei 10.032, de 23 de outubro de 2000. Inserimos a Figura 3 para visualização da capilaridade da instituição. Tem como missão institucional “formar profissionais cidadãos e produzir conhecimento com inovação e qualidade que contribuam para o desenvolvimento socioambiental do Estado do Tocantins e da Amazônia Legal” (UFT, 2019) e como visão “ser reconhecida nacionalmente até 2022, pela excelência no ensino, pesquisa e extensão” (UFT, 2019). Para alcançar a missão e visão a UFT presa pelos valores: respeito à vida e à diversidade;

transparência; comprometimento com a qualidade; criatividade e inovação; responsabilidade social; equidade (UFT, 2019).



Figura 3: Localização dos *campi* da UFT
Fonte: Adaptado de UFT (2020).

Recentemente os *campi* de Araguaína e Tocantinópolis foram desmembrados da UFT e passaram a integrar a UFNT (Figura 4), criada pela Lei nº 13.856, de 8 de julho de 2019.

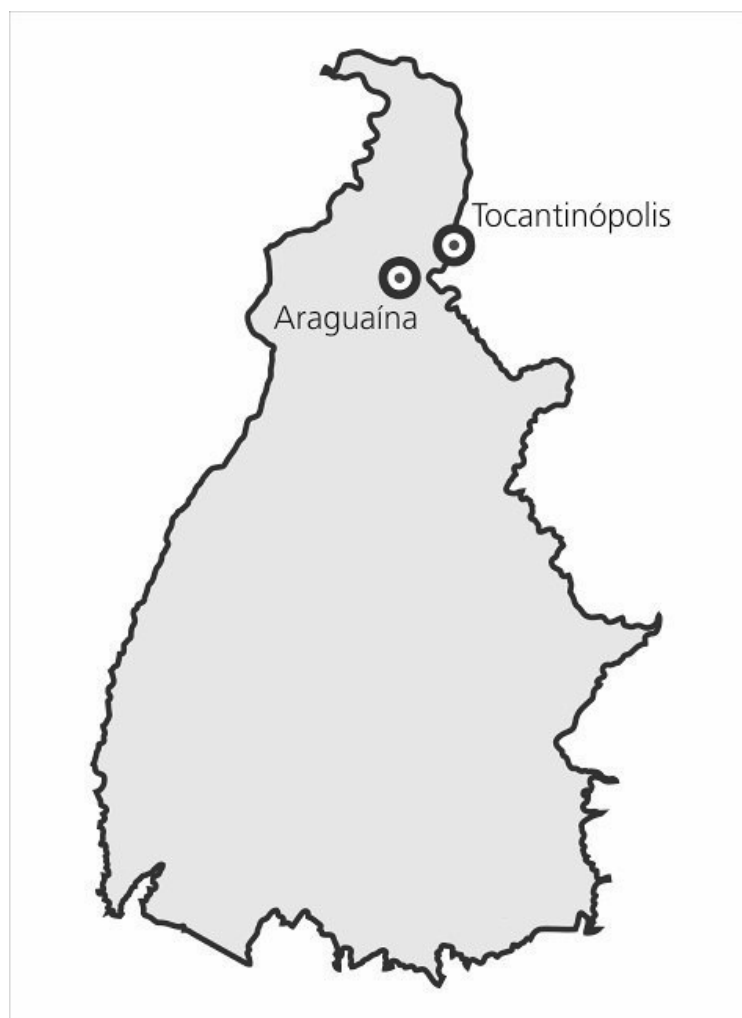


Figura 4: Localização dos *campi* da UFNT.
Fonte: Adaptado de UFT (2020).

O IFTO faz parte da Rede Federal sendo criado com a Lei nº 11.892 de 2008. Em sua criação incorporou a Escola Técnica Federal de Palmas (ETF) e a Escola Agrotécnica Federal de Araguaínas (Eafa). Sua estrutura *multicampi* é capilar no estado conforme Figura 5, que foi inserida para melhor visualização da localização dos *campi*.

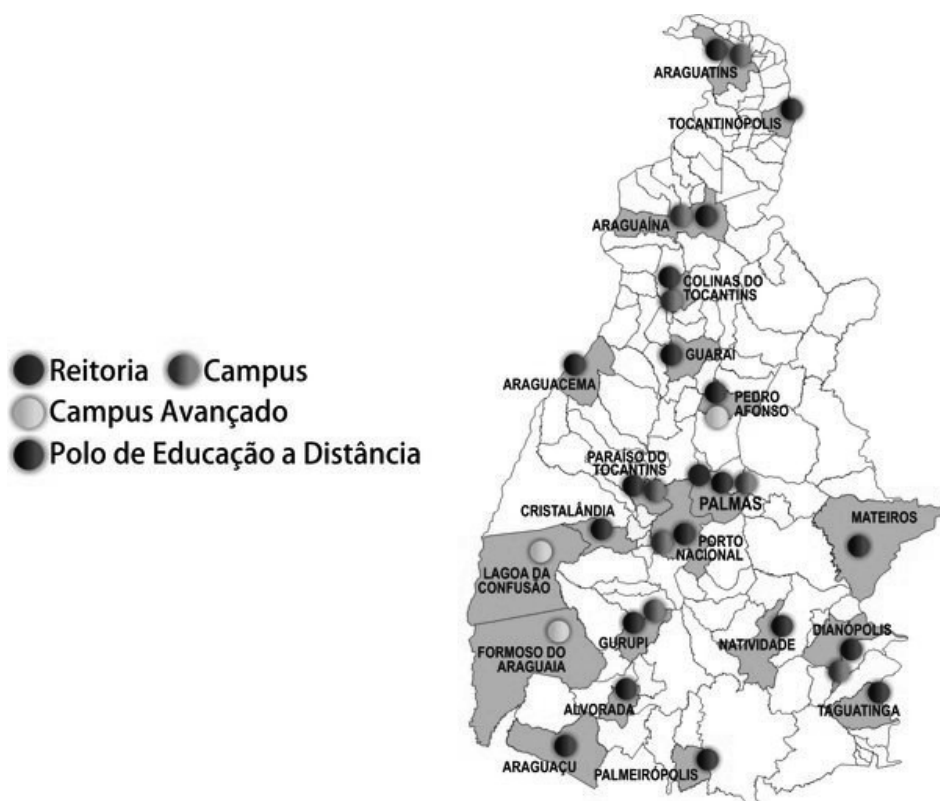


Figura 5: Localização dos *campi* do IFTO
 Fonte: IFTO (2019).

O IFTO oferta cursos técnicos nas modalidades: subsequente, concomitante e integrado ao ensino médio, cursos de ensino superior, pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu*, cursos de qualificação profissional de curta duração, entre outros. Sua missão é “proporcionar desenvolvimento educacional, científico e tecnológico no Estado do Tocantins por meio da formação pessoal e qualificação profissional” (IFTO, 2019, p.1) e tem como missão “ser referência no ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na inovação tecnológica de produtos e serviços, proporcionando o desenvolvimento regional sustentável” (IFTO, 2019, p.1).

No próximo subitem apresentam-se os resultados da pesquisa. A síntese dos casos individuais é composta dos procedimentos, os relatórios individuais das descrições dos casos e no relatório de casos cruzados mostra-se a análise do cruzamento dos casos.

4.2 SÍNTESE DE CASOS INDIVIDUAIS

A síntese de casos individuais é composta dos relatórios dos casos individuais. Os relatórios dos casos compreendem a descrição dos casos, as questões abordadas diferentes do roteiro de entrevista, temas relevantes e estratégias educacionais. Ressalta-se a análise dos casos é exposta no relatório de casos cruzados

4.2.1 Relatório individual do Caso 1

A entrevistada do Caso 1, mulher com gênero feminino, na faixa etária de 51 a 60 anos, rompeu a pobreza intergeracional e não se considera mais pobre como seus pais. Concluiu o curso de graduação com o auxílio de 300 reais, oriundo do Pnaes, recebido em todo o período que estava na faculdade. Sobre ele, ela argumenta que “se não tivesse ele, eu, não teria como. Eu teria, é, parado, ou, pelo menos, feito mais lentamente o curso, tentando arrumar um trabalho ou alguma coisa assim. Mas sem ele eu não teria, talvez não teria continuado ou talvez teria até desistido”.

Com o baixo valor do auxílio ela precisou complementá-lo com trabalhos informais, realizados após as aulas (a partir das 22 horas). O auxílio era a principal fonte de renda para a sobrevivência “ele foi muito importante, porque foi com esse dinheiro que, minha família, apesar dele ter sido pouco, mas foi com esse dinheiro que a minha família se alimentava, que complementava o dinheiro do aluguel, então ele foi importante todo o período”.

Antes de receber o Pnaes a renda bruta familiar era zero reais, estavam em situação de pobreza extrema e foram amparados pelo PBF. Atualmente têm uma renda de mais de três salários-mínimos, que a faz se sentir mais próxima de seus objetivos financeiros. Com quatro anos de graduada, trabalhando na área de formação, ainda não conseguiu adquirir bens, imóveis ou fazer investimentos

financeiros, mas salienta que atualmente há segurança alimentar, conseguindo comprar o básico necessário. Assim declara a importância do curso superior:

Foi por causa do curso superior que eu tive, é, acesso novamente, né, ao trabalho. É, por exemplo: na cidade onde eu moro se não tivesse curso superior hoje eu não estaria trabalhando. E também em nível de relacionamentos, relacionamentos pessoais, ele fez ponte, porque com o curso superior hoje eu tenho mais voz, mais presença e digo até que mais autoridade ao discutir alguns assuntos na sociedade, etc.

Oriunda de família pobre que imigrou da zona rural para zona urbana de uma cidade de Grande Porte II, em busca de melhores condições de vida e de escolaridade para os filhos. Sua mãe não era alfabetizada e seu pai alfabetizado autodidata. Percebe-se que, dentro do possível, os pais da entrevistada mesmo não tendo escolarização investiram no capital cultural da filha, migrando de sua região de origem em busca de oportunidades escolares. Nota-se também que o nível educacional dos pais influenciou no acompanhamento escolar. Segundo a entrevistada, o pai comparecia apenas em reuniões obrigatórias e ela não se sentia obrigada a continuar os estudos após o ensino fundamental, ou seja, o nível escolar dos pais os levaram a investir no capital cultural da filha até o ensino fundamental.

Eu ia porque, eu, os anos iniciais, nos anos iniciais os meus pais mudaram da zona rural pra uma cidade maior por uma questão de estudos também dos filhos, eu e meus irmãos, mas com os passar do tempo, lá pelo término do ensino fundamental ai já não tinha mais aquela obrigação de ir para a escola, eu ia porque eu gostava, porque eu queria.

Percebe-se nas narrativas da entrevistada que variáveis da pobreza intergeracional se fizeram presentes em sua trajetória de escolarização, como o trabalho precoce ou infantil. Apesar do trabalho precoce, não ocorreu o abandono escolar e não percebemos na entrevistada dor em relação ao trabalho inerente da perda da infância ou adolescência em virtude do trabalho. Ela começou a trabalhar enquanto cursava o ensino fundamental, trabalhando em empregos informais, “eu trabalhei de babá, trabalhei de doméstica um período curto, mas trabalhei, trabalhei em lojas de calçados, é, depois trabalhei em escritórios de empresas, diversas empresas em funções variadas, faturamento, contabilidade e RH, trabalhei em vários setores, várias funções”. A entrevistada aponta que começou a trabalhar

nesse período por “falta de dinheiro em casa mesmo, por necessidade financeira [...] Isso tudo, necessidade de roupa, roupa, calçado, alimentos”, mas em relação a obrigação de compartilhar seus proventos com a casa ela afirma “auxiliava, mas não tinha responsabilidade específica que meus pais não determinaram, mas auxiliava”.

A entrevistada tem 21 (vinte e um) anos de escolaridade todos cursados no ensino público, sendo 8 (oito) anos de ensino básico de primeira a oitava série, 4 (quatro) anos de ensino médio integrado com o técnico em contabilidade, 5 (cinco) anos de graduação e 4 (quatro) anos das duas especializações cursadas.

Com insuficiência financeira para investimentos em capital cultural, a entrevistada trabalhou de cuidadora de crianças para pagar a mensalidade do curso de datilografia “eu fiz o que na época o que seria considerado agora digitação, mas nenhum outro curso, é, relacionado a área de trabalho, sim, alguns cursos de capacitação, sim, mas nada assim significativo”.

A entrevistada fez quatro períodos (dois anos) de um curso superior no ensino privado e por causa da carência financeira, mesmo com crédito estudantil, não conseguiu dar continuidade ao curso. Sobre o crédito estudantil:

Eu desisti por falta de dinheiro para pagar. Eu cheguei a fazer um, aí não sei como que chamava na época lá, mas era tipo um empréstimo, né, não me lembro o nome dele agora que você ficava pagando depois que você terminava. [...] Isso um crédito estudantil, você assinava com o banco, mas acabei desistindo porque não deu certo e tive que pagar todos os anos, semestres, tive que pagar.

Com hiato de mais de três décadas da finalização do ensino médio, a entrevistada ingressou novamente no curso superior. Sobre a entrada novamente no curso de graduação ela relata:

Primeiro, porque eu sabia que iria, assim, eu pensava que isso ia contribuir para que eu pudesse arrumar um trabalho e outra realmente por questão de conhecimento, de querer trabalhar na área, trabalhar com pessoas, aí o curso para mim seria muito interessante.

A trajetória educacional da entrevistada é marcada pelo intento de estudar com processos de migração e de rupturas impostos pelos constrangimentos da pobreza. Ela terminou o ensino médio após o casamento, entrou em uma universidade particular, mas já com filhos, morando distante do *campus*, com o valor

da mensalidade superior aos seus rendimentos e com ausência de fiador, não conseguiu continuar seu curso.

[...] morava muito longe da faculdade, pegava 3 ônibus para ir para casa e ia direto do trabalho para a faculdade, então eu saía de casa às 5 e 45 da manhã, trabalhava o dia todo, ia para a faculdade e só chegava em casa depois da meia-noite. Com o tempo não dei conta de concluir por vários motivos, dentre eles um foi o cansaço e o outro foi a gota d'água: não consegui pagar a mensalidade da faculdade (eu tinha feito o Crédito Estudantil, estudei alguns meses e depois não consegui renovar por falta de fiador), automaticamente o banco começou a cobrar, eu não tinha dinheiro para pagar, as mensalidades eram muito acima do que eu recebia no trabalho e um professor não deixou que eu fizesse uma prova, tendo então que retirar da sala de aula diante de todos/as colegas, não voltei mais na faculdade. Depois mudei de cidade, onde não tinha faculdade, passei só a trabalhar para o sustento da família (meu esposo trabalhava com vendas, mas não era suficiente) [...].

Ao migrar novamente de uma cidade de Grande Porte II para uma cidade de Pequeno Porte II, para apoiar seus filhos a estudarem, a entrevistada declara que “me senti novamente motivada e com possibilidades de fazer o curso superior”, sendo incentivada pelo companheiro e pelos filhos. Assim, ingressou novamente na graduação, já com idade tardia “estudar tardiamente me fez sentir novamente inserida na sociedade, com possibilidades, em nenhum momento me senti constrangida pela idade e nem sofri preconceito ou então nem notei”.

Essa mudança de cidades da família provocou ruptura nos parcos vínculos trabalhistas que tinham. Eles passaram a sobreviver de ajudas de parentes (pequenos assalariados), dos trabalhos informais que realizavam e do consumo do peixe que pescavam, “também começamos a pescar, que para os outros pareciam um divertimento, mas, muitas vezes o único alimento que tínhamos era o peixe pescado por nós [...]”.

Nessa graduação a entrevistada recebeu o auxílio do Pnaes, que junto ao auxílio do Bolsa Família e recursos advindos de trabalhos informais, ela conseguiu permanecer no curso e se graduar em tempo curricular normal. Com 4 (quatro) anos de graduada ela já fez 2 (duas) pós-graduações.

O auxílio do Pnaes era condicionado à participação em projetos na faculdade com a prestação de serviços de 20 horas semanais. Assim ela se inseriu em projetos de extensão que para ela “foi muito importante pelos contatos feitos além da sala, na comunidade, esse contato com as pessoas. Foi importante para mim no sentido que

eu pude sair da teoria e ir até o campo isso foi muito importante para mim”.

Sobre a importância da extensão para o trabalho dela, ela considera que “sim, minha primeira atuação eu já utilizei os conhecimentos, então, eu já fui atuar em uma área em que a extensão para mim, ela funcionou como um estágio [...]”. Além da participação de projetos como condicionalidade do Pnaes a entrevistada participou de outros projetos:

Sim, é, eu não sei como eu poderia considerar como pesquisa, pesquisa e extensão. É, então, participei também, por exemplo de projeto, projetos para ter contato com os movimentos, quilombolas, participei também de alguns encontros com indígenas, então tudo isso aí contribuiu bastante, assim, então foi, com os camponeses, em assentamentos, com quilombolas, com indígenas tudo isso contribuiu muito com minha formação.

A entrevistada estudava em média 4 (quatro) horas diárias fora das aulas em sala com professores. A participação nos projetos de extensão propiciou a utilização das salas dos projetos para estudos e horas de estudos adicionais.

Minha rotina de estudo, além da sala de aula, eu ia para, como eu estava na extensão e eu tinha a oportunidade de ficar mais tempo na faculdade, eu ia para biblioteca ou na própria sala que eu prestava a extensão ou a permanência eu aproveitava para estudar, então, em casa era pouco mas na faculdade, seria em torno disso aí, umas quatro horas aproveitadas, na biblioteca e sala de aula em que eu trabalhava pela bolsa.

Questionada sobre o que ela usou de estratégia para conseguir romper a pobreza assim que saiu da faculdade, ela apontou que:

O que eu considero que eu fiz? Bom a primeira foi aproveitar oportunidades, a primeira oportunidade que eu tive, né, assim praticamente não tinha terminado o curso, foi aproveitar a oportunidade, [...] passei, coragem. E além do mais, eu já tinha alguma, é já tinha também a experiência de ter tido outros trabalhos, além de eu ter participado da extensão que me capacitou, tipo assim eu sei fazer, nesse sentido de além da teoria um pouco da prática, além da faculdade os outros trabalhos que eu tive, de trabalhos administrativos, de vendedora, tudo isso aí contribuiu para que me encorajasse e que eu aproveitasse a oportunidade para ir para a atuação.

Atualmente a família da entrevistada é composta por ela e o companheiro, sendo a gestão do domicílio partilhada pelos dois. Nota-se que eles têm um bom relacionamento com a comunidade, fortalecendo o capital social da família. A rede de apoio é formada pelos filhos e pelo companheiro que também se graduou

recentemente e continua investimento em educação. Quando questionada sobre a escolarização dos filhos e se eles romperam os determinantes da pobreza intergeracional, ela aponta que:

Eu considero o seguinte que eles também conseguiram romper, então por exemplo, meus filhos têm curso superior completo, exceto um filho meu que não tem completo, mas tem capacitação enorme, um salário muito bom, recebe muito bem pela função que ele exerce, as minhas filhas têm curso superior, uma já está entrando no mercado de trabalho a outra já está atuando, mas que também está dando continuidade aos estudos dela, ela ainda não parou, faz mestrado. Então todos romperam, então todos romperam com isso aí, na questão com todo o histórico das minhas filhas, do meu filho, é diferente dos meus antepassados, dos meus parentes, então a questão de estudar de se capacitar é importante na vida deles.

Na percepção da entrevistada ela rompeu a pobreza que para ela significa:

Pobreza eu vejo pobreza é realmente não ter que comer, né, não ter o básico e você não ter, né. Também não ter moradia, não dar conta nem de pagar um aluguel. Então é isso não ter moradia, não ter alimentação, não ter uma roupa, né, pelo menos, básica, decente para você estar arrumado. Isso é pobreza. (Pesquisador: E você hoje considera que você venceu essa pobreza?) Sim, considero que venci essa pobreza.

Com o rompimento da pobreza intergeracional a entrevistada continua investindo em seus capitais e aponta que:

Quero, quero poder ir para docência, mesmo com muita vontade de continuar atuando [...] isso para mim é muito importante, gosto muito, mas, estou começando uma disciplina de mestrado e quero continuar a estudar, ter essa possibilidade, como espaço de passar conhecimento isso para mim também é muito importante. Eu quero transmitir aquilo que sei aquilo que aprendo e a docência abre mais essa possibilidade um leque maior de possibilidade. Para que eu possa dar essa contribuição.

Na narrativa da entrevistada afere-se vários fatores intrafamiliares e extrafamiliares que impactam na reprodução intergeracional da pobreza, apontadas por Bird (2010). Dos fatores intrafamiliares afere-se os seguintes fatores: baixa renda; ausência de meios de produção; insegurança alimentar; analfabetismo dos pais; trabalho infantil; falta de emprego estável e bem remunerado.

Percebe-se que os fatores extrafamiliares tiveram impacto na vida da entrevistada alterando ao curso de sua história. Dentre eles cabe destacar a importância do capital social, visto que após a inserção dela na faculdade ampliou-

se a rede de relacionamentos impactando o seu relacionamento com a comunidade e expandindo seus capitais.

A inserção e permanência da entrevistada no ensino superior são resultados de políticas públicas de expansão do ensino superior e assistência estudantil, assim infere-se que as políticas públicas podem alterar o ciclo de vida dos sujeitos possibilitando o rompimento da pobreza intergeracional. Outro fator extrafamiliar que é importante destacar é a rede de apoio da entrevistada, que está composta com pessoas com investimentos em capital cultural, o que incentiva e apoia o seu próprio investimento. A entrevistada não mencionou questões de gênero, raça ou etnia. O capital cultural da entrevistada ainda não foi convertido em capital econômico, mas percebe-se que ela ampliou as possibilidades dessa conversão.

Por meio do currículo *Lattes* percebe-se que a entrevistada no período da graduação participou de mais de 30 eventos extraclasse, como: conferências, seminários, minicursos, cursos e rodas de conversas. Somando a carga horária desses eventos, nota-se que ela excede o exigido na grade curricular do curso de horas complementares, denotando uma participação espontânea em eventos que agregaram conhecimentos.

a) Questões abordadas diferentes do roteiro de entrevista:

Abandono escolar por insuficiência financeira.

b) Temas relevantes:

Graduação tardia;

Evasão no ensino superior por insuficiência de renda;

Mercado de trabalho;

Trabalho infantil;

Migração motivada por questões educacionais;

Ausência de escolaridade dos pais;

Insuficiência alimentar.

c) Estratégias educacionais:

Participação em projetos: extensão, pesquisa e outros;
Média diária de estudo extra: 4 (quatro) horas;
Permanência diária estendida na instituição de ensino;
Aproveitar oportunidade de trabalho;
Rede de apoio com capital cultural;
Escolaridade: 21 anos;
Experiência profissional anterior a faculdade;
Participação em eventos.

Por fim, nota-se que a pobreza intergeracional foi rompida por meio do incentivo de seus descendentes, ou seja, apesar de vivenciar a pobreza a entrevistada conseguiu inculcar a importância da aquisição do capital cultural em seus descendentes e, por um salto qualitativo, os descendentes a incentivaram adquirir o capital cultural. Nesse processo houve a incorporação de novos signos ao *habitus* que propiciou o rompimento da pobreza intergeracional.

4.2.2 Relatório individual do Caso 2

Com faixa etária de 20 a 30 anos, mulher, com gênero feminino, a entrevistada do Caso 2, recebeu o Pnaes durante metade do seu curso de graduação e participou de outro programa de bolsas para auxiliar na sua manutenção financeira no processo de permanência no ensino superior. Advinda de uma família de baixa renda, composta por 6 (seis) pessoas, teve sua trajetória familiar entrelaçada pelo cotidiano entre a zona rural e a zona urbana.

Ingressou na universidade com renda familiar bruta 1,5 (um e meio) salários-mínimos, sendo complementada com subsídios de trabalhos agropecuários na zona rural, o que classificava a família como baixa renda, com *per capita* de um quarto do salário-mínimo. A entrevistada se considerava pobre, considerando a pobreza como

“ausência de renda, renda insuficiente para custear as necessidades básicas, é, em que coloca a pessoa em condições subumanas, em várias necessidades, não só básicas, intermediárias também, sem acesso à alimentação adequada, saúde, por aí”.

O entrelaçamento entre a zona rural e urbana na vida da entrevistada propiciou que mesmo em situação de pobreza e ausência ocasional de energia elétrica, não sofreram as angústias da fome, visto que “[...] tinha alimentação muito básica, mas fome mesmo não, assim todo dia a gente tinha café, almoço e janta, não sei qual o nível de fome, como é a fome?”. A entrevistada ao relatar a relação de sua família com a alimentação faz comparações entre o acesso diferencial aos alimentos, entre a sua infância e o momento atual e entre sua família e os vizinhos, assim percebemos que as práticas alimentares e o conceito de fome é cultural e comparativo. Parte da alimentação vinha da plantação realizada na roça por seu pai e a outra do salário de servidora pública de sua mãe (provedora com renda financeira da família).

[...] então sempre teve um a renda de um salário-mínimo na minha casa, eu não conheci uma casa sem uma renda fixa, uma renda da minha mãe e, e o trabalho do meu pai da roça que tinha porcos, gados, se plantava feijão e arroz, essas coisas que complementava e aí conciliando as duas coisas né, tinha uma alimentação muito básica, muito básica, pra época pra cultura, pra cultura do lugar era normal, vamos dizer, mas não tinha, por exemplo, é legumes verduras essas coisas, pra época era normal ali.

A família, que são “pessoas que estão juntas por uma em uma relação de afeto e de compromisso também, e que assumem responsabilidades conjuntas, de ajuda também”, da entrevistada era composta pelos progenitores pai e mãe que tinham escolaridades diferenciadas. O pai sabia ler e escrever, mas sem conclusão de nível escolar, sua mãe graduada em nível superior de ensino com pós-graduação e seus avós eram alfabetizados sem escolaridades.

A pessoa que inspirou a entrevistada a estudar foi a mãe, mencionada várias vezes na entrevista, como exemplo e incentivadora educacional. A relevância da mãe no processo educacional se deu pelo cuidado com a filha e pelo exemplo próprio de ter investido em capital cultural mesmo com as dificuldades impostas pela moradia na zona rural, sem eletricidade, pelos baixos rendimentos e acesso tardio a

educação. O acesso a educação de sua mãe foi possibilitado por meio do trabalho precoce em contraposição ao trabalho precoce de seu pai, que o impossibilitou de ter acesso à educação. A família da entrevistada não permitiu que a mesma fosse inserida no mercado de trabalho precocemente, objetivando seu investimento no capital cultural por meio da educação.

As séries iniciais do ensino fundamental da entrevistada foram realizadas em escola rural multisseriada e teve acompanhamento de sua mãe, este acompanhamento foi anterior a sala de aula, visto que a entrevistada antes de ser inserida no contexto escolar já tinha conhecimentos de alguns conteúdos escolares.

A família da entrevistada migrou da zona rural para zona urbana de uma cidade de Pequeno Porte I, tendo como um dos objetivos continuar o investimento em capital cultural de sua mãe e irmãos, mas a relação com a zona rural continuou presente em sua vida. Outro processo migratório ocorreu, quando a entrevistada mudou desta cidade para uma cidade de Grande Porte I, onde oferecia cursos superiores e melhores condições educacionais, assim estudou gratuitamente em escola da rede particular e rede pública. Nesse contexto, o acompanhamento escolar foi feito por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em virtude da distância geográfica e do preço do deslocamento entre as cidades.

Essa experiência foi importante para a inserção da entrevistada no ensino superior e sua definição profissional, visto que foi nessa conjuntura que conheceu sua área profissional, definiu o curso possível para o ensino superior e expandiu seu capital social, cercando-se de pessoas que almejavam cursar o nível superior. A rede social era fortalecida por objetivos comuns como relata:

Onde todo mundo queria fazer uma faculdade, onde era normal isso, e onde tinha possibilidade, porque na minha cidade não tinha possibilidade, não tinha faculdade, [...] então na minha cidade não teria como, fui para um lugar onde tinha possibilidade, tinha universidade federal e estadual.

A entrevistada conseguiu suporte familiar em outra cidade, onde havia o curso de graduação que ela almejava com custo de vida reduzido e migrou novamente, desta vez de uma cidade de Grande Porte I para uma de Pequeno Porte II. A flexibilidade para migrar que a entrevistada apresenta pode ter sido herdada de sua

mãe e oriunda do aprendizado em investir em capital cultural, este inculcamento pode ser percebido no relato sobre a decisão de fazer ensino superior:

Desde sempre, assim nem sei falar desde quando, desde criança eu queria fazer o ensino superior, a minha mãe, é quando eu tinha 13 anos, quando mudei [...] ela já tinha o curso superior. Então é uma coisa lógica, né, depois do ensino médio tinha que fazer o superior. Tava assim, já embricado na minha memória mesmo, na minha, nos meus projetos, sim, não sei nem demarcar, quando me mudei para [...] lá todo mundo da minha sala queria fazer um curso superior, tinha esse projeto, eu queria fazer um curso superior em uma universidade federal, esse era meu projeto, porque era o projeto da minha turma, de todo mundo que eu conhecia, meus colegas e outras pessoas também, amigos da minha colega também queriam fazer isso.

Para a entrevistada o ensino superior seria a sequência posterior ao ensino médio. A busca era por um ensino superior de qualidade e possível, em uma universidade federal, e não havia o questionamento se deveria fazê-lo, haja vista o inculcamento da importância do capital cultural.

Com suporte de sua família de origem e de familiares na cidade do curso de graduação, a entrevistada informa que quando prestou vestibular já conhecia a possibilidade das bolsas para permanência, o que a incentivou, mas não foi determinante visto que com suporte familiar e baixo custo de vida, acreditava que sua família teria se organizado para que ela estudasse. A entrevistada conseguiu o auxílio do Pnaes somente após 2 (dois) anos do início do curso, data aproximada, e nesse período concorreu a outro edital de auxílios e foi contemplada, ajudando-a permanecer no curso. Sobre o porquê de não ter sido contemplada com o auxílio em sua primeira solicitação ela reflete que:

[...] fiquei dois anos sem receber qualquer tipo de bolsa [...], concorri a três editais e não consegui, nessa época a demanda era muito grande, e acho que muitas pessoas com ausência assim total de renda, não sei, porque minha mãe por mais que a renda era muito baixa, se enquadrava na pobreza, mas tinha uma renda né.

A entrevistada graduou-se no período regular do curso. O auxílio, com valor médio de R\$ 372,00 (trezentos e setenta e dois) reais, junto com a ajuda financeira da família de origem, viabilizavam o pagamento de aluguel entre outras necessidades. Assim a entrevistada conseguiu investir com tempo integral em sua

formação de nível superior participando, além das aulas e estágio obrigatório, de projetos de extensão, pesquisa e outros.

[..] na verdade eu estava muito disponível, porque eu estudava pela manhã e eu não trabalhava, todo o meu tempo era envolvido com atividade da faculdade, tudo que surgisse por lá eu estava fazendo, participei de pesquisa como voluntária de outros projetos, de projetos da comunidade em geral, que não era da faculdade, tudo que tinha que pudesse que acrescentar no meu currículo no meu conhecimento eu tava fazendo porque eu tinha tempo para fazer.

A participação em projetos de extensão foi iniciada antes da contemplação com auxílios financeiros, por motivação pessoal e profissional da entrevistada. Essa foi uma importante estratégia, pois segundo ela várias rotinas da extensão puderam ser aproveitadas atualmente em seu trabalho, como o conhecimento da interdisciplinaridade. Os projetos também propiciaram uma maior aproximação com a profissão, ela ainda complementa relatando que:

Ele foi uma motivação a mais pra que estivesse estudando, porque eu integrei mais ainda na universidade, porque passava boa parte do meu tempo na universidade, uma estudando, fazendo o curso normal as disciplinas e outra parte do tempo eu ficava envolvida com as atividades de extensão.

Outra estratégia importante na formação profissional da entrevistada foi o número de horas estudadas fora a sala de aula, sendo uma média de 5 horas diárias, sobre seu planejamento de estudo ela descreve que “eu comprei apostilas, é, impressas, comprei cursos pela internet, estudava material da faculdade mesmo, passado pelos professores, usava biblioteca, lá tem coleção de revistas [...], lá tem livros, estudava os livros”. Nota-se que mesmo com poucos recursos financeiros a entrevistada investia capital econômico na aquisição de capital cultural, para isso precisou de organização financeira e custo mínimos de sobrevivência para conseguir este feito.

Em seu planejamento a médio (cinco anos) e logo prazo (dez anos) ela prevê continuar estudando, realizar um curso de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e se graduar novamente em outro curso superior.

Atualmente é a responsável financeiro por sua família composta por 2 (duas) pessoas, trabalha em sua área de formação no setor público e sua família tem renda

bruta familiar acima de 9 (nove) salários-mínimos. Relata que o ensino superior foi muito importante, pois “realizei meus projetos, entendo que os projetos que eu tinha lá na adolescência de fazer o ensino superior eu realizei, e consegui entrar no mercado de trabalho em uma profissão tendo uma definição do que, que eu ia fazer”, atualmente está construindo seu patrimônio e conta com a rede de apoio formada por pai, mãe e irmãos.

Sobre a pobreza intergeracional a entrevistada considera que rompeu com os determinantes intrafamiliares que estavam presentes nas suas gerações anteriores, como: falta de acesso à educação, responsabilização familiar, trabalho infantil, educação tardia, educação pós-gestação, baixa retribuição salarial, falta de acesso ao mercado de trabalho.

A entrevistada faz uma reflexão sobre a necessidade dos discentes se prepararem para o mercado de trabalho e de terem oportunidade de emprego ao saírem das universidades, pois sem as vagas de trabalho, seja por meio de concurso públicos ou contratos, o estudante fica desorientado. Salientamos que a perspectiva de inserção profissional no mercado de trabalho é um motivador para a permanência do estudante no ensino superior.

a) Questões abordadas diferentes do roteiro de entrevista:

Segurança de uma renda fixa.

b) Temas relevantes:

Trabalho infantil dos pais e ausência de trabalho infantil da entrevistada;

Migração motivada por questões educacionais;

Ausência de escolaridade do pai e nível superior da mãe;

Inculcamento do investimento em capital cultural;

Fome como uma questão relativa.

c) Estratégias educacionais:

Participação em projetos: extensão, pesquisa e outros;
Média diária de estudo extra: 4 (quatro) horas;
Permanência diária estendida na instituição de ensino;
Aproveitar oportunidade de trabalho;
Rede de apoio com capital cultural;
Escolaridade: 16 anos;
Participação em eventos.

Por fim, nota-se na trajetória da entrevistada que a escolarização da mãe influenciou positivamente em sua aquisição de capital cultural e sua conversão nos demais capitais, inclusive no capital econômico. A estratégia familiar de não permitir que a entrevistada se inserisse sem qualificação no mercado de trabalho, foi importante para sua profissionalização com qualidade e empregabilidade.

4.2.3 Relatório individual do Caso 3

O entrevistado do Caso 3, homem, de 20 a 30 anos, oriundo de família numerosa, tem nítida as mudanças ocorridas em sua vida, por meio do acesso à educação. Sua família migrou da zona rural para a zona urbana de uma cidade de Pequeno Porte II para apoiar os filhos a estudarem, assim três filhos se diplomaram no ensino superior e no ensino técnico.

A formação profissional do entrevistado é marcada pela proximidade com a zona rural e relata o desejo de possuir um terreno para produção agrícola, agora graduado e com capacitação técnica. Sua família era de classe baixa, sem propriedade rural, posseiros em terras cedidas. Os pais não tiveram acesso à educação formal, o pai não sabe ler ou escrever e a mãe aprendeu a assinar o nome, contudo investiram em capital intelectual dos filhos, manifestando orgulho no fato de todos os filhos terem estudado com níveis variados de escolaridade. A mãe e as irmãs mais velhas compartilhavam o acompanhamento do entrevistado na escola “mas a maioria das vezes a mãe que acompanhava, a apesar de que ela não

estudou, mas ela sempre incentivou a gente estudar, a buscar e levar para a escola, a gente era os mais novos os mais paparicados, né, ai foi (risadas)”.

O entrevistado se graduou em período regular do curso e tem 3 anos de formado. Ele ao terminar o ensino médio técnico ingressou sem intervalos no ensino superior, pois em sua cidade havia curso superior na área que gostaria de seguir, sendo possível sua inserção.

Apesar de cursar a graduação na mesma cidade de sua família de origem, o estudante enfrentou as barreiras econômicas da permanência necessitando de auxílio do Pnaes para arcar com seu deslocamento até a instituição de ensino. O entrevistado foi beneficiado com auxílios do Pnaes do ensino médio ao ensino superior, recebendo cumulativamente bolsas de extensão por um período de tempo.

A renda bruta familiar quando ele acessou os benefícios do Pnaes eram em média de um salário-mínimo e meio a dois salários-mínimos, a família era composta de 6 pessoas. Os rendimentos eram percebidos por meio de aposentadoria rural dos pais e venda de porta em porta de hortaliças “meu pai já era aposentado na época já, mas a renda era pouca para manter todo mundo na escola e a manter a casa, né. A gente acabou para complementar renda, como a gente estudava só meio período, meio período a gente trabalhava lá”. As hortaliças eram produzidas em uma terra em regime de comodato, essa foi a primeira experiência trabalhista remunerada do entrevistado. Mas sua experiência trabalhista é anterior, como ele relata:

Assim, depende é meio relativo, desde sempre a gente trabalha no meio rural, como quem mora no meio rural a gente trabalha desde criança. Só que não trabalhava assim exploratório, é uma coisinha que eu poderia ajudar, né, mas trabalho, trabalho foi a partir dos meus 17, 18 anos [...]. A partir do momento que a gente começou a trabalhar aqui na comercialização, que a gente começou a vender, ai eu comecei a ter uma renda, não é renda, mas uma coisa que era meu o dinheiro, antes trabalhava com meu pai, mas não tinha renda.

As outras experiências trabalhistas do entrevistado foram no trabalho formal provenientes de sua formação técnica profissional e de graduação. Ele começou a trabalhar na área em que atua antes de concluir a graduação e continua a estudar e se qualificar. Atualmente está trabalhando e tem quatro pessoas em sua composição familiar, têm uma renda de dois salários-mínimos e meio a quatro salários-mínimos,

sendo variável, pois ele presta serviços autônomos. A composição da renda advém de trabalho autônomo e da aposentadoria do pai.

Percebe-se pelo relato do entrevistado que a família foi gradativamente rompendo com a baixa escolaridade visto que os pais eram sem escolaridade, os irmãos mais velhos do entrevistado fizeram ensino fundamental e os mais novos fizeram o ensino superior com pós-graduação. O entrevistado relata que os irmãos mais velhos não estudaram devido à presença de fatores intrafamiliar de reprodução da pobreza intergeracional, como casamento precoce, introdução no mercado de trabalho precocemente e trabalho infantil.

O entrevistado fez o ensino fundamental em escola pública na zona rural, iniciando aos 7 anos sem cursar o ensino infantil. O ensino médio integrado ao curso técnico foi cursado em instituição pública com duração de 3 anos e o ensino superior em 5 anos também em instituição pública. A pós-graduação foi no ensino privado, sendo iniciado logo após a conclusão da graduação, sendo realizada no período que o entrevistado já estava no mercado formal de trabalho podendo arcar com os custos das mensalidades. Ele também fez em escola particular curso de informática básica, mas não fez cursos de idiomas, como inglês ou espanhol.

Questionado sobre o que o motivou a cursar o ensino superior o entrevistado aponta que a proximidade de moradia com uma instituição de ensino e a entrada de um de seus irmãos nessa mesma instituição, como ele relata:

Assim a gente veio de família humilde, acabou que a gente teve oportunidade de entrar na escola [...], que sempre foi nosso objetivo porque a gente morou muito tempo próximo, a gente morava pertinho mesmo da escola [...]. Então lá o meu irmão entrou [...], aí ele já teve aquela tradição, aí a gente ficou super ansioso para entrar também, também estudava, desde a segunda, terceira série, a gente já buscava entrar na escola [...], por incrível que pareça.

Uma importante estratégia na graduação foi a participação do entrevistado em projetos de extensão, mesmo não sendo condição para o recebimento de auxílios do Pnaes. Os projetos de extensão tinham como foco a área de atuação do entrevistado e possibilitaram experiências em várias frentes de atuação de sua profissão, “essa parte da extensão trouxe muito aquela questão da vivência mesmo, de aprendizagem para desenvolver o serviço de campo, né, foi bem interessante”.

Atualmente na atuação profissional o entrevistado utiliza todos os conhecimentos e experiências adquiridas nos projetos. Em seu currículo *Lattes* constam apresentações de artigos, participação em programas de monitoria, participação e organização de eventos no período da graduação.

O curso de graduação do entrevistado foi integral, com aulas de manhã, tarde e eventualmente a noite, assim ele estudava uma média de duas horas e meia extraclasse, sendo estes estudos realizados no período da noite. Nos finais de semana conciliava os estudos com o trabalho informal remunerado. Devido aos constrangimentos econômicos, para estudar o entrevistado permanecia horas a mais na instituição de ensino.

[...] a gente buscava estudar o máximo possível lá porque tinha estrutura, né, tinha biblioteca e tinha tudo climatizado, era mais tranquilo e tinha mesa. Aqui em casa a dificuldade era a mesa, que tinha que estudar ali na cozinha, dividindo a mesa com quem tava jantando, ai ficava aquele monte de livros, aquela bagunça. Ai tinha meu irmão que morava aqui e a gente dividia o quarto com meu outro irmão, então ai a gente estudava no quarto ou na cozinha, era meio que não tinha assim um ambiente, né? Não tinha cadeira, hoje já tenho escritório, tenho com computador, mas naquela época não tinha, aí para mim fazer o trabalho de escola, por exemplo digitar trabalho essas coisas, eu tinha que buscar [a instituição], porque era onde que tinha computador para conseguir digitar e conseguir fazer minhas coisas.

Um marco importante para o entrevistado foi receber de presente de um parente um notebook, facilitando a escrita de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Atualmente o entrevistado possui um escritório equipado com o necessário para desenvolver suas atividades profissionais e estudantis. O entrevistado está construindo seu patrimônio, conseguiu adquirir um transporte para sua família, melhorar as condições de moradia, adquiriu um lote e sonha com a casa própria com sua companheira.

Com três anos de graduado, o entrevistado considera que já adquiriu relativa estabilidade financeira, pois o vínculo de autônomo faz oscilar os rendimentos mensais, assim considera que “mais ou menos estabilidade financeira, não está 100% ainda, porque não tem estabilidade de ter rendimento mensal, mas já visto do que era antes que não tinha rendimento de forma nenhuma hoje já melhorou bastante”.

Para o entrevistado os auxílios foram importantes visto que sem eles as condições de deslocamento até a instituição ficariam comprometidas, pois a instituição é distante da cidade e o mesmo chegou a percorrê-lo de bicicleta. Seu irmão antecessor a ingressar na instituição, fazia o traslado de bicicleta, mas por realizar um curso de um período conseguia conciliar o cansaço, a alimentação e os estudos, situações não conciliáveis para o entrevistado visto que o curso do mesmo era integral. Com os auxílios e outras bolsas, a família do entrevistado conseguiu concomitantemente mantê-lo e a outro filho na instituição de ensino, evitando a evasão dos mesmos para o mercado de trabalho precocemente “[...] acabou que o auxílio segurou um pouco a gente mais no curso e deu a possibilidade de fazer a graduação, foi muito útil”.

Sobre a pobreza o entrevistado relata que nunca se considerou pobre, porque para ele “pobre para mim é quem não tem acesso a comida, a alimentação e passa fome, eu nunca tive isso”, ele completa que “é não ter o básico para sobreviver, né? Acesso à saúde, à educação, à moradia digna, porque é assim, muitas vezes as pessoas elas querem o luxo, aí não é pobreza né? Já tem o básico e querem o luxo, aí não está na pobreza e sim em uma linha razoável”.

Apesar das carências inerentes de famílias de baixa renda, a família do entrevistado ao conciliar os rendimentos de aposentadoria e de produção rural, garantiram o básico para a sobrevivência. As condições de moradia da família eram instáveis, pois estavam vinculadas a situação de posse ou cessão de terras. As construções variavam entre taipa, palha, sendo a construção de alvenaria realizada na cidade, “esta casa na cidade, originalmente foi construída de taipa e melhorada para alvenaria, servia como suporte aos filhos para continuarem estudando”.

Com a insegurança alimentar presente pela escassez de recursos e minimizada pela produção rural, o entrevistado relata que nunca passou fome “não, nunca, a gente nunca passou fome, de forma nenhuma, a gente tinha o básico, mas sempre teve comida, o pai mais a mãe nunca deixou faltar nada para gente, lógico a comida comum né, arroz, feijão, a carne ali quando tinha possibilidade”. Sobre a pobreza intergeracional o entrevistado aponta que:

Com certeza a gente conseguiu mais coisas, é porque meus avós eles moravam [...] vivendo basicamente da agricultura familiar, plantar, colher,

comia o que produzia. Aí meus pais já vieram nessa tendência também e a gente não, a gente já tá começando, a gente produz para comer, só que ao passo que além de produzir eu já tenho dinheiro para comprar coisas melhores, que eu sei que eu não consigo produzir na minha região, frutas, verduras, carne, as coisas básicas do dia a dia, né. Então já melhorou bastante, acesso a saneamento básico, até energia elétrica, eu posso dizer, porque até meus 15 anos eu não tinha energia elétrica, a gente vivia lá na roça com lamparina [...].

A rede de apoio do entrevistado é composta da companheira e dos pais. A companheira do entrevistado tem ensino superior completo e atua na mesma área profissional que o entrevistado, o que possibilita um intercâmbio de conhecimentos e de motivações, fortalecendo os vínculos familiares e incentivando a aquisição do capital cultural.

O entrevistado relata que em seu planejamento para 5 a 10 anos, tem como meta continuar investindo em capital cultural, iniciar e concluir o curso de pós-graduação *stricto sensu*, mestrado, alcançar a estabilidade empregatícia por meio de um concurso, se tornar professor universitário e atualmente continua fazendo capacitações profissionais.

O entrevistado aponta que a assistência estudantil, fator extrafamiliar, foi de suma importância para o investimento em capital cultural:

Que aquela época que a gente estudou até hoje, se a gente teve a desenvoltura que teve, foi em decorrência dessa base estudantil. Se a gente não tivesse o incentivo, não tivesse a base estudantil, da bolsa, de auxílio a gente não conseguiria, né, então é isso, basicamente.

a) Questões abordadas diferentes do roteiro de entrevista:

Relações de zona rural e urbana.

b) Temas relevantes:

Família numerosa;

Trabalho infantil dos pais, irmãos e do entrevistado;

Presença de trabalho informal;

Migração motivada por questões educacionais;

Ausência de escolaridade dos pais;

Presença do ensino técnico;
Produtores rurais sem propriedade rural;
Interiorização da educação;
Cuidado familiar compartilhado entre progenitores e irmãos mais velhos;
Presença de aposentadoria.

c) Estratégias educacionais:

Participação em projetos: extensão, pesquisa e outros;
Média diária de estudo extra: 2,5 horas;
Permanência diária estendida na instituição de ensino;
Aproveitar oportunidade de trabalho;
Rede de apoio com capital cultural;
Escolaridade: 19 anos;
Participação em eventos;
Pnaes como fator de permanência.

Por fim, nota-se a presença da pobreza persistente na trajetória do entrevistado que foi rompida por meio do capital cultural que propiciou a aquisição dos demais capitais. Importante observar que o entrevistado mesmo vivenciando as situações de pobreza (pobreza objetiva) ele não se reconhecia como pobre (pobreza subjetiva) por relacionar a pobreza com o mínimo a sobrevivência. Nota-se também que a relação aproximada com a zona rural e a produção agrícola de subsistência amenizou a insegurança alimentar.

4.2.4 Relatório individual do Caso 4

A entrevistada do Caso 4, é mulher, tem de 20 a 30 anos, recebeu o Pnaes a partir do segundo ano da graduação, o auxílio foi determinante para sua permanência na universidade e possibilitou que ela fosse a primeira graduada na

família. Oriunda de uma família de baixa renda, na linha de extrema pobreza, eram beneficiários do PBF e de outros programas sociais, como Pioneiros Mirins e Jovem Aprendiz, bem como do assistencialismo da sociedade civil.

[...] eu era atendida por, por programas que tinha na comunidade, que na verdade eu fazia parte do público desses programas da comunidade, antes de me formar. Ai tinha, por exemplo, [...] tinha uma senhora que sempre ela fazia sopa e ai as famílias carentes iam lá e buscava, nossa, a gente foi lá várias vezes buscar sopa pra poder comer, participava de programas, Programa Jovem Aprendiz, Programa Pioneiros Mirins, programa, vários programas assim que atendia famílias carentes, né.

A família era chefiada pela mãe da entrevistada, que teve poucas oportunidades educacionais, alcançando o ensino básico incompleto, assim se tornou trabalhadora informal em empregos com baixas remunerações, como diarista, ajudante do lar e cozinheira. A mãe da entrevistada também veio de uma família de classe baixa e seus pais não tiveram escolaridade.

O pai da entrevistada apesar de ser conhecido e chamado por pai, não representou uma figura de cuidado e proteção. Para a entrevistada a mãe é a figura central em sua vida, sendo ela a incentivadora educacional, cuidadora e era a provedora financeira, “ela criou eu e meu irmão sozinha, trabalhando como diarista, cozinheira, como doméstica e vários outros empregos, empregos temporários sem carteira assinada e foi, foi isso durante a vida toda. Foi ela e Deus para criar a gente, eu e meu irmão”. Na época que a entrevistada precisou acessar o benefício, sua renda bruta familiar era menor que um salário-mínimo, sendo o valor variável pois eram recebidos por meio de trabalho informal. A família era composta por ela, sua mãe e irmão.

No primeiro ano do curso de graduação a entrevistada não conseguiu ser selecionada para o auxílio do Pnaes, apesar de ter o perfil do programa. No segundo ano conseguiu ser selecionada, sobre essa situação ela relata que “[...] não consegui no primeiro ano, mas aí fiquei atenta depois a tudo, procurei ajuda, consegui entrar, na verdade eu me enquadrava nos critérios, mas só não consegui por conta disso, falta de informação, eu acho, na época”.

No período de graduação a entrevistada relata que a sua situação de pobreza era aviltante e o auxílio minimizava a situação possibilitando que ela desse

continuidade ao curso, assim considera que “[...] é muito difícil entrar e mais difícil permanecer dentro, meu sonho teria sido interrompido, porque foi importante a gente poder se dedicar e ter esse auxílio naquele momento para família de baixa renda, naquela época, eu me considerava muito pobre [...]”. Sobre as situações vivenciadas pelas carências econômicas neste período ela relata:

Muito mesmo difícil, tempos difíceis, né, passar o ano inteiro sem poder comprar uma roupa, sem poder comprar um calçado assim para durar o ano inteiro, livro, a gente não comprava livro, a gente vivia de xerox, tinha que pescar para ter carne na geladeira, ter peixe, porque aluguel era muito caro e a gente não gastava assim com a questão de transporte, mas tinha outros gastos também e acabou que aqui na época eu morava sozinha, mas eu recebia esse auxílio porque eu ficava na faculdade a manhã toda estudando e tinha que participar dos projetos a tarde às vezes, vice e versa, e dependia dos horários e depois peguei aula a noite, disciplina a noite e foi o que me ajudou a permanecer na faculdade, acho que é de extrema importância esses programas.

A entrevistada é enfática ao afirmar que sem o auxílio do Pnaes ela não teria conseguido permanecer no curso:

Eu vim pra [...] como uma sonhadora, né, vim achando assim que o importante era entrar e tal, mas quando eu cheguei e as dificuldades bateram à porta foi um ano muito difícil até conseguir esse auxílio, que depois foi o que me ajudou a permanecer, antes disso a gente tinha cogitado até trancar o curso [...].

A entrevistada relata que na cidade em que estudou, não havia ofertas de empregos que fossem compatíveis com as atividades acadêmicas, assim a ausência dos auxílios e a procura por trabalho significava a desistência do curso superior.

Para a entrevistada a pobreza está vinculada às ausências de acesso a bens e serviços básicos para a sobrevivência, incluindo alimentação adequada, vestimentas, lazer e moradia. Atualmente, com quatro anos de formada, ela já não se considera mais pobre, apesar de ainda não ter conseguido todos os seus objetivos socioeconômicos, “[...] hoje em dia eu não me considero pobre, pobre do jeito que eu era antes [...]”. Sua família já tem acesso a lazer e estão planejando a casa própria e o carro, apesar do alto custo de investimento nos filhos.

[...] esses tipos de coisas que antes seriam impossíveis, meu Deus, pensar em carro em casa era uma coisa que não cogitava, porque o salário que a

gente ganhava não tinha como, ai depois que a gente passa ter um serviço, emprego fixo a gente começa a sonhar com essas coisas.

As mudanças financeiras ocorreram após a conclusão do curso, circunstância que ela e seu companheiro conseguiram emprego, assim ela considera o ensino superior importante em sua trajetória de vida “porque possibilitou a gente modificar a forma de ver a realidade, é um curso que possibilitou análise crítica de tudo e também modificou a questão de que comecei a trabalhar e a gente saiu da pobreza (risadas), estamos ricos agora, né, dizendo”. O seu companheiro também é oriundo de classe baixa e estão construindo juntos o patrimônio familiar.

A entrevistada foi estudante de escola pública e teve acompanhamento e a cobrança da mãe, segundo ela, a mãe “sempre me cobrava, sempre, sempre, sempre, ela dizia que a educação ninguém tira, é o que ela poderia dar de melhor para mim e para meu irmão, então ela foi bem rígida nesse sentido, a gente tinha que ir para a escola e tirar notas boas também”. Apesar da baixa renda da família a mãe da entrevistada não permitiu que ela ingressasse no mercado de trabalho precocemente, assim, dentro do possível, ela investiu em capital intelectual dos filhos.

As experiências de trabalho, da entrevistada, anteriores a graduação foram uma panfletagem em período eleitoral e emprego informal recebendo abaixo de salário-mínimo no período antes de se inserir na faculdade, “minha mãe puxava a orelha não deixava, que estava estudando só no ensino médio, mas ela não deixava nem fazer uma faxina nem nada, porque ela queria que eu fizesse faculdade”.

A entrevistada ao terminar o ensino médio, participou do Enem/Sisu e foi selecionada para um curso em um estado longínquo e posteriormente foi selecionada no Prouni para uma instituição particular de ensino em sua cidade, ambas as seleções foram abandonadas por falta de recursos financeiros, pois apesar de gratuito a primeira seleção requeria os custos de viagens e moradia, recursos que a família não tinha, e a segunda seleção em instituição particular com descontos, não foi uma opção viável visto que os poucos rendimentos não permitiam arcar com a mensalidade reduzida.

Assim, as possibilidades de cursos no ensino superior para a entrevistada, foram conformadas às suas possibilidades financeiras e suas escolhas pautadas no

que seria possível e viável mediante os constrangimentos socioeconômicos que ela e sua família estavam submetidos. Sua escolha foi mediada pela busca de baixo custo de vida e um curso superior com expectativa de mercado de trabalho. Para conseguir ambos os critérios, migrou de sua cidade de origem para uma cidade de Pequeno Porte II e se inseriu em uma instituição federal de ensino que tivesse bolsas de estudo. O percurso da conclusão do ensino médio até a inserção no ensino superior foi de dois anos.

Na universidade a entrevistada inseriu-se em projetos de extensão, condicionalidade dos auxílios do Pnaes, e em outros projetos, desvinculados do recebimento de bolsas. Ela estudava em média extraclasse 4 horas diárias, estudos que se intensificavam em épocas de avaliações. Outra estratégia utilizada pela entrevistada foi intensificar seu curso, adicionando matérias no turno noturno, assim passava muitas horas diárias na faculdade, em sala de aula, em projetos e estudando. Sobre a extensão ela relata que “foi importante, tivemos mais acesso ao público, a realidade, né, a faculdade ela, quando você vai para o estágio, tem acesso sim, ao campo, a área, acesso, mas ao público primeiramente foi os projetos de extensão, de pesquisa, isso a gente leva pra atuação da gente”.

A organização de estudos da entrevistada “era basicamente com apostilas e o computador também, eu gostava de estudar mais sozinha, mas às vezes tinha trabalho de grupo, fazia anotações, enfim, muitas leituras”. Ela focou e intensificou seus estudos nos dois últimos anos da graduação para uma área específica de atuação profissional e conseguiu inserção profissional assim que concluiu a graduação. Ela fez curso de informática básica, mas não de idiomas.

Atualmente trabalha na área de formação, no setor público e constituiu uma nova família com seu companheiro e filhos. Sua renda familiar é acima de 5 (cinco) salários-mínimos, contribuindo para renda seus proventos e de seu companheiro. A sua rede de apoio é composta da mãe, companheiro, família do companheiro, amigos e conhecidos da igreja que frequentam.

A entrevistada relata que o companheiro também foi um importante incentivador de aquisição de capital cultural e a união deles como casal, não a impediu de estudar. Seus projetos de qualificação profissional e educacionais estão suspensos, podendo ser reavaliados daqui a dois anos em função da maternidade,

experiência reiteradamente mencionada na entrevista como importante marco na vida da entrevistada.

A entrevistada demonstrou preocupação com os desmontes na Política de Educação que afetam os programas de assistência estudantil “[...] isso vai ser uma perda muito grande para o Brasil se fosse levar em consideração, na época, se tivesse feito um corte desse salário que eu recebia, desse auxílio, com certeza, eu não teria concluído [...]”.

a) Questões abordadas diferentes do roteiro de entrevista:

Assistencialismo da comunidade.

b) Temas relevantes:

Trabalho informal da mãe;

Migração motivada por questões educacionais;

Ausência de escolaridade dos pais;

Interiorização da educação;

Famílias chefiadas por mulheres;

Pesca de subsistência;

Presença de políticas e programas sociais.

c) Estratégias educacionais:

Participação em projetos: extensão, pesquisa e outros;

Média diária de estudo extra: 4 horas;

Permanência diária estendida na instituição de ensino;

Aproveitar oportunidade de trabalho;

Escolaridade: 16 anos;

Participação em eventos;

Pnaes como fator de permanência.

Por fim, observa-se que o incentivo familiar para aquisição de capital cultural e as políticas públicas alteraram as regularidades que condicionariam a entrevistada a reproduzir a pobreza intergeracional.

4.2.5 Relatório individual do Caso 5

O entrevistado do Caso 5, é homem com faixa etária de 20 a 30 anos, recebeu o Pnaes em todo período da graduação e a concluiu em período regular com o advento das greves administrativas. Oriundo de uma família de classe baixa, na linha de extrema pobreza, foi amparado por políticas sociais ofertadas pelo estado, como PBF, Pnaes, ProJovem e outras.

O entrevistado estudou desde o ensino fundamental em ensino público e não teve intervalo entre as etapas de ensino, tendo 20 anos de escolaridade. Durante o ensino básico, algumas etapas foram realizadas em ensino integral e nas outras etapas foi voluntário em um programa chamado “Amigos da Escola”, onde o mesmo prestava serviços de auxiliar de biblioteca. Experiências que contribuíram para o desenvolvimento acadêmico e profissional, bem como auxiliaram na sociabilização do entrevistado e no desenvolvimento de capacidades, como a concentração e organização.

O pai do entrevistado tem o ensino fundamental completo, oriundo da zona rural, não conseguiu continuar a estudar em virtude do trabalho infantil para ajudar no lar, era ele que acompanhava o entrevistado na escola. A mãe do entrevistado não obteve escolarização, sabendo assinar apenas o nome, mas não aprendeu a ler e escrever. Ela também é oriunda da zona rural e assumiu cedo a responsabilidade do lar “uma típica família tradicional em que os homens trabalhavam no pesado e as mulheres ficavam mais com as questões da casa, não restando tempo para pensar nos estudos”. Contudo, os pais do entrevistado conseguiram investir no capital intelectual dos filhos, o entrevistado é o primeiro da família a ter ensino superior e dois de seus irmãos estão inseridos no ensino superior e no ensino profissional.

Antes de acessar o Pnaes sua renda familiar bruta era de um salário-mínimo, auferida por meio do trabalho informal, para a subsistência de 6 membros, pai, mãe e irmãos. Moradores da zona urbana, de uma cidade de Grande Porte I, fez vários cursos de capacitação, como informática básica sendo bolsista em uma renomada instituição de ensino e outros na área administrativa. O entrevistado não possui fluência ou escrita em um segundo idioma, mas, cursou inglês instrumental, para um conhecimento inicial ofertado pela instituição em que cursou a graduação.

O entrevistado cursou o ensino técnico e indagado sobre a necessidade de cursar uma graduação já tendo o curso técnico, o mesmo relata que:

O curso técnico, na época era um curso novo para a cidade, inclusive para estado [...], não tinha muitas fronteiras, muitos campos de trabalho para você exercer, só mais indicações políticas, era uma aventura, uma hora que eu tinha que preencher e aí eu preenchi fazendo esse curso, tinha outros da área de saúde, só que não era meu foco.

Antes de entrar no curso em que se graduou, ele fez o Prouni para uma instituição particular, onde não obteve êxito em efetivar a matrícula e cursou dois períodos de outro curso em uma instituição pública em sua cidade de origem. Depois fez o Enem/Sisu e migrou para uma cidade de Pequeno Porte II.

Quando ingressou nessa nova graduação ele já recebia o auxílio do Pnaes na outra iniciada em sua cidade de origem, assim ao migrar de cidade ele já tinha o auxílio garantido para sua permanência na faculdade, recebendo-o do início à conclusão do curso. O entrevistado informa que “[...] as bolsas eram, assim, te forneciam, mas você tinha que trabalhar né? Ou em projeto ou em atividades administrativas, aí, nesse momento que eu entrei, eu já vinculei a algumas atividades administrativas, em diferentes cursos lá da instituição”, assim, devido a essa condicionalidade o entrevistado participou de atividades administrativas do *campus* e de variados projetos de extensão, pesquisa e ensino.

Ele relata que a ausência do auxílio o impossibilitaria de estudar e compartilha uma situação em que ocorreu um atraso no repasse do recurso dos auxílios:

Assim, é por experiência própria, teve, houve um momento assim durante a graduação que ocorreu um período que a bolsa atrasou uns dois, três meses, né, isso foi um momento bem complicado e não só para mim, mas também para os colegas que acessavam a bolsa naquela época e, assim,

para manter aqui é uma cidade que não te oportuniza muitas questões de trabalho, né? Foi um momento sim, um choque, na verdade, foi um choque, porque não tinha onde eu tirar, a família já mantinha as minhas irmãs estudando na época também [...]. E nesse momento também eu estava passando por essa dificuldade, né? Inclusive nesse período foi bem conturbado, mas nesse momento que eu vi, que outros colegas e os professores a maioria me ajudaram não só pagando aluguel, mas pagando alimentação, o material de xerox, essas coisas eu tirava nas cotas dos professores até regularizar essa situação, foi final de ano até o mês de abril, mais ou menos, mas sem a bolsa não conseguiria continuar o estudo.

A vivência do entrevistado na faculdade era intensa, passando muitas horas no *campus* e nas atividades oferecidas. Seu currículo Lattes tem várias publicações, participações e organizações de eventos. Ele estudava em média de 4 horas diárias extraclasse, considerando que:

Como meu período de estudo era pela manhã, eu estava sempre vinculado aos projetos de pesquisa, extensão, ensino, ou seja, quando eu não estava em um eu estava em outro e ou então de monitoria, e aí em torno de 20 horas semanais, eu estava vinculado a esses programas e de monitoria.

Ele também teve significativa participação no movimento estudantil, lutando por melhores condições educacionais aos pares. Segundo o entrevistado, o movimento estudantil conseguiu garantir que a universidade permitisse o acúmulo de bolsas, o que propiciava que os alunos que recebiam o auxílio do Pnaes pudessem receber bolsas e recursos de fomento vinculadas a programas de pesquisa e extensão, o que significou maior acúmulo de conhecimento e melhoria das condições financeiras dos alunos pobres.

Acredito que minha luta durante a graduação dentro do movimento estudantil foi de grande relevância para muitas das conquistas que os estudantes da [...] têm. São conquistas que levam em conta a participação de outros/as companheiros/as nessa luta árdua. Por mais que o movimento estudantil seja marginalizado pela mídia, por parte sociedade e pela própria academia, isso não nos desmotiva na nossa luta e resistência, só nos fortalece e nos impulsiona a fazer os debates, a pensar a educação pública como uma arma capaz de transformar a sociedade e minimizar as sequelas das expressões e manifestações da questão social [...].

Questionado sobre o que é pobreza, o entrevistado aponta que “geralmente pobreza utiliza-se como uma categoria para designar pessoas que estão em vulnerabilidade socioeconômica e social”, situação que ele vivenciou com o agravante da insegurança alimentar:

[...] teve momentos, assim, que meus pais tinham de deixar de comer para fornecer a nós, filhos. [...] Depois começou na escola a ser inserido o nutricionista e aí começaram a melhorar alimentação na escola, mas dentro de casa continuava a mesma coisa já que a gente não tinha condições mesmo de comprar né? E nem de seguir aquele cardápio que era fornecido na escola. Mas assim a alimentação na escola tinha, né um acompanhamento nutricional, já em casa a gente buscava se adequar as condições básicas que forneciam na época.

Situação que foi amenizada com sua entrada no mercado de trabalho, atualmente a sua renda é cerca de 2 (dois) salários-mínimos e mora em uma república com outros estudantes na cidade em que estudou, que compõe junto com sua família, a sua rede de apoio. Os amigos compõe também uma importante rede social envolvida em adquirir capital intelectual possibilitando a expansão do capital econômico. Fixou moradia nesta cidade em prol da continuidade dos estudos visando o curso de especialização, mestrado e no futuro o doutorado. Sobre a pobreza intergeracional aponta que:

Então, acredito que de certa forma rompeu, não por conta, apenas, da graduação, até porque ainda não estou inserido no mercado de trabalho na área que me graduei, mas, por está vinculado ao mercado de trabalho e com isso, pude melhorar na qualidade de vida, alimentação, vestimenta, lazer e contribuir com a minha família que também é parte deste processo. Hoje, não só eu, bem como a minha família têm o mínimo para a sobrevivência, coisa que antes da graduação, não tínhamos. Chegou vezes de passarmos por sérias necessidades, principalmente alimentícia. A minha própria família viveu essa situação no seu dia a dia, inclusive durante a nossa criação, mas, hoje, acredito que rompemos com a pobreza intergeracional.

Com menos de um ano de graduado, o entrevistado, ainda não está trabalhando na sua área de formação, mas manifesta-se ansioso por esse momento. Atualmente trabalha no setor público, sendo essa sua primeira experiência de trabalho formal remunerada, apesar de várias outras experiências não remuneradas.

O rompimento da pobreza intergeracional do entrevistado não tem relação direta com a titulação proveniente da conclusão da graduação, mas ele considera que o ensino superior trouxe uma visão crítica da realidade, questionando os seus próprios preconceitos e desconstruindo e reconstruindo conceitos. A graduação também o oportunizou qualificar seu atendimento no atual trabalho e se considera preparado para exercer a profissão.

Em seu planejamento para daqui 5, 10 anos o entrevistado pretende continuar se qualificando e possivelmente se inserir como professor na universidade e para isso tem estudado e participado das mais variadas seleções de concursos.

a) Questões abordadas diferentes do roteiro de entrevista:

Experiências com o voluntariado;
Movimento estudantil.

b) Temas relevantes:

Trabalho infantil;
Trabalho informal;
Responsabilização das atividades domésticas;
Migração motivada por questões educacionais;
Baixa escolaridade do pai e ausência de escolaridade da mãe;
Insegurança alimentar;
Presença de políticas e programas sociais.

c) Estratégias educacionais:

Participação em projetos: extensão, pesquisa e outros;
Média diária de estudo extra: 4 horas;
Permanência diária estendida na instituição de ensino;
Escolaridade: 20 anos;
Participação em eventos;
Pnaes como fator de permanência;
Participação política na universidade;
Rede de apoio com capital cultural.

Por fim, denota-se na trajetória do entrevistado que a importância do curso superior é capilar em todas as áreas da vida do sujeito e que mesmo o entrevistado

ainda não estando inserido na sua área de formação, seu atual trabalho foi adquirido após a sua inserção na graduação.

4.3 RELATÓRIO DE CASOS CRUZADOS

Neste estudo analisou-se 5 (cinco) casos, destes, 3 (três) entrevistados eram do sexo e gênero feminino e 2 (dois) do masculino. As intersecções de raça, gênero, religião e etnia não foram analisadas neste estudo. Quanto à faixa etária, 4 (quatro) tinha entre 20 a 30 anos e um de 51 a 60 anos. Todos os entrevistados tinham menos de 5 (cinco) anos de titulação de sua primeira da graduação. Para facilitar a compreensão dos casos segue abaixo o Quadro 2 com a síntese de suas características.

Características	Casos				
	1	2	3	4	5
Sexo	Mulher	Mulher	Homem	Mulher	Homem
Gênero	Mulher	Mulher	Homem	Mulher	Homem
Faixa etária em anos	51 a 60	20 a 30	20 a 30	20 a 30	20 a 30
Período em anos de graduado	4	4	3	4	Menos de 1
Complemento ao auxílio do Pnaes	Trabalho informal Pesca para subsistência	Ajuda familiar Outras bolsas	Trabalho informal Outras bolsas Ajuda familiar	Ajuda de parentes Pesca para subsistência	Ajuda de parentes Ajuda de outros Outras bolsas
Presença de ensino superior na família	2º (graduou-se após o filho)	2º (graduou-se após a mãe)	2ºa graduar	1ºa graduar	1ºa graduar
Renda familiar em salários-mínimos (valor nominal) e número de membros, antes da inserção no ensino superior	0 reais / 4	1,5 / 6	1 a 2 / 6	Menor que 1 / 3	1 / 6
Renda familiar em salários-mínimos (valor nominal) e número de membros, depois da inserção no ensino superior	Mais de 3 / 2	Mais de 9 / 2	De 2,5 a 4 / 4	Acima de 5 / 4	2 / 1

Características	Casos				
	Maior parte do sistema escolar	Público	Público	Público	Público

Quadro 2: Síntese dos casos
 Fonte: Elaboração da autora (2020).

Apresenta-se no próximo subtítulo a análise cruzada dos casos pormenorizada, conforme o roteiro de entrevista, pelas variáveis econômicas, sociais e ambientais e educacionais.

4.3.1 Análise cruzada

Para melhor entendimento optou-se por subdividir a análise cruzada pelas variáveis econômicas, sociais e ambientais, educacionais e temas relevantes, conforme seguem abaixo.

4.3.1.1 Variáveis econômicas

Quanto às variáveis econômicas dos entrevistados destacam-se: a recente inserção no mercado de trabalho; o patrimônio em construção; as mudanças nas finanças provenientes de seus empregos; necessidade de complementação do auxílio do Pnaes.

É importante destacar que a inserção no mercado de trabalho dos entrevistados é recente, visto que na maioria dos casos ela é proveniente da conclusão do curso de graduação, assim percebe-se que o patrimônio dos entrevistados ainda está em construção, estando todos, ainda insatisfeitos com seu capital econômico, mas apontam que com o emprego formal e as possibilidades do ensino superior podem alcançar os projetos financeiros e econômicos.

Todos os entrevistados mostraram que as mudanças nas suas finanças são provenientes de seus empregos, rechaçando a possibilidade de ganhos ocasionais,

como herança ou sorteios. A origem familiar extremamente pobre dos entrevistados ocasiona a demora da construção de seus patrimônios, todos eles apresentavam renda anterior *per capita* de menos de meio salário-mínimo.

Os entrevistados foram questionados quanto a renda antes e posterior a graduação, a pergunta foi feita em valor nominal do salário-mínimo. A mudança de renda bruta *per capita* familiar pode ser observada no Gráfico 1.

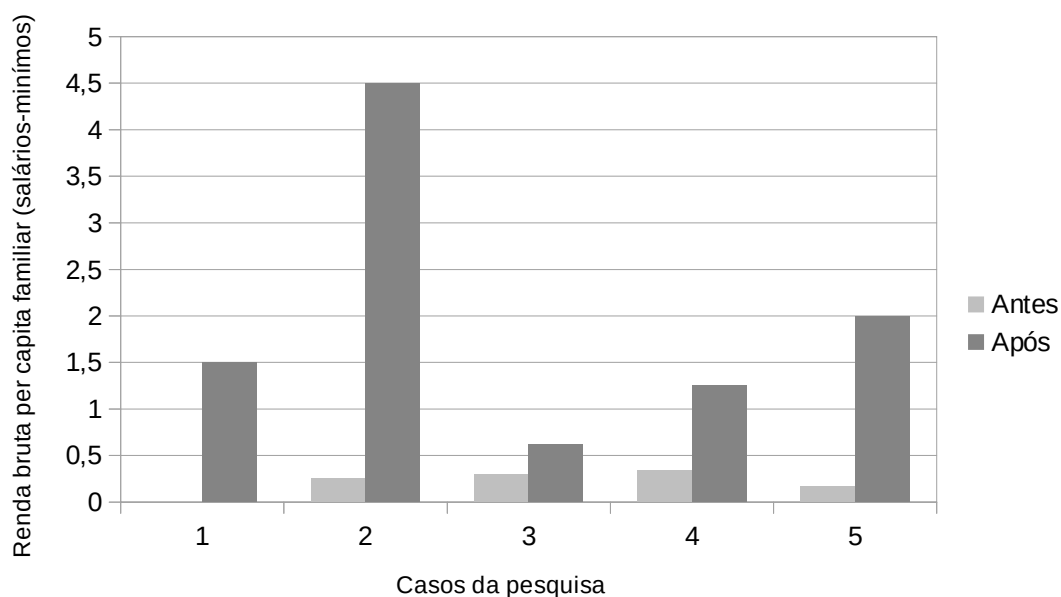


Gráfico 1: Renda bruta *per capita* familiar dos entrevistados antes e após a graduação.
Fonte: Elaborado pela autora baseada nos casos analisados (2019).

Devido a situação de carência financeira dos entrevistados e do baixo valor do auxílio, os entrevistados precisaram de fontes complementares de renda (Quadro 3). O valor do auxílio do Pnaes em ambas as instituições, era no valor máximo de 400 (quatrocentos) reais, sendo insuficiente para sanar todas as necessidades dos entrevistados na faculdade.

Complementação do auxílio do Pnaes	Casos				
	1	2	3	4	5
Trabalho informal	x		x		
Ajuda familiar		x	x		
Outras bolsas		x	x		x
Pesca para subsistência	x			x	
Ajuda de parentes				x	x

Ajuda de outros					x
Programa Bolsa Família	x			x	x

Quadro 3: Fontes de recursos para complementação do auxílio Pnaes.

Fonte: Elaborado pela autora baseada nos casos analisados (2019).

O Pnaes não é restrito para destinação de auxílios de transferência pecuniária, podendo a critério da instituição, ser destinado a outros tipos de programas, como acompanhamento pedagógico. O IFTO tem previsão no seu regimento para que o recurso do Pnaes seja utilizado em ações de caráter universal, ofertado a todos os alunos matriculados sem análise socioeconômica, Morbeck (2016) aponta a incipiência da contribuição destas ações, porém enfatiza a importância das ações voltadas aos alunos pobres.

A descrição da utilização dos valores pelos entrevistados denota a importância do auxílio pecuniário diante da escassez de recursos de suas famílias. Fernandes (2018) também salienta a importância do auxílio para suprir as necessidades dos alunos pobres. Observa-se que os alunos pobres que convivem com a pobreza persistente, já têm o custo de vida reduzido e nesse período de graduação eles restringem ainda mais seu padrão de vida.

Recktenvald (2017) aponta em sua pesquisa que um dos desafios vivenciados pelos gestores dessa política, é o dilema entre atender um pequeno número de alunos com valores de auxílios suficientes ou aumentar a quantidade de atendimentos e diminuir o valor dos auxílios. Alves (2010) aponta que se o valor do auxílio for insuficiente pode não contribuir com a permanência do estudante, o que tornaria programa sem efetividade. Na pesquisa realizada por Fernandes (2018) os estudantes apontam que o valor do auxílio é insuficiente.

Esse dilema reafirma a necessidade da participação da comunidade acadêmica e de seus *stakeholders*, visto a complexidade da análise necessária para definição da oferta e valores dos auxílios, salienta-se a necessidade dos alunos pobres e seus representantes serem ouvidos nessas decisões. Morbeck (2016) aponta em seu estudo que entre os alunos evadidos havia pouca participação quanto as decisões do Pnaes.

O auxílio financeiro também possibilita que os estudantes não precisem de trabalho formal, o que segundo a V Pesquisa 2018 (FONAPRACE, 2019), é considerado um fator de risco de evasão, devido a difícil conciliação entre as

atividades acadêmicas e as trabalhistas. O processo formativo ao longo da vida, conforme apontado por Pochmann (2012) transforma trabalhadores em estudantes, situação que é agudizada entre os discentes pobres que precisam arcar com sua sobrevivência. Sem o suporte financeiro das IFES, o estudante trabalhador fica a mercê das inseguranças do mercado de trabalho e seu processo formativo fica comprometido.

O auxílio financeiro não é um atrativo para que o estudante trabalhador faça o ensino superior e sim um instrumento que a instituição possui para que sejam minimizados os fatores da evasão vinculados as questões financeiras dos estudantes pobres. A necessidade de diplomação no ensino superior, segundo Pochmann (2012; 2015; 2017), é devido à constante transformação no mundo do trabalho. Compreende-se que, quanto maior o aumento da pobreza, maior a demanda pelos auxílios, sua desconstrução pode acarretar o esvaziamento das Ifes e o retrocesso na expansão da democratização do ensino superior com qualidade no Brasil.

4.3.1.2 Variáveis sociais e ambientais

Em relação às variáveis sociais e ambientais destacam-se: a composição familiar heterogênea, a baixa escolaridade dos progenitores, os processos de migração, a vinculação com a família de origem, melhora na escolarização nas famílias, o bom relacionamento com a comunidade.

Percebe-se que em todos os casos houve processos de migração dentro do território nacional. Todos os entrevistados estudaram em cidades de Pequeno Porte II e para isso migraram de suas zonas e cidades de origem. Compreende-se que a interiorização dos *campi* das Ifes foi um fator importante para inserção dos entrevistados no ensino superior, conforme relatado pelos casos 2 e 4, estudar em uma cidade de Pequeno Porte II se tornou viável pelo baixo custo de vida em relação a cidades de Médio Porte e Grande Porte I e II. Sarti (2011, p. 31) em seu

estudo sobre a moral dos pobres aponta que “a expectativa de melhorar de vida está relacionada à condição de migrante”.

Alves (2010) e Fernandes (2018) pontuam que para a família dos alunos pobres que migram da cidade de origem para estudar, a alegria do acesso a uma IFES se torna também preocupação, pois os poucos recursos familiares serão divididos entre dois domicílios. Silva (2013) acrescenta que para os migrantes da zona rural, que sobrevivem da agricultura de subsistência, essa situação se agudiza. Assim, os auxílios se tornam de extrema importância para permanência desses discentes (ALVES, 2010; FERNANDES, 2018).

Notou-se que mesmo com o processo migratório os entrevistados mantiveram a vinculação com a família de origem. Sarti (2011) aponta que melhorar de vida é um projeto coletivo da família para os pobres. Nota-se que o rompimento da pobreza intergeracional foi a somatória das estratégias e dos investimentos realizados pelas famílias dos entrevistados, em conjunto com fatores extrafamiliares. Migrar não significou o rompimento dos laços familiares.

A baixa escolaridade dos progenitores está presente nos cinco casos, sendo discrepante o Caso 2 (a mãe da entrevistada têm ensino superior e o pai não têm escolaridade). Para Coutinho, Guimarães e Fernandes (2014) a escolaridade dos pais é um importante fator na mensuração do capital cultural de uma pessoa e tem impacto em sua trajetória escolar.

Sobre o acompanhamento familiar é importante notar que ele geralmente está associado ao ensino básico, mas ao compreender que a permanência do discente na graduação vai além do suporte material e que o rompimento da pobreza intergeracional depende também das estratégias familiares, o acompanhamento familiar pode ser eficaz em todo o processo formativo do sujeito enquanto projeto coletivo de melhorar de vida.

A família pode incentivar os discentes a participarem de eventos, atividades ou, quando possível, acompanhá-los em atividades extraclasse. Assim, os discentes se sentiriam compreendidos e valorizaria a sua dedicação e sua inserção na graduação. Essas ações também afetariam na aquisição do capital cultural pela família, incorporando novos signos no *habitus*, possibilitando a aproximação da linguagem entre seus membros.

Nesse sentido, a instituição pode fomentar esses espaços por meio de rodas de conversas, seminários, reuniões de famílias, o que ocasionaria a interação entre as próprias famílias. Outra forma de aproximação dos pais e responsáveis seria a alusão às datas comemorativas, convidando-os para discutir as temáticas com intersecção da vivência acadêmica, um exemplo, é a comemoração do dia da família. Outra possibilidade é a disponibilização de materiais online, socialização de informações acadêmicas e recursos disponíveis voltados para as famílias dos discentes.

Trazer a família dos discentes para dentro das IFES é de suma importância, visto que a compreensão da heterogeneidade das composições familiares, como apontam Sarti (2015), Losacco (2015), Sawaia (2015) e Souza (2017), é fundamental para a formação do profissional com respeito à diversidade. Essa heterogeneidade é percebida na composição familiar dos entrevistados, como a família monoparental, a nuclear e a extensa (ampliada).

As famílias dos entrevistados eram compostas de 2 (dois) a 10 (dez) membros, chefia compartilhada entre homem e mulher, chefiadas somente por mulheres ou homens. Coadunando com os estudos de Sarti (2015) as famílias se configuravam em rede, como apontado no caso 3, em que foi necessário para os cuidados com os filhos mais novos e nos demais casos sendo necessário para a permanência dos entrevistados na universidade, por meio de apoio financeiro e emocional. Os entrevistados que constituíram novas famílias após o ingresso na faculdade ou mudaram sua composição familiar, mantêm vínculos afetivos ou financeiros com suas famílias de origem.

Observou-se que nos casos analisados houve melhora na escolarização nas famílias conforme as gerações (Quadro 4), essas mudanças têm interconexão com as políticas públicas de Educação ocorridas nos últimos 20 (vinte) anos.

Variáveis	Parentesco	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Geração anterior	Avós:	Sem escolaridade	Sem escolaridade	-	Sem escolaridade	-
	Pai:	Sem escolaridade	Sem escolaridade	Sem escolaridade	Sem escolaridade	Ensino fundamental completo
	Mãe:	Sem escolaridade	Nível superior	Sem escolaridade	Ensino básico incompleto	Sem escolaridade
Entrevistado	1º graduação na família:	Os filhos	A mãe	O irmão	O entrevistado	O entrevistado
Geração posterior	Filhos:	Filhos com curso superior completo, mestrado ou capacitação profissional	Sem filhos	Sem filhos	Filhos na educação infantil, com estímulos constantes ao inculcamento de aquisição de capital cultural.	Sem filhos

Quadro 4: Escolarização das famílias.

Fonte: Elaborado pela autora baseada nos casos analisados (2019).

Sobre o relacionamento com a comunidade observou-se em todos os casos um bom relacionamento com a comunidade, salienta-se que não foram realizadas investigações profundas sobre esse aspecto. Para o Caso 1 esse relacionamento foi fortalecido pelos conhecimentos adquiridos na universidade, tendo sua participação mais ativa e com maior respeitabilidade, ou seja, o capital simbólico foi valorado. Uma das formas de inserção do Caso 2 na comunidade tem sido por meio da rede social formada pelos pares profissionais da cidade e região, aumentando seu capital social.

4.3.1.3 Variáveis educacionais

Sobre as variáveis educacionais destaca-se: os entrevistados são majoritariamente da rede pública; não cursaram o ensino infantil, mas tiveram acompanhamento no ensino fundamental; formaram em tempo regular do curso; possuem conhecimentos em informática básica, mas não possuem um segundo idioma; majoritariamente continuam estudando; o processo de escolha dos cursos.

Os entrevistados estudaram majoritariamente em rede pública gratuita no ensino básico, nenhum cursou o ensino infantil. Sobre o ensino fundamental dos Casos, 2 (dois) cursaram em escola regular, 1 (um) em escola rural em turma multisseriada, 1 (um) em escola rural e 1 (um) em escola integral. Todos afirmam ter sido acompanhados pelos pais ou familiares, assim há a possibilidade que a

ausência do ensino infantil e se houve déficit no ensino fundamental, elas tenham sido supridas pelo acompanhamento familiar.

Quanto ao ensino médio dos entrevistados percebe-se que 2 (dois) o fizeram integrados com curso técnico. A entrevistada do caso 1 somente terminou o ensino médio após seu casamento, os outros entrevistados fizeram o ensino médio logo após a conclusão do ensino fundamental, denotando um avanço nas políticas de educação básica das últimas décadas.

Sobre a continuação dos estudos após a educação básica é importante destacar que os 2 (dois) casos que não tiveram intervalo entre o ensino médio e o superior foram os casos 2 e 3, no caso 2 já havia em seu núcleo familiar a mãe com o ensino superior e no caso 3 o curso superior foi ofertado na mesma cidade do entrevistado. Os demais casos que tiveram que migrar por causa do ensino superior tiveram intervalo de 2 (dois) e 3 (três) anos, com o maior intervalo no caso 1 em que foram mais de 3 (três) décadas, o que denota a importância da expansão do ensino superior para todas as gerações e não apenas para os concluintes do ensino médio. Outra característica dos casos 1, 4 e 5 foi a tentativa de inserção no ensino superior. Nos casos 1 e 4 nota-se o abandono do ensino superior na rede privada por insuficiência de renda.

Outras semelhanças entre os casos são eles terem menos de 5 (cinco) anos de formados, terem se formado em tempo regular do curso, possuírem conhecimentos em informática básica, mas não possuírem curso ou fluência em um segundo idioma e continuarem estudando, exceto o caso 4 que está se dedicando a maternidade.

As considerações sobre a escolha dos cursos pelos entrevistados não foram homogêneas. As áreas dos cursos foram 4 (quatro) de Ciências Humanas e 1 (um) de Ciências Biológicas. No caso 1, a escolha do curso foi porque dentre os cursos disponíveis na cidade em que seus filhos estudavam, era o curso que a entrevistada se identificava. No caso 2 a escolha foi realizada por causa da influência de uma discente do curso e da possibilidade do recebimento de auxílio, junto a isso o baixo custo de vida na cidade da oferta do curso. No caso 3 o curso foi escolhido por afinidade e por se tratar da continuação da área de seu curso técnico. No caso 4 a escolha foi pautada no baixo custo de vida na cidade de oferta do curso. No caso 5

foi pautada pela empregabilidade do curso. Assim, nos casos 1, 2 e 3 o processo de escolha do curso foi mediado pelas condições econômicas das famílias dos entrevistados.

4.3.1.4 Temas recorrentes

Alguns temas foram recorrentes nas entrevistas como a baixa escolaridade dos pais, a migração motivada por questões educacionais, trabalho infantil e informal dos pais ou do próprio entrevistado. Quanto aos aspectos da alimentação nota-se que a insegurança alimentar estava presente em todos os casos em diferentes níveis, alguns com a alimentação escassa e outros com períodos de escassez, chegando a serem dependentes da pesca de subsistência para terem proteína. Nota-se que nos casos em que as famílias mantiveram vínculos com a produção rural de subsistência obtinham melhor acesso aos alimentos e tiveram minorado a insegurança alimentar. Nota-se também que a conceituação de fome é mencionada no caso 2 como relativa e comparativa aos vizinhos, nota-se a dimensão cultural das necessidades alimentares, sendo construída socialmente.

Ressalta-se a importância das políticas públicas na vida dos entrevistados, sendo que quanto menor a renda das famílias maior foi a presença de políticas públicas destacadas por eles. Pode-se inferir que as políticas públicas foram determinantes para o rompimento da pobreza intergeracional, visto que elas possibilitaram a aquisição de vários capitais, como social, simbólico, cultural, que se converteram em econômico. Percebe-se nos relatos dos entrevistados alguns fatores intrafamiliares de pobreza intergeracional (BIRD, 2010), conforme Quadro 5.

						Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Baixa renda familiar										
Ausência de meios de trabalho										
Baixa escolaridade dos pais										
Trabalho infantil										
Trabalho informal										
Trabalho precoce										
Insegurança e ausência alimentar										
Ausência de emprego estável										
Educação tardia										
Insegurança alimentar sem fome										
Responsabilização familiar										
Casa chefiada por mulher										
Casamento precoce										
Educação pós gestação										
Posseiros										

Quadro 5: Fatores intrafamiliares de pobreza intergeracional

Fonte: Elaborado pela autora baseada nos casos analisados (2019).

É importante destacar que os fatores extrafamiliares (BIRD, 2010) afetaram positivamente a trajetória dos entrevistados, articuladas entre si e com os fatores intrafamiliares, resultaram nas suas graduações e no rompimento da pobreza intergeracional. Os fatores que cabem destaque foram às políticas públicas como Pnaes, Pnae, PBF, expansão do ensino superior, interiorização dos *campi*, assistência estudantil, bolsas de fomento para pesquisa e extensão, Programa Pioneiros Mirins, Programa Jovem Aprendiz, gratuidade do ensino público e Política de Previdência Social e o assistencialismo da sociedade civil. Assistencialismo da sociedade civil não configura direito do assistido, mas é um paliativo para as angústias da fome, como destacado no caso 4.

Cabe salientar, que alguns fatores extrafamiliares podem impor constrangimentos e percalços nas trajetórias dos sujeitos, como as discontinuidades de programas. Diante do exposto, denota-se a importância da estabilidade e articulação de diversas políticas públicas, sejam elas econômicas ou sociais. É sobre essa condição mínima possibilitada pelo Estado que, no foco do estudo, os entrevistados desenvolveram estratégias para permanecerem e concluírem o ensino superior e posteriormente entrarem no mercado de trabalho e saírem do perfil de baixa renda, não necessitando de benefícios sociais para sobrevivência.

4.3.2 Estratégias para rompimento da pobreza

É oportuno destacar que os profissionais entrevistados ao chegarem ao ensino superior já superaram as seleções anteriores como nos aponta Bourdieu (2014) e para que isso ocorresse eles tinham em seu *habitus* signos da cultura dominante, ou seja, valores e conhecimentos que a escola valoriza ou reconhece nos sujeitos. Nota-se pelas descrições individuais que os entrevistados vieram de famílias com poucos recursos em capital cultural, exceto o caso 2 em que a mãe tinha o ensino superior, e em todos os casos o capital econômico era ínfimo.

Compreende-se em Marx (2013) que as histórias individuais são histórias coletivas de classe individualizada no sujeito e com nuances únicas, mas semelhantes em constrangimentos estruturais do modo de produção capitalista. Cabe ressaltar, tanto em Bourdieu (1996) e Marx (2013), que o sujeito constrói sua história sobre as bases econômicas da sociedade, mas não se reduz a elas, assim sobre as condições dadas os sujeitos fazem suas escolhas, dentro do possível, sendo essas escolhas mediadas pela cultura em que o sujeito está inserido. Então, se Bourdieu aponta que as famílias têm a tendência (regularidade) de reproduzirem seu ser social, como os entrevistados romperam a pobreza intergeracional por meio da aquisição de capital cultural? Advindos de famílias com escassos capitais como adquiriram capital cultural?

Para Marx (PAULO NETTO, 2011) não é o passado que explica o futuro, mas é o futuro que explica o passado, partindo desse pressuposto, os incentivos educacionais, as migrações, o acompanhamento escolar presente nas descrições dos casos, mesmo que não intencionais, foram investimentos em capital cultural dos filhos. Pode-se observar que as estratégias para o rompimento da pobreza são estabelecidas desde a tenra infância dos entrevistados, sendo incorporado no *habitus* os signos importantes para que houvesse um bom desempenho educacional. Nota-se que o caso 1 em que a entrevistada não teve acompanhamento familiar que a incentivasse a estudar além do ensino fundamental, apenas conseguiu se graduar tardiamente.

A falta de recursos financeiros para investimento nos filhos levou as famílias a romperem laços locais de identidade territorial para migrarem em busca de oportunidades educacionais, esse é um investimento em capital cultural que está presente nas cinco descrições individuais, é um tipo de investimento que foi narrado com emoções afloradas nas entrevistas, visto que, migrar não é apenas deslocar de um lugar a outro, implica rompimentos de vínculos, a crença na melhora social (SARTI, 2011) e para muitos o afastamento da rede de proteção.

Migrar oportunizou aos entrevistados a inculcação da necessidade de estudar, visto os sacrifícios de seus pais. Os pais dos entrevistados não estudaram por vários constrangimentos estruturais sejam econômicos (sustentar a família) ou social (cuidado da casa, dos filhos, dos irmãos), assim a intersecção de gênero, raça e etnia é um importante fator a ser analisado em trabalhos futuros, visto que eles tendenciam a trajetória educacional do sujeito e de suas gerações futuras. Notou-se que os entrevistados abaixaram o olhar, expressão física observada nas entrevistas, ao mencionarem a falta de oportunidade dos pais de estudarem.

Percebe-se que os pais mesmo sem terem tido oportunidades para estudar, ao criarem as oportunidades para os entrevistados os constrangeram a estudar, ou seja, geraram uma responsabilidade nos filhos mesmo que não verbalizada de aproveitar as oportunidades criadas por eles. O exposto coaduna com Sarti (2011, p. 52) que aponta que as famílias pobres são baseadas “num código de lealdades e de obrigações mútuas e recíprocas próprio das relações familiares, que viabilizam e moldam seu modo de vida também na cidade, fazendo da família e do código de reciprocidade nela implícito um valor para os pobres”, assim os projetos de melhorar de vida é um projeto familiar que envolve todos seus membros. A inserção de um filho no ensino superior é uma conquista não apenas do indivíduo, mas de toda a família que fez investimentos e abstinências em prol desse objetivo familiar.

A elaboração de projetos individuais para melhorar de vida por meio do trabalho esbarra nos obstáculos do próprio sistema onde se inserem como pobres e torna-se particularmente problemática diante das obrigações morais em relação a seus familiares ou a seus iguais, com os quais obtém os recursos para viver. Assim, os projetos, em que a ideia de melhorar de vida está sempre presente, são formulados como projetos familiares. Melhorar de vida é ver a família progredir. O trabalho é concebido dentro da lógica familiar, constituindo o instrumento que viabiliza o projeto familiar e

não individual, embora essa atividade seja realizada individualmente. (SARTI, 2011, p. 84).

Por fim, retomamos a pergunta inicial deste estudo: como os ex-beneficiários do Pnaes no Tocantins romperam a pobreza intergeracional? A articulação de fatores intra e extrafamiliares, alteração do *habitus*, aquisição de novos capitais, políticas de acesso, permanência e diplomação no ensino superior e oportunidades no mercado de trabalho possibilitaram esse rompimento (Figura 6). Salienta-se que esta articulação ocorre em uma relação dialética com os constrangimentos impostos pelo modo de produção capitalista. Todos os fatores pontuados já foram abordados neste estudo.

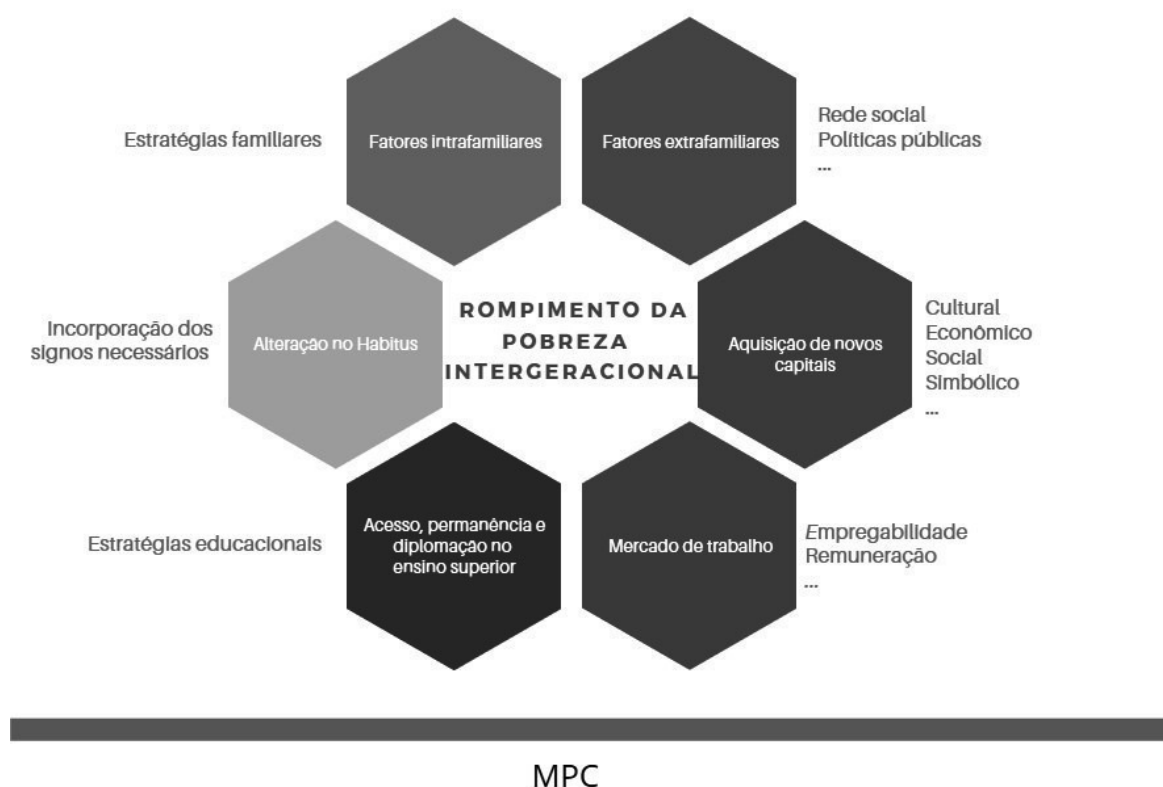


Figura 6: Como os ex-beneficiários do Pnaes no Tocantins romperam a pobreza intergeracional?
Fonte: Elaboração da autora (2019).

A articulação dos fatores acima mencionados oportunizaram que os entrevistados desenvolvessem estratégias na universidade para se diplomarem com empregabilidade. Dessas estratégias houve destaque a participação em projetos de extensão, pesquisa e ou outros. Alguns entrevistados relataram que a participação

em projetos era uma condicionalidade dos auxílios do Pnaes. Nota-se que a participação nesses projetos foi de extrema relevância ampliando as horas de estudo e horas na instituição, bem como o capital cultural e social. Os projetos também auxiliaram na expansão do capital simbólico visto que os profissionais das instituições reconheciam nos participantes dos projetos interesse em adquirir mais conhecimento e os indicava para outras bolsas e projetos. Além do mais, a participação em projetos viabilizou a incorporação de signos valorados pela academia no *habitus* dos entrevistados.

Outra estratégia utilizada por quatro dos casos foi uma média diária de 4 (quatro) horas de estudo extraclasse, sendo que no caso 3 em que o curso era integral ele estudava em média 2,5 (duas e meia) horas, cientes que o estudo extraclasse foi fundamental para fixar conteúdos e para preparação para as aulas subsequentes. Essa estratégia se tornou fundamental para os entrevistados visto que eles demonstraram que tinham interesse na rápida inserção no mercado de trabalho, assim o estudo extra abarcava também conhecimentos específicos visando a empregabilidade. Essa estratégia teve rebatimento em 4 (quatro) dos casos, em que declararam que aproveitaram as oportunidades de trabalho e participação em seleções, assim que se graduaram.

Em todos os casos os entrevistados tinham permanência diária estendida na instituição de ensino e muitas participações em eventos, possibilidades que foram viabilizadas pelo recebimento do auxílio, assim nenhum dos entrevistados tiveram emprego formal durante o período da graduação. Quatro dos entrevistados tiveram alguma proximidade com movimento estudantil na universidade, em menor ou maior intensidade.

O recebimento de auxílios do Pnaes foi estratégia de permanência em 4 (quatro) dos casos analisados e também em 4 (quatro) dos casos há presença de uma rede de apoio com capital cultural que incentivava os entrevistados a continuarem a investirem neste capital. Notou-se que os anos de escolaridade, bem como a experiência profissional anterior a faculdade, foram estratégias isoladas entre os casos. Na Figura 7 aponta-se as estratégias que foram identificadas repetidamente em 4 ou nos 5 casos.



Figura 7: Estratégias utilizadas pelos entrevistados na graduação.
 Fonte: Elaborado pela autora baseada nos casos analisados (2019).

Por fim, infere-se a necessidade de capacitação contínua dos servidores das instituições, visto que os mesmos reproduzem no seu trabalho e imprimem nas ações profissionais o seu próprio *habitus*, reproduzindo o *status quo*. É necessário não apenas reconhecer as desigualdades na escola, mas elucidar os mecanismos sociais que as geram, para assim possibilitar que todos possam ter direito a educação que necessitam (BOURDIEU, 1996; ARROYO, 2014; SAVIANI, 2013). Dessa forma, ao desvelar a violência simbólica, cria-se possibilidades de mudar o sistema simbólico da própria escola e alterando-o maximiza-se as possibilidades de permanência e diplomação dos discentes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo apontou-se que a pobreza é multifatorial e multidimensional, sendo a renda uma variável que permite comparações e acesso a programas sociais. A pobreza tem a regularidade de se reproduzir intergeracionalmente nas famílias, haja vista, ela é a primeira instituição de socialização do sujeito e conforma o *habitus* e reproduz seus capitais e ativos em seus membros.

A escola como segunda socializadora do sujeito, se não for crítica, age apenas como certificadora do trabalho das famílias, ou seja, apenas identifica e separa aqueles que têm em seu *habitus* os signos valorados socialmente. Assim, os discentes que são oriundos de famílias paupérrimas que intergeracionalmente foram vilipendiadas de seus capitais, tem pequenas chances de sucesso escolar. Ao identificar as estratégias que os entrevistados usaram na graduação, cria-se a possibilidade de replicá-las em outros sujeitos para que possam aumentar suas chances de romperem a pobreza intergeracional.

O descortinar dessa realidade impõe à escola e seu currículo novos desafios, como o de inculcar novos signos no *habitus* do sujeito e possibilitar a ampliação de seus capitais, respeitando a história individual, concomitantemente ao processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos socialmente construídos.

Neste sentido, as instituições podem incorporar em seus programas atividades complementares que visem capacitar os alunos dos conhecimentos que ela considera elementares para a continuidade dos estudos, junto com os auxílios financeiros para a permanência. A oferta de cursos de nivelamento de matérias essenciais aos cursos superiores como língua portuguesa, produção de texto, inglês instrumental ou um segundo idioma, organização para estudos, informática básica, matemática básica, rotinas administrativas, entre outros, são cursos de baixo custo para a instituição e inestimáveis para os acadêmicos pobres que não possuem recursos financeiros para arcar com tais investimentos.

Infere-se a necessidade de ações articuladas dos setores de suporte pedagógico e de assistência estudantil das instituições, com objetivo de acompanhamento sistemático com os estudantes mais pobres no sentido de os

auxiliarem a obterem oportunidades de adquirirem os signos em seus *habitus* necessários ao sucesso escolar. Visto que os alunos que não os possuem tendem a evasão e ao insucesso. Cientes que, conforme explanado no referencial teórico, mesmo com os programas institucionais de suporte, os alunos pobres terão que dispor de mais esforço, tempo e estudar mais para obterem sucesso.

As estratégias apontadas nesse estudo podem ser replicadas em estudantes de graduação, cientes que os resultados são atravessados por fatores intra e extrafamiliares. De posse do conhecimento dessas estratégias, os alunos podem incorporá-las no cotidiano visando uma melhora nas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Cabe destacar que a inserção no mercado de trabalho além das motivações pessoais, depende das conjunturas externas ao indivíduo, como as vagas de emprego disponíveis ou oportunidades para exercício de atividade econômica, daí a importância de que as políticas públicas sejam articuladas em um projeto de desenvolvimento regional sustentável.

A replicação teórica dos casos e um estudo amostral quantitativo são sugestões para futuras pesquisas, visto que o levantamento de dados quantitativos sobre os ex-beneficiários do programa é importante para avaliá-lo e a replicação teórica se torna importante para o aprofundamento das estratégias de rompimento da pobreza.

Os objetivos propostos neste estudo foram alcançados e considera-se que o desafio para a pesquisa foi a identificação dos profissionais que haviam recebido o Pnaes e que não se consideravam mais pobres. Essa dificuldade denota que as necessidades são mutáveis e que conforme a renda foi sendo alterada, os anseios e a perspectiva do que é pobreza se alteraram. Assim, se em dado momento para o indivíduo pobreza era a ausência de alimentos, em outro ele poderá considerar que pobreza é não ter o alimento que deseja quando o desejar. Na pesquisa usamos um parâmetro fixo, a linha de pobreza do governo federal.

Notou-se também que a pesquisa ao questionar sobre situações de pobreza e pobreza extrema, ela suscitou vários sentimentos, sejam eles de desconforto ou de esperança. Compreendemos que as situações de pobreza deixam marcas em quem a vivência, sejam elas físicas como as provocadas pela desnutrição e obesidade e marcas psicológicas, como a vergonha de compartilhar a sua história de vida e

dores como as do abandono, da exclusão social e de situações vexatórias decorrentes da pobreza.

Para aqueles que não passaram pelos constrangimentos que a pobreza impõe, determinadas situações expostas pelos entrevistados só podem ser compreendidas com um profundo esforço de empatia e abstração acadêmica. Na descrição dos casos tentou-se transmitir as mensagens verbais e não verbais dos entrevistados, resguardando os detalhes que poderiam denunciar suas identidades. São histórias marcantes que ocorreram em *campus* pequenos em cidades de pequeno porte sobre alunos excepcionais.

Conhecer essas trajetórias e suas estratégias de rompimento da pobreza intergeracional foi um exercício acadêmico não neutro, pois está vinculado a assertiva que a educação transforma e altera as regularidades da reprodução da pobreza. Essa alteração não ocorre a partir apenas do esforço individual do sujeito, mas na coletividade por meio dos projetos coletivos de mudança social. Famílias, colegas, comunidades escolares, sociedade, desenvolvendo e implementando estratégias de um bem coletivo e fazendo enfrentamento às artimanhas da desigualdade desse modo de produção, que concentra e acumula capital espoliando os pobres e esquecendo-se propositalmente da 'ralé brasileira'.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lenildes Ribeiro Silva. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “a reprodução. **Revista Inter Ação**, 30(1), 139-155. 2007. <https://doi.org/10.5216/ia.v30i1.1291>. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1291>. Acesso em: 25 de jan. 2020.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. Apontamentos sobre a política de educação no Brasil hoje e a inserção dos/as assistentes sociais. **Subsídios para o Debate sobre o Serviço Social na Educação**, 2011. CFESS- Brasília. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ALVES, Elaine Jesus. **Avaliação do Programa Bolsa Permanência na Universidade Federal de Tocantins, Campus de Palmas. 2010**. 197f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2010. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/5950/1/2010-DIS-EJALVES.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARAUJO, Sandy Andreza de Lavor. **Análise da efetividade da política de assistência estudantil do Instituto Federal do Ceará Campus Iguatu, na garantia das condições de permanência no ensino superior. 2018**. 210f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/40439/5/2018_dis_sadelaraujo.pdf. Acesso em 2 de outubro de 2019.

ARAUJO, Victor; FLORES, Paulo. Redistribuição de renda, pobreza e desigualdade territorial no Brasil. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v. 25, n. 63, p. 159-182, Set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v25n63/0104-4478-rsocp-25-63-0159.pdf>. Acesso em: 1 set. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Pobreza e currículo: uma complexa articulação**. Módulo IV. UFSC: ETV, 2014.

BIRD, Kate. How is poverty transmitted intergenerationally and what might be done to stop it in its tracks? Conference Paper, Ten Years of War Against Poverty Conference Papers, **Conference: Ten Years of War Against Poverty**. 2010. Disponível em: <http://www.chronicpoverty.org/publications/details/how-is-poverty-transmitted-intergenerationally-and-what-might-be-done-to-stop-it-in-its-tracks>. Acesso em: 25 de jan. 2020.

BIRD, Kate. **The intergenerational transmission of poverty**: an overview. Chronic Poverty Research Centre Working Paper No. 99. (2007) Doi: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1629262>. Disponível em: <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinion-files/885.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2020.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. In: CFESS/ABEPSS; CEAD/UNB (Org.). **Especialização em Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CEAD, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; Revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 7. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso: 25 jan. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007**. Dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal e dá outras providências. Brasil, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6135.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação[...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal do Tocantins. Brasil, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10032.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Lei nº 13.856, de 8 de julho de 2019.** Cria a Universidade Federal do Norte do Tocantins, por desmembramento de campus da Fundação Universidade Federal do Tocantins. Brasil, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13856.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 jan. 2020.

CAMARA, Sônia. As damas da assistência à infância e as ações educativas, assistenciais e filantrópicas (Rio de Janeiro/RJ, 1906-1930). **História da educação.** Santa Maria, v. 21, n. 53, p. 199-218, Dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/heduc/v21n53/2236-3459-heduc-21-53-00199.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CARVALHO, Isis Pontes de. **O trabalho do assistente social no âmbito da assistência estudantil do Colégio Pedro II:** limites e possibilidades de atuação. Universidade Federal Fluminense – UFF. Escola de Serviço Social –ESS. Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Desenvolvimento Regional – PPGSSDR. Dezembro/ 2018. Niterói. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/10864/1/Disserta%C3%A7ao%20Isis%20Villa%202018.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na Política de Educação.** 1. ed. Brasília, 2013. Disponível em: www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf. Acesso: 25 jan. 2020.

COMISSÃO BRUNDTLAND. Relatório Brundtland. 1987. In **A ONU e o meio ambiente**. Organização das Nações Unidas no Brasil. Disponível em <https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

COSTA, Liana Fortunato *et al.* Transmissão geracional familiar em adolescentes que cometeram ofensa sexual. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 37, n. 4, p. 995-1010, dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v37n4/1414-9893-pcp-37-04-0995.pdf>. 25 jan. 2020.

COUTINHO, Eliane de Castro *et al.* Riscos socioeconômicos e ambientais em municípios banhados pelos afluentes do Rio Amazonas. **Rev. Ambient. Água**. Taubaté, v. 12, n. 5, p. 814-828, Out., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ambiagua/v12n5/1980-993X-ambiagua-12-05-00814.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

COUTINHO, Henrique Guimarães; GUIMARÃES, Carlos Augusto Sant'Anna; FERNANDES, Flávio Cireno. **Transmissibilidade intergeracional da pobreza: visões e percepções**. Relatório de Pesquisa. Recife, agosto, 2014. Disponível em: https://www.fundaj.gov.br/images/stories/pesquisas_concluidas/2010_Atualmente/transmissibilidade_intergeracional_da_pobreza.pdf. Acesso em: 25 de jan. 2019.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE-eletrônica**, RAE-eletrônica – vol. 1 · nº 1 · jul-dez/2002. Volume 1, Número 2, jul-dez/2002. Disponível em: <http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=1178&Secao=PÚBLICA&Volume=1&Numero=2&Ano=2002>. Acesso em: 25 de jan. 2019.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa** [recurso eletrônico]: escolhendo entre cinco abordagens/ John W. Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; revisão técnica: Dirceu da Silva. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2014.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALLABRIDA, Valdir Roque; MARCHESAN, Jairo; CHAMPREDONDE, Marcelo. Produto com tipicidade territorial consolidada e indicação geográfica: possíveis contribuições para novas experiências. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 14, n. 5, p. 237-251, set-dez/2018, Taubaté, SP, Brasil. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwie-vjl_v3IAhUxJrkGHdJHDdcQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fwww.rbgdr.net%2Frevista%2Findex.php%2Frbgdr%2Farticle%2Fdownload%2F4102%2F729&usq=AOvVaw1P78BafK2Z7oGZ972sBjVT. Acesso em: 25 de jan. 2019.

DALLABRIDA, Valdir Roque; SIEDENBERG, Dieter Rugard; FERNÁNDEZ, Víctor Ramiro. Desenvolvimento a Partir da Perspectiva Territorial. **Desenvolvimento em Questão**, v. 2, n. 4, p. 33-62, 14 out. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/97>. Acesso em: 25 de jan. 2019.

DALLABRIDA, Valdir Roque. Desenvolvimento e governança territorial: um ensaio preliminar sobre a necessidade da regulação no processo de gestão do desenvolvimento. **Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 15, n. 3, p. 165 - 186, set/dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.17058/redes.v15i3.1029>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/1029>. Acesso em: 25 de jan. 2019.

_____. A Gestão Social dos Territórios nos Processos de Desenvolvimento Territorial: Uma Aproximação Conceitual. **Sociedade, Contabilidade e Gestão** [recurso eletrônico]/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio de Janeiro. -- v. 2, n. 2, 2º semestre de 2007 -- Rio de Janeiro: UFRJ, 2007-.v. Quadrimestral Semestral 2006-2012 ISSN 1982-7342. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/scg/article/view/13130>. Acesso em: 25 de jan. 2019.

_____. Ativos territoriais, estratégias de desenvolvimento e governança territorial: uma análise comparada de experiências brasileiras e portuguesas. **Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales**. Vol 42. nº 126. mayo 2016. pp. 187-212. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v42n126/art09.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2019.

DIAS, Ionara Silva Chaves. **Avaliação da política de assistência estudantil: o auxílio alimentação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) - Campus Palmas**. 2015. 89f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2015. Disponível em <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/100>. Acesso em 2 de outubro de 2019.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Salário mínimo nominal e necessário**. Brasília. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **A Dialética do trabalho I: escritos de Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p.13-29.

FERNANDES, Rebeca Vasconcelos. **Programa de Bolsa Permanência – uma avaliação das possibilidades para a conclusão do ensino superior do estudante vulnerável na UFT/câmpus de Gurupi**. 2018. 152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2018.

Disponível em <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1088>. Acesso em 2 de outubro de 2019.

FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha; SOUKI, Léa Guimarães. Individualização da incerteza: direito condicionado e ativação da proteção social. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 32, n. 1, p. 89-114, Abr., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n1/0102-6992-se-32-01-00089.pdf>. Acesso em: 1 set. 2018.

FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Uberlândia: Maio de 2019, 156p. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecono%CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac%CC%A7a%CC%83o-das-U.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

FREITAS, Maraiza Alves *et al.* Quem são, o que falam e quem escuta os pobres?. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 3859-3882, Dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n12/1413-8123-csc-22-12-3859.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli; NÉLSIS, Camila Magalhães; NUNES, Letícia Soares. A crítica marxista ao desenvolvimento (in)sustentável. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 41-51, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v15n1/a04v15n1>. Acesso em: 26 jan. 2020 .

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em revista**. Curitiba, edição especial, n. 2, p. 131-147, Set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00131.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

GOMES, Maria de Fátima Cabral Marques. Avaliação de políticas sociais e cidadania: pela ultrapassagem do modelo funcionalista clássico. In: SILVA, Maria Ozanira da Silva e. (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001. p. 17-36.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Site. - Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [Fonte:https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html](https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html). Acesso em: 26 jan. 2020.

IFTO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. **Apresentação**. Palmas, publicado 15/02/2016 modificado em 18/11/2019. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/ifto/>. Acesso em: 26 jan. 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/

2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. **Censo da Educação Superior**: notas estatísticas 2017. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED): 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. **Press kit Ideb 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/press-kit/2017/press-kit_ideb2017.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Pobreza. In Rosa M. C. Fernandes, Aline Hellmann. **Dicionário crítico**: política de assistência social no Brasil.. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016. 320 p.; il. (Coleção CEGOV: Transformando a administração pública). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/198716>. Acesso em 4 fev. 2020.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Foi um pássaro, foi um avião? Redistribuição no Brasil no século XXI. **Novos estudos CEBRAP**. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 15-34, Out., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/v36n2/1980-5403-nec-36-02-15.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**. - 1. ed. - São Paulo, SP: Vozes, 2012.

LINO, Ana Lúcia Pinto da Silva. **Juventudes**: interfaces entre educação e trabalho no programa Auxílio Permanência da Universidade Federal do Tocantins. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Palmas, 2018. Disponível em <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1160>. Acesso em: 26 jan. 2020.

LOSACCO, Sílvia. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller. (org.) **Família**: redes, laços e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, CEDEPE/PUC-SP, 2015. P. 75 – 89.

MACEDO, Livia Fernanda Leal. O auxílio de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus Palmas: a assistência estudantil em xeque. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7179>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, maio/ago. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

MARX, Karl. Burgueses e proletários. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **A Dialética do trabalho II: escritos de Marx e Engels**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 217-230.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **A Dialética do trabalho I: escritos de Marx e Engels**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. p. 31-58.

MAURICIO, Nathanni Marrelli Matos. **Avaliação do Programa Nacional de Assistência Estudantil na Universidade Federal do Tocantins**. 2019. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2019. Disponível em <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1167>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MDS, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos** – Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/concepcao_fortalecimento_vinculos.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

MDS, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004; Norma Operacional Básica – NOB/Suas**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf. Acesso em: 25 de jan. 2020.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA (Brasil). **Ações e Programas**. Brasil: [s. n.]. Disponível em: <http://www.cidadania.gov.br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MORBECK, Rosângela Veloso de Freitas. **Evasão no Ensino Superior: impactos e contribuições do Programa Nacional de Assistência Estudantil no Campus Paraíso do Tocantins do IFTO**. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2016. Disponível em <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/276>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MOTTA, Astrid Maciel; PARENTE, Cristina Parente. Reprodução intergeracional da pobreza: o caso do complexo de favelas do São João - Rio de Janeiro –Brasil. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais (Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales)**, Volume 3, 2018, p. 410-421. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/117612/2/303487.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

NERI, Marcelo C. **A escalada da desigualdade**-Qual foi o impacto da crise sobre a distribuição de renda e pobreza?. Rio de Janeiro, RJ – Agosto 2019 – FVG Social. 29 pág. Disponível em: <https://cps.fgv.br/desigualdade>. Acesso em: 25 jan. 2020.

NUNES JÚNIOR, Flávio Martins Alves. **Curso de direito constitucional**. 2 ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Thonson Reuters Brasil, 2018.

OLIVEIRA, Antonio Eduardo Alves de. Marxismo e questão regional. **Lutas Sociais**, [S.l.], v. 19, n. 35, p. 112-128, dez. 2015. ISSN 2526-3706. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/26682>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A, III, da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. UNIC, Rio de Janeiro, Agosto, 2009. Disponível em <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

PASE, Hemerson Luiz; MELO, Claudio Corbo. Políticas públicas de transferência de renda na América Latina. **Revista de administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 312-329, Mar., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v51n2/0034-7612-rap-51-02-00312.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

PAULO NETTO, José (1947). **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64p.

PAULO NETTO, José. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

PEDRO, Claudia Bragança. **Taxa anual e características da evasão em cursos de graduação**. 141f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientador: Prof. Dr. Thiago Alves– Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/58904/R%20-%20D%20-%20CLAUDIA%20BRAGANCA%20PEDRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 jan. 2020.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Política social**: Temas & questões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

POCHMANN, Marcio. Trabalho e Formação. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 491-508, maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 25 de jan. 2020.

POCHMANN, Márcio, FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: embates do início do século XXI. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1241-1267, out.-dez., 2016. Disponível

em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01241.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

POCHMANN, Marcio. Ajuste econômico e desemprego recente no Brasil metropolitano. **Estud. av.**, São Paulo, v. 29, n. 85, p. 7-19, Dec. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142015008500002>. Acesso em: 25 de jan. 2020.

_____. Ataque aos direitos sociais e trabalhistas no Brasil. **Revista Estado y Políticas Públicas** Nº 9. outubro de 2017 - abril de 2018. ISSN 2310-550X, pp. 81-91. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10469/13498>. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21462.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2020.

PONDÉ, Milena Pereira; MENDONÇA, Milena Siqueira Santos; CAROSO, Carlos. Proposta metodológica para análise de dados qualitativos em dois níveis. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro v.16, n.1, p.129-143, jan.-mar. 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5891/1/___www.scielo.br_pdf_hcsm_v16n1_08.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

PRADA, Talita; SURDINE, Mônia Carla da Costa. A assistência estudantil nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Ser Social**, Brasília, v. 20, n. 43, p. 268-289, 13 nov. 2018. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18860. Acesso em: 26 jan. 2020.

RECKTENVALD, Marcelo. **Política de permanência em uma universidade pública popular**: Compreendendo os clamores de acadêmicos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188852>. Acesso em: 26 jan. 2020.

SAGI, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Relatórios de Informações Sociais**: RI Bolsa Família e Cadastro Único. Brasília – DF, 25/01/2020. Disponível em: <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/index.php>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SANTOS, Charles Souza *et al.* Representações sociais de profissionais de saúde sobre doenças negligenciadas. **Escola Anna Nery**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v21n1/1414-8145-ean-21-01-e20170016.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SANTOS, Moacir José dos; CARNIELLO, Monica Franchi. História do desenvolvimento: limites de um campo de pesquisa. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. Taubaté – SP, ano 2014, v. 10, n. 3 (número especial), 2014, p. 67-88. Disponível em:

<https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/view/1472>. Acesso em: 25 jan. 2020.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre o território**. 4. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho**: um estudo sobre a moral dos pobres. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARTI, Cynthia Andersen. Famílias enredadas. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. (org.) **Família**: redes, laços e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, CEDEPE/PUC-SP, 2015. p. 31 – 48.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidade. **Póiesis Pedagógica**-v.8, n.2 ago/dez.2010; pp.4-17. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/01d0/26efa3772d578f75be9c5b92c8085a329ffc.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. - Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAWAIA, Bader B. Família e afetividade: a configuração de uma práxis ético-política, perigos e oportunidades. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller. (org.) **Família**: redes, laços e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, CEDEPE/PUC-SP, 2015. p. 51 – 63.

SCHMIDT, Kelen H. *et al.* Foco e cobertura do Programa Bolsa Família na coorte de nascimentos de Pelotas, 2004. **Revista de Saúde Pública**. São Paulo, v. 51, n. 22, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rsp/v51/pt_0034-8910-rsp-S1518-87872016050006792.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

SEAGRO, Secretaria da Agricultura, Pecuária e Aquicultura. **Agricultura Familiar**. Site. 2019. Disponível em: <https://seagro.to.gov.br/agricultura-familiar/> Acesso em: 26 jan. 2020.

SECOM, Secretaria da Comunicação. **Turismo Tocantins**. Site. 2019. Disponível em: <https://turismo.to.gov.br/>. Acesso em: 26 jan. 2020.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. Tradução: Laura Teixeira Motta. Companhia de bolso. ed. [S. l.]: Companhia das Letras, 2010. *E-book*.

SENGER, Amália. **Assistência estudantil no ensino superior**: uma análise do programa auxílio estudantil da universidade tecnológica federal do paraná, campus toledo. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Toledo, 2018. Disponível em: <tede.unioeste.br/handle/tede/3923>. Acesso em: 26 jan. 2020.

SILVA, Ágela Maria Pereira da. **Educação e políticas públicas: impactos e contribuições do Programa de Assistência Estudantil no desenvolvimento dos discentes do IFTO Campus Araguatins – TO.** Dissertação (mestrado)- Universidade de Taubaté, Departamento de Economia, Contabilidade e Administração, 2013. Orientação: Profa. Dra. Elvira Aparecida Simões de Araujo. Disponível em <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/527>. Acesso em 26 jan. 2020.

SILVA, Eliana Andrade da; VIVEIROS, Kilza Fernanda Moreira de. Representações sociais de pobreza construídas pelos cursistas da Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social realizada no Rio Grande do Norte: primeiros resultados. **Educar em revista**. Curitiba, edição especial, n. 2, p. 35-54, Set., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.2/0104-4060-er-02-00035.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. In: _____ (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática**. São Paulo: Veras Editora, 2001. p. 37-93.

_____. O debate sobre a pobreza: questões teórico-conceituais. **Revista de Políticas Públicas**, v. 6, n. 2, p. 65-102, 2002. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3720/1753>. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. **Rev. katálysis** [online]. 2010, vol.13, n.2, pp.155-163. ISSN 1982-0259. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802010000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 jan. 2020.

SOUZA, Jessé de. A dimensão simbólica do capitalismo moderno. **Revista Estudos Políticos: a publicação eletrônica semestral do Laboratório de Estudos Hum(e)anos (UFF) e do Núcleo de Estudos em Teoria Política (UFRJ)**. Rio de Janeiro, nº 5, pp. 41–59, Dezembro 2012. Disponível em: <http://revistaestudospoliticos.com/>. Acesso em: 26 jan. 2020.

_____. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. - Rio de Janeiro: Leya, 2017.

_____. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. - Rio de Janeiro: Leya, 2018.

SUAS 10. **Diversidade no SUAS: realidade, respostas, perspectivas**. – Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Nacional de Assistência Social – SNAS, 2015. Disponível em https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/assistencia_social/Suas10Anos_2015.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

TELLES, Vera da Silva. Pobreza e Cidadania: Dilemas do Brasil Contemporâneo. **Caderno CRH**, Salvador, v. 6, n. 19, jul./dez.1993. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/crh/article/view/18793/12163>. Acesso em: 26 jan. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**. Editora Moderna: 2019. Disponível em:

https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em: 26 jan. 2020.

TOIGO, Camila Horst; CONTERATO, Marcelo Antonio. Pobreza, Vulnerabilidade e Desenvolvimento no Território Rural Zona Sul: o que aponta o Índice de Condição de Vida?. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 55, n. 2, p. 267-284, June 2017.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20032017000200267&lng=en&nrm=is>. Acesso em: 26 jan. 2020.

TRONCO, Giordano Benites; RAMOS, Marília Patta. Linhas de pobreza no Plano Brasil Sem Miséria: análise crítica e proposta de alternativas para a medição da pobreza conforme metodologia de Sonia Rocha. **Revista de Administração pública**. Rio de Janeiro, v. 51, n. 2, p. 294-311, Mar., 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rap/v51n2/0034-7612-rap-51-02-00294.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2020.

UFT, Universidade Federal do Tocantins. **Câmpus**. 2020. Disponível em:

<https://ww2.uft.edu.br/index.php/sobre-a-uft/103-institucional/16741-campus>. Acesso em: 26 jan. 2020.

UFT, Universidade Federal do Tocantins. **Missão, Visão e Valores da UFT**. Palmas, [2019]. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/pdi/missao-visao-e-valores>. Acesso em: 1 dez. 2019.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2ª ed. Brasília: Escritório Regional de Educação para a América Latina e Caribe, 2008.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>. Acesso em: 26 de jan. 2020.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho**: um estudo com egressos da UFMG. Avaliação (Campinas) [online]. 2011, vol.16, n.1, pp.149-163. ISSN 1414-4077. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/v16n1a08.pdf>. Acesso em: 26 de jan. 2020.

VECCHIATTI, Karin. Três fases rumo ao desenvolvimento sustentável do reducionismo à valorização da cultura. **São Paulo em perspectiva**, 18(3): 90-95, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392004000300010. Acesso em: 26 de jan. 2020.

VEIGA, Cyntia Greive. Crianças pobres como grupo outsider e a participação da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1239-1256, out./dez.,

2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-42-04-01239.pdf>. Acesso em: 26 de jan. 2020.

VIEIRA, Edson Trajano; SANTOS, Moacir José dos. Desenvolvimento econômico regional – uma revisão histórica e teórica. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. v. 8, n. 2, p. 344-369, mai-ago/2012, Taubaté, SP, Brasil. Disponível em: <https://rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/viewFile/679/296>. Acesso em: 26 de jan. 2020.

YAZBEK, Maria Carmelita. A pobreza e as formas históricas de seu enfrentamento. **Revista de políticas públicas**. v. 9, n. 1 (2005). Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3775>. Acesso em: 26 de jan. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** [recurso eletrônico]. Tradução Cristhian Matheus Herrea. - 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. *E-book*.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi – 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista

Idade: _____ Gênero: _____

Sexo: _____

Data da entrevista: _____ Horário:

Local:

1 Variável: Econômica (emprego e renda, patrimônio e finanças)

1.1 Como foi sua trajetória com relação ao trabalho (emprego)?

1.1.1 Quando e porquê começou a trabalhar?

1.1.2 Como está sua situação atual em relação ao trabalho (emprego)? Em que setor (público, privado)?

1.2 Como era a renda da sua família antes de você se graduar na faculdade e como ficou depois?

1.2.1 Como era a composição da renda?

1.2.2 Quem colaborava com a composição da renda (quem trabalhava)?

1.2.3 Como está a situação atual?

1.2.4 Quando falta renda como você faz?

1.3 Como foi sua trajetória patrimonial?

1.3.1 Tem patrimônios?

1.3.2 O que você ansiava por ter que alcançou ou conseguiu comprar?

1.3.3 A sua casa é própria? Se sim, como foi a sua construção? Teve auxílio de engenheiro ou arquiteto? Você a considera terminada a construção? O terreno é próprio?

1.3.4 Onde faz investimentos?

1.4.1 Você já se considerou pobre e como se considera hoje?

1.4.2 Qual o seu parâmetro de pobreza?

2 Variável: Social e ambiental (dinâmica familiar, relações de parentesco e relacionamento com a comunidade)

2.1 Como é a história da sua família?

2.1.1 O que é família?

2.1.2 O que é parente?

2.1.3 Tem diferença entre família e parente?

2.2.1 Quem mora na unidade familiar?

2.2.2 Qual o relacionamento da sua unidade familiar com a comunidade?

2.3.1 Quais os eventos familiares mais significativos para você?

3 Variável: educação (escolaridade e perspectivas passadas e futuras)

3.1 Como foi sua trajetória escolar na educação básica?

3.1.1 Quantos anos você estudou?

3.1.2 Onde você estudou?

3.1.3 Você teve que estudar e trabalhar?

3.2.1 Como foi sua trajetória escolar na educação superior?

3.2.2 Onde você estudou?

3.2.3 Você teve que estudar e trabalhar?

3.2.4 Você fez pesquisa e extensão?

3.2.5 Você recebeu outra bolsa além do Pnaes?

3.3.1 Qual a importância do Pnaes para sua permanência na educação superior?

3.3.2 Você considera que o auxílio do Pnaes foi importante para sua formação integral?

3.4.1 O que você considera por educação?

3.4.2 O que você considera por escola?

3.4.3 Como você considera seu curso e o mercado de trabalho da profissão?

3.4.4 Qual o seu planejamento para os próximos 5 a 10 anos em relação a sua trajetória familiar e educacional?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Programa Nacional de Assistência Estudantil e o rompimento da pobreza intergeracional: impactos sociais e econômicos no estado do Tocantins”**, sob a responsabilidade do pesquisador **“Nanna Krishina de Rodrigues Silva”**. Nesta pesquisa pretendemos **“analisar como ex-beneficiários do PNAES no Tocantins romperam com a pobreza intergeracional”** por meio de **“da metodologia de estudo de multicase, têm como proposta o estudo de cinco casos, realizando a análise individual e a análise cruzada dos casos, sendo utilizado os instrumentos de pesquisa: entrevista semiestruturada, diário com notas da pesquisa, triangulação dos dados. O processo metodológico será direcionado pela teoria social crítica com aporte do Materialismo Histórico Dialético, sendo a pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva”**.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em **“na possibilidade de conhecer a sua história sistematizada e dar devolutiva ao estado sobre o Programa de Assistência Estudantil do qual foi usuário, possibilitando melhoras na implementação do programa”** e os riscos **“o entrevistado pode passar por um momento de forte emoção, uma catarse, devido os relatos de sua história de vida”**. Entretanto para evitar que ocorram danos **“será oferecido suporte psicológico e social ao sujeito”**. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo (incluir forma de ressarcimento) nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone **“(63) 99289-0708 inclusive ligações a cobrar”** ou e-mail **“nannakrishina@gmail.com”**.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr. (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa –CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 –centro –Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Nanna Krishina de Rodrigues Silva

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Programa Nacional de Assistência Estudantil e o rompimento da pobreza intergeracional: impactos sociais e econômicos no estado do Tocantins”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Aprovação em 03 de maio de 2019 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, número do parecer: 3.318.896.

Rubricas: Pesquisadora
Participante _____

Responsável _____

ANEXO A– Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Programa Nacional de Assistência Estudantil e o rompimento da pobreza intergeracional: impactos sociais e econômicos no estado do Tocantins

Pesquisador: NANNA KRISHINA DE RODRIGUES SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12499619.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.318.896

Apresentação do Projeto:

O projeto aqui apresentado está bem delineado e atende aos critérios éticos requeridos para a sua execução.

Objetivo da Pesquisa:

Tanto os objetivos primário e secundário estão contemplados pelo proponente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

os riscos e os benefícios estão previstos no projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa bem delineada e poderá trazer resultados relevantes para a população alvo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram previstos

Recomendações:

Sem recomendações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210			
Bairro: Centro		CEP: 12.020-040	
UF: SP	Município: TAUBATE		
Telefone: (12)3635-1233	Fax: (12)3635-1233	E-mail: cepunitau@unitau.br	



Continuação do Parecer: 3.318.896

03/05/2019, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1322632.pdf	23/04/2019 21:44:49		Aceito
Folha de Rosto	Nanna.pdf	23/04/2019 21:37:52	NANNA KRISHINA DE RODRIGUES SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pesquisadora_Nanna_Krishina.pdf	22/04/2019 20:20:46	NANNA KRISHINA DE RODRIGUES SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento_Pesquisadora_Nanna_Krishina.pdf	22/04/2019 20:19:28	NANNA KRISHINA DE RODRIGUES SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_Pesquisadora_Nanna_Krishina.pdf	22/04/2019 20:16:54	NANNA KRISHINA DE RODRIGUES SILVA	Aceito
Outros	Instrumentos_de_coleta_de_dados_Pesquisadora_Nanna_Krishina.pdf	22/04/2019 20:16:03	NANNA KRISHINA DE RODRIGUES SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_Pesquisadora_Nanna_Krishina.pdf	22/04/2019 20:15:13	NANNA KRISHINA DE RODRIGUES SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_Pesquisadora_Nanna_Krishina.pdf	22/04/2019 20:11:41	NANNA KRISHINA DE RODRIGUES SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 3.318.896

TAUBATE, 10 de Maio de 2019

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br