



## **DIREITOS SOCIAIS EM XEQUE: O PAPEL DA ESCOLA NA LUTA CONTRA A POBREZA E A DESIGUALDADE**

Local: Caçador – SC

Universidade: Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC

Data: Novembro de 2025

Oliveira, Flávia Goes de;<sup>1</sup>

Ribeiro, João Marcelo Pereira;<sup>2</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo deriva do trabalho final apresentado como requisito para obtenção do título de Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), concluído em 2017. Por esse motivo, os dados analisados, os marcos normativos mobilizados e os indicadores educacionais utilizados (como IDEB 2017) correspondem ao contexto histórico daquele período, refletindo as condições político-sociais vigentes à época.

Nas últimas décadas, o Brasil vivenciou uma intensificação das desigualdades sociais em decorrência de políticas econômicas baseadas no ideário neoliberal, marcadas pela redução do papel do Estado e pela centralidade da austeridade fiscal. A Emenda Constitucional nº 95/2016, que estabeleceu o teto de gastos, tornou-se um marco desse processo ao impor limites severos aos investimentos públicos por vinte anos, afetando diretamente políticas sociais nos âmbitos da saúde, assistência social e educação. A combinação entre retração estatal e

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de administração pública da Universidade do Estado de – SC, Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), E-mail: flavinha1950historia@gmail.com

<sup>2</sup> Professor orientador: Professor at Santa Catarina State University (UDESC), PhD in Public Policies and Development at Santa Catarina State University. Researcher at Public Policies and Development Research Group (Callipolis/Udesc) and Sustainable Development Research Center-Unisul (GREENS/Unisul), Santa Catarina, Brazil. E-mail: joao.ribeiro@udesc.br.

ampliação das vulnerabilidades produz contextos de crescente exclusão, especialmente em municípios de pequeno porte, que dependem fortemente das políticas federais de redistribuição.

Nesse cenário, a escola pública, inserida no contexto do neoliberalismo educacional e submetida a lógicas de desempenho, assume um papel estratégico para a efetivação dos direitos sociais. Mais do que um espaço de ensino, a escola tem se consolidado como ambiente de proteção, acolhimento e formação cidadã, sobretudo em comunidades periféricas. Como aponta Freire (1987), a educação é uma prática política capaz de emancipar sujeitos ou reproduzir estruturas de opressão. A maneira como professores percebem e abordam fenômenos como pobreza e desigualdade influencia diretamente as oportunidades de reflexão crítica e transformação social oferecidas aos estudantes.

O presente artigo analisa a percepção de professores de duas escolas públicas estaduais do município de Lebon Régis (SC) acerca da relação entre educação, pobreza e desigualdade social, observando como tais temas são compreendidos e incorporados (ou negligenciados) no cotidiano escolar. O estudo também investiga diferenças organizacionais entre as escolas e como elas impactam a abordagem desses temas. A pesquisa contribui ao debate nacional ao evidenciar como práticas pedagógicas podem reforçar ou contestar desigualdades socioeconômicas, especialmente em contextos fragilizados por políticas de austeridade.

## 2. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido originalmente como parte do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social da UFSC, no ano de 2017, o que define o recorte temporal e justifica a escolha dos indicadores e políticas públicas analisadas ao longo da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, organizada como um estudo de caso comparado entre duas escolas públicas do município de Lebon Régis (SC): a Escola de Educação Básica Frei Caneca e a Escola Santa Terezinha. O trabalho articulou três procedimentos principais de produção de dados: (a) entrevistas semiestruturadas com professores; (b) observação direta e sistemática das práticas pedagógicas, conduzida ao longo de sete meses; e (c) registro em diário de campo, utilizado como instrumento de triangulação e validação interpretativa.

### 2.1 Critério de Seleção e Contraste

A escolha dessas instituições baseou-se em um critério de seleção intencional e por contraste. Este critério originou-se da percepção da própria pesquisadora, que, como professora

da Rede Estadual no mesmo município, observou que as escolas funcionavam de maneira distintamente organizada em suas práticas pedagógicas e culturais. Enquanto a Escola Frei Caneca era percebida como orientada a metas de desempenho e a uma cultura gerencialista, a Escola Santa Terezinha priorizava o acolhimento e o vínculo comunitário. Essa diferenciação intencional permitiu à pesquisa analisar como culturas institucionais contrastantes impactam a percepção docente sobre a pobreza e a abordagem de temas sociais no cotidiano escolar.

## 2.2 Produção dos dados

A saturação teórica foi alcançada quando as falas dos participantes passaram a apresentar recorrência temática, sem introduzir novos elementos analíticos relevantes, o que ocorreu antes do encerramento das observações e validando o número de docentes envolvidos na pesquisa.

### a) Entrevistas semiestruturadas.

No total, foram observados 18 professores, sendo 8 docentes da Escola Santa Terezinha e 10 docentes da Escola Frei Caneca. A seleção dos participantes ocorreu por conveniência e disponibilidade, considerando o envolvimento direto nas rotinas pedagógicas e nos processos institucionais relacionados à temática da pesquisa.

### b) Observação direta

As observações ocorreram no ambiente escolar, abrangendo períodos de aula, reuniões pedagógicas e circulação no espaço escolar. Foram registrados aspectos como rotinas pedagógicas, interações entre docentes e estudantes, postura institucional e elementos simbólicos que expressam a cultura organizacional. Os registros foram sistematizados em diário de campo. A observação foi realizada durante um período de sete meses, o que permitiu captar dimensões não verbalizadas nas entrevistas, garantindo visão mais ampla da prática cotidiana.

### c) Revisão da literatura

A literatura serviu como eixo teórico-analítico, fundamentando a compreensão da pobreza enquanto fenômeno estrutural e histórico (Marx, 2000; Garcia, 2012), da educação como espaço de formação crítica (Freire, 1987) e das tensões entre currículo, seletividade e desigualdade (Arroyo, 2015; Mendonça, 2015). Essa base possibilitou confrontar empiria e teoria, fortalecendo a interpretação dos achados.

## Inserção sobre POSICIONALIDADE DA PESQUISADORA

Reconhece-se que a pesquisadora atua como professora da Rede Estadual no mesmo município, o que caracteriza pesquisa com inserção no campo. Para mitigar potenciais vieses,

foram utilizados registros sistemáticos em diário de campo, triangulação de técnicas e revisão crítica do material por orientador externo, assegurando rigor metodológico.



### **2.3. Limitações da Pesquisa**

Como toda investigação qualitativa de natureza interpretativa, este estudo apresenta limitações que precisam ser explicitadas para garantir rigor e transparência metodológica. A primeira refere-se ao recorte temporal, uma vez que os dados foram produzidos entre 2016 e 2017, antes da implementação do Novo FUNDEB (2020) e do fim da EC 95/2016 (2022). Embora o texto tenha sido atualizado para incorporar tais mudanças, seus efeitos concretos ainda não estavam presentes no cotidiano das escolas estaduais investigadas.

Uma segunda limitação diz respeito ao escopo da pesquisa, realizada em apenas duas escolas estaduais de um mesmo município de pequeno porte. Esse recorte permitiu aprofundamento analítico, mas não possibilita generalização para outras escolas da rede estadual catarinense ou de outros estados, dada a diversidade de territórios, culturas escolares e capacidades administrativas.

Também representa limitação a inserção da pesquisadora no campo, pois sua presença e interações podem ter influenciado as percepções e discursos dos participantes. Entretanto, estratégias como diário de campo, triangulação de dados e reflexividade constante reduziram possíveis interferências.

Por fim, ressalta-se que a investigação concentrou-se na escola como unidade de análise, não incluindo entrevistas com gestores regionais ou estaduais da educação, profissionais do SUAS ou famílias, o que poderia ampliar a compreensão das relações entre pobreza, políticas públicas e práticas escolares.

### **2.4. Possibilidades de estudos**

Os achados desta pesquisa abrem várias possibilidades para investigações futuras. Uma primeira linha consiste em comparar diferentes escolas estaduais de outros municípios, contemplando realidades socioeconômicas variadas e diferentes estruturas de apoio das Coordenadorias Regionais de Educação, a fim de identificar padrões ou especificidades no enfrentamento das desigualdades.

Outra vertente consiste em examinar os efeitos do ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DO CAMPUS CRÍTICO (2020) nas escolas estaduais, sobretudo no que se refere à redistribuição de recursos para territórios vulneráveis por meio do VAAT e do VAAR. Estudos longitudinais poderão verificar se houve melhoria da infraestrutura, ampliação de equipes multiprofissionais, redução de desigualdades internas ou mudanças no desempenho escolar.

Também se mostra relevante investigar os efeitos do fim da EC 95/2016 sobre o orçamento estadual destinado à educação, considerando que cada estado possui margens distintas de autonomia fiscal e capacidade administrativa. Pesquisas futuras podem analisar se houve ampliação de investimentos, reestruturação de programas ou manutenção da lógica de austeridade.

Outras possibilidades incluem estudos sobre implementação de políticas na rede estadual, a atuação dos burocratas de nível de rua (professores, orientadores e gestores), práticas de acolhimento escolar, fortalecimento da gestão democrática, articulação entre a rede estadual e serviços municipais de assistência social e saúde, e impactos da formação continuada crítica sobre as percepções docentes.

Por fim, futuras pesquisas podem incluir as famílias e os estudantes, permitindo ampliar a compreensão sobre como desigualdades sociais e escolares se entrelaçam no âmbito da rede estadual de ensino.

### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

A análise do papel da escola frente à pobreza e à desigualdade social exige o embasamento em um quadro teórico que transcendia a perspectiva individualista ou meramente técnica da educação. O presente estudo sustenta-se em três pilares conceituais: a compreensão da pobreza como fenômeno estrutural e político; a educação como prática socialmente determinada e política; e o contexto de inserção da escola no quadro do neoliberalismo e da austeridade.

#### **3.1 Pobreza e Desigualdade como Questões Estruturais**

A pobreza, no contexto da sociedade capitalista, não é vista apenas como insuficiência de renda ou desvio de conduta (visão moralizante), mas como um fenômeno estrutural inerente às relações de produção. Karl Marx (2000) oferece a base para essa compreensão ao analisar as

dinâmicas de reprodução social, onde a desigualdade se manifesta no acesso e na distribuição dos bens e serviços.



A partir dessa perspectiva, a pobreza torna-se uma questão de direitos humanos e justiça social. Mendonça (2015) e Garcia (2012) aprofundam a discussão, ressaltando que a pobreza humana deriva da privação de ativos e da restrição do acesso a direitos básicos, como saúde, moradia e educação. O combate à pobreza, portanto, passa pela garantia desses direitos. Demo (1996) reforça essa visão ao tratar o desenvolvimento como oportunidade e o combate à pobreza como uma ação política, e não meramente assistencialista.

O debate sobre programas de transferência de renda, analisado por Mattei (2009), insere-se nesse contexto: embora essenciais para a mitigação da pobreza extrema, tais políticas não transformam as causas estruturais da desigualdade, apenas atuam em seus sintomas. Isso reforça a tese do artigo de que a escola, ao lidar com alunos beneficiários, não pode se restringir ao monitoramento de condicionalidades, mas deve focar na emancipação via conhecimento crítico.

### **3.2 Educação, Currículo e a Prática Emancipatória**

A educação, em sua essência, é uma prática política. Paulo Freire (1987), com sua Pedagogia do Oprimido, estabelece o pilar central desta seção: a educação pode ser um instrumento de opressão (educação bancária, que reproduz a cultura do silêncio) ou de emancipação (educação dialógica e problematizadora, que leva à consciência crítica).

A escola, ao se deparar com a pobreza, precisa questionar a neutralidade do seu currículo. Arroyo (2015) discute a complexa articulação entre pobreza e currículo, argumentando que, se o currículo não reconhece e incorpora a realidade, a cultura e o saber dos estudantes pobres, ele opera como um mecanismo de exclusão. A busca por um currículo crítico, que politize os temas sociais e os direitos humanos, é, portanto, a maneira pela qual a escola cumpre sua função política e se alinha ao princípio da Justiça Curricular.

### **3.3 A Escola no Neoliberalismo e a Responsabilização Docente**

O contexto atual das escolas estaduais é marcado pela influência do neoliberalismo educacional. Este modelo se manifesta pela introdução de práticas gerenciais no setor público (gestão por resultados), pela fixação de metas de desempenho (IDEB) e pela lógica da responsabilização docente (accountability).

Tais mecanismos tendem a despoliticizar o debate educacional, focando a discussão apenas na "eficiência" e no "produto" (nota do aluno), em vez das condições sistêmicas de oferta e das

desigualdades estruturais. Essa lógica leva à cultura gerencialista observada na Escola Frei Caneca, onde o foco em metas pode gerar resistência à discussão social, vista como desvio do foco no desempenho.

O estudo argumenta que a resistência docente, manifestada nas propostas de formação crítica e intersetorialidade (Escola Santa Terezinha), representa um esforço para reverter a despolitização imposta pela lógica neoliberal e reafirmar o papel da escola como espaço de formação para a cidadania, justiça social e consciência crítica.

### **3.4. Diálogo com a Administração Pública: Estado, políticas e implementação**

Embora o debate educacional seja central para compreender as desigualdades analisadas, é fundamental situar a escola no contexto mais amplo da Administração Pública e do processo de formulação e implementação de políticas públicas no Brasil. A literatura clássica e contemporânea da área contribui para aprofundar a compreensão dos limites e possibilidades institucionais observadas nas duas escolas estudadas.

Bresser-Pereira (1998) destaca que as reformas gerenciais do Estado brasileiro introduziram uma lógica orientada à eficiência, desempenho e controle, elementos que se materializam nas práticas da Escola Frei Caneca. O foco em metas, avaliações externas e responsabilização docente reflete a incorporação parcial de princípios gerencialistas no âmbito educacional, convertendo professores em agentes submetidos a pressões típicas da administração pública orientada por resultados.

Nesse sentido, Secchi (2009), ao discutir modelos de gestão pública, afirma que a administração contemporânea transita entre três lógicas: burocrática, gerencial e societal. As escolas analisadas ilustram esse movimento: enquanto a Frei Caneca aproxima-se do modelo gerencialista, priorizando metas e indicadores, a Santa Terezinha se aproxima do modelo societal, no qual participação, vínculo comunitário e acolhimento constituem pilares da ação institucional.

Do ponto de vista das políticas públicas, Souza (2006) contribui ao explicar que políticas sociais se desenvolvem em contextos marcados por disputas federativas, restrições fiscais e capacidades institucionais desiguais — elementos evidenciados na pesquisa, especialmente quando docentes relatam o impacto direto da austeridade fiscal e a fragilidade da rede intersetorial no município. Assim, a desigualdade escolar observada não decorre apenas

de fatores internos às escolas, mas de condições externas de financiamento e coordenação entre setores.



A implementação das políticas no cotidiano escolar pode ser compreendida à luz do modelo de Sabatier (2007), para quem o processo decisório é contínuo, multisectorial e atravessado por coalizões de defesa. Nas escolas estudadas, percebem-se diferentes coalizões: uma que defende a centralidade dos indicadores (na Frei Caneca) e outra que prioriza o acolhimento e os direitos sociais (na Santa Terezinha). Essas coalizões influenciam não apenas a cultura organizacional, mas também a forma como políticas nacionais, como BNCC, IDEB e condicionalidades de programas de transferência de renda, são interpretadas e operacionalizadas.

Por fim, a atuação docente pode ser analisada a partir do conceito de “burocratas de nível de rua”, de Lipsky (1980), que afirma que servidores que atuam diretamente com a população (como professores) possuem grande discricionariedade e, muitas vezes, redefinem políticas públicas na prática. A pesquisa evidencia que os professores, diante da insuficiência do SUAS no município, assumem funções que extrapolam o campo pedagógico, sendo forçados a negociar, filtrar e reinterpretar demandas sociais que chegam à escola. Essa sobrecarga demonstra que, na ausência de políticas públicas plenamente implementadas, a escola torna-se último ponto de sustentação das vulnerabilidades sociais.

Assim, o diálogo com a literatura da Administração Pública reforça que as desigualdades educacionais identificadas no estudo não são apenas pedagógicas, mas resultado direto da forma como o Estado brasileiro organiza, financia e implementa suas políticas públicas. Integrar esses autores ao referencial teórico amplia o rigor analítico e fortalece a articulação entre educação, gestão pública e políticas sociais, aspecto essencial para pesquisas que buscam compreender a escola como instituição do Estado e agente de garantia de direitos.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 Contrastes entre culturas escolares

A análise revelou diferenças significativas entre as escolas investigadas, tanto em suas culturas institucionais quanto em seus indicadores de rendimento no ano da pesquisa (2017):



**Figura 1 – Indicadores das escolas Frei Caneca e Santa Terezinha (2017)**

Aspectos	Escola Frei Caneca	Escola Santa Terezinha
IDEB (Anos Finais, 2017)	5,8	4,5
Abandono Escolar (Anos Finais, 2017)	2,6 % (12 abandonos)	7,3 % (19 abandonos)
Reprovação (Anos Finais)	4,0 % (10 reprovações)	7,6 % (20 reprovações)
Foco institucional	Metas, IDEB, desempenho	Aproximação comunitária
Iniciativas após temas sociais	Resistência	Projetos interdisciplinares

**Fonte:** QEdu – Plataforma de Dados Educacionais. IDEB, abandono e reprovação das escolas EEB Frei Canea e EEB Santa Terezinha (2017).

A Escola Frei Caneca apresenta forte influência gerencialista, com ênfase no cumprimento de conteúdos e metas de avaliação externa. Essa lógica, típica do neoliberalismo educacional, impõe a responsabilização docente pelo desempenho dos estudantes, produzindo resistência a debates sociais, que são considerados desvios dos objetivos institucionais. A postura reflete tendências nacionais associadas à padronização do ensino e à tentativa de transferir a falha sistêmica da desigualdade estrutural para a performance individual do professor. Essa cultura é coerente com o seu IDEB de Anos Finais de 5,8 em 2017, o mais alto entre as duas escolas, e uma baixa taxa de abandono (2,6%) e reprovação (4,0%) no mesmo ano.

A Escola Santa Terezinha, por sua vez, prioriza vínculos com a comunidade e acolhimento dos estudantes. Professores reconhecem que parte significativa da aprendizagem depende da superação de vulnerabilidades socioafetivas<sup>31</sup>. Essa diferença demonstra que culturas institucionais moldam práticas pedagógicas e relações com a temática social. A abordagem da Santa Terezinha, menos pautada pela métrica e responsabilização, torna-se uma forma de resistência ao modelo neoliberal, focando na proteção social como pré-requisito para o aprendizado. A validação dessa abordagem está nos seus indicadores de fluxo: a escola registrou um abandono de 7,3% (quase três vezes superior ao da Frei Caneca) e um IDEB de 4,5 em 2017, evidenciando que seu desafio prioritário é a permanência do aluno.

## 4.2 Percepções docentes sobre pobreza e desigualdade

Antes das discussões formativas promovidas durante a pesquisa, predominavam explicações moralizantes da pobreza — esforço individual, escolhas familiares, falta de disciplina. Tais percepções estão alinhadas ao discurso neoliberal que responsabiliza indivíduos pelos efeitos de condições estruturais.

Após a reflexão teórica e o diálogo coletivo, emergiu compreensão ampliada:

- a pobreza passou a ser reconhecida como fenômeno estrutural;
- docentes identificaram efeitos da austeridade na realidade escolar;
- a função da escola foi compreendida como também social e cidadã;
- houve reconhecimento da necessidade de práticas pedagógicas humanizadoras.

Essa mudança evidencia o papel central da formação crítica em alterar concepções docentes condição indispensável para práticas transformadoras, como defendido por Freire (1987).

## 4.3 Desafios identificados

Foram observados desafios que impactam o enfrentamento das desigualdades:

- sobrecarga docente e pressão por resultados;
- ausência de formação continuada sobre direitos sociais;
- redução de políticas assistenciais devido à austeridade;
- dificuldades de integrar temas sociais ao currículo formal;
- tensões internas entre modelos de escola.

Professores relataram sensação de impotência diante da ampliação das vulnerabilidades familiares, associada à diminuição de recursos destinados às políticas sociais, fato coerente com análises críticas sobre os efeitos da EC 95.

## 4.4 Propostas de intervenção

As escolas sugeriram caminhos distintos para fortalecer o debate:

### Escola Santa Terezinha:

- projetos interdisciplinares sobre cidadania, direitos sociais e território;
- rodas de conversa com comunidade;
- articulação com políticas socioassistenciais.

### Escola Frei Caneca:

- criação de grupo de estudo sobre desigualdade, economia e direitos sociais;
- sensibilização interna para ampliar abertura ao diálogo social.

Ambas as propostas refletem possibilidade real de construção de práticas pedagógicas críticas, mesmo em contextos adversos.



#### **4.5 Aprofundamento da análise: políticas públicas, indicadores e operacionalização**

A análise qualitativa realizada nas escolas investigadas ganha densidade quando conectada a políticas públicas concretas, a indicadores objetivos e às possibilidades reais de operacionalização das propostas no âmbito estadual. A austeridade fiscal mencionada pelos professores, especialmente seus efeitos sobre infraestrutura, formação continuada e apoio intersetorial, articula-se a marcos normativos recentes que reconfiguraram o financiamento e as responsabilidades do Estado na garantia de direitos educacionais.

Outro ponto recorrente nas falas docentes refere-se à compreensão da escola como um espaço de assistência social ampliada, assumindo funções de acompanhamento familiar que ultrapassam sua competência legal. Esse fenômeno relaciona-se diretamente à operacionalização das condicionalidades de programas de transferência de renda, como o Auxílio Brasil. A responsabilização dos professores pelo monitoramento da frequência de estudantes beneficiários evidencia uma sobrecarga produzida pela ausência de fluxos institucionais formais entre a Secretaria Municipal de Educação e o Sistema Único de Assistência Social (SUAS). As observações da pesquisa indicam a necessidade de fortalecer o Piso Básico de Assistência Social e instituir protocolos intersetoriais que transfiram ao CRAS a responsabilidade pelo acompanhamento das famílias, preservando o tempo e o foco pedagógico dos docentes. Os achados tornam evidente que a escola não pode enfrentar isoladamente os efeitos da pobreza, o que demanda integração efetiva entre políticas públicas.

A oposição observada entre a cultura gerencialista da EEB Frei Caneca e a abordagem dialógica da EEB Santa Terezinha dialoga com debates nacionais sobre currículo e gestão educacional. Na Frei Caneca, os professores demonstram preocupação predominante com metas e indicadores, como o IDEB, expressando uma interpretação limitada da Base Nacional Comum Curricular e enfatizando competências mensuráveis. Essa perspectiva tende a reduzir o espaço para debates sociais e limita a autonomia docente. Em contraste, a Santa Terezinha adota uma interpretação integral da BNCC e do Projeto Político-Pedagógico, valorizando a pluralidade, as experiências dos estudantes e o vínculo com a comunidade. A produção de projetos interdisciplinares nesta escola demonstra o potencial de uma implementação curricular crítica, alinhada à formação integral prevista na legislação educacional brasileira.

A articulação entre dados qualitativos e indicadores quantitativos reforça a complexidade das desigualdades presentes. Em 2017, ano de realização da pesquisa, a EEB Frei Caneca apresentou IDEB de 5,8 para os Anos Finais, com sinais de estagnação, considerando que a meta projetada para 2019, de 6,1, não foi atingida. Registrhou, ainda, taxa de abandono de 2,6 por cento, totalizando 12 estudantes, e taxa de reprovação de 4,0 por cento, o que corresponde a 10 estudantes. Já a EEB Santa Terezinha enfrentava vulnerabilidades ainda mais profundas, com IDEB de 4,5 e taxas de abandono e reprovação de 7,3 por cento e 7,6 por cento, representando 19 e 20 estudantes, respectivamente. O abandono quase três vezes maior evidencia que o foco institucional da Santa Terezinha em acolhimento e aproximação comunitária é uma resposta coerente ao perfil socioafetivo e às condições de vulnerabilidade de seu território, reforçando a importância da articulação entre educação e assistência social. Em contrapartida, a Frei Caneca enfrenta desafios relacionados à proficiência estagnada, justificando a proposta de institucionalização de grupos de estudo e reflexão crítica sobre currículo e desigualdade.

Em perspectiva propositiva, as recomendações do estudo tornam-se mais consistentes quando acompanhadas de estratégias de operacionalização. O fortalecimento da formação docente crítica requer a implementação de um programa permanente que reconheça os direitos sociais como eixo da prática pedagógica. A institucionalização de grupos de pesquisa-ação, como o que se constituiu na Frei Caneca, demanda mecanismos administrativos que garantam carga horária, certificação ou incentivos funcionais aos professores. A transversalidade curricular das temáticas pobreza e desigualdade exige, igualmente, revisão dos Projetos Político-Pedagógicos, com acompanhamento técnico da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.

No campo intersetorial, a pesquisa indica a necessidade de criação de um Comitê Intersetorial de Vulnerabilidade, composto por representantes da Educação, Assistência Social e Saúde. A ausência de mecanismos de articulação observada no cotidiano das escolas mostra que encaminhamentos informais, sem definição de responsáveis, prazos ou retorno, geram sobrecarga aos professores e fragilizam a capacidade de resposta do poder público. A realização de visitas conjuntas de profissionais do CRAS e das escolas poderia fortalecer vínculos comunitários e apoiar práticas mais integradas, tomando como referência experiências bem-sucedidas presentes na Santa Terezinha.



A efetivação de um financiamento educacional equitativo deve ser orientada por diagnósticos precisos. A criação de um Índice Municipal de Vulnerabilidade Social, integrando dados de renda, escolaridade, saneamento, raça e gênero, permitiria distribuir de forma mais justa o orçamento municipal ponderado e eventuais complementos ao FUNDEB. Com isso, escolas localizadas em territórios de maior vulnerabilidade, como a Frei Caneca, poderiam receber recursos ampliados destinados à oferta de tempo integral, atividades no contraturno, reforço alimentar e ampliação de equipes multiprofissionais. Essas medidas, alinhadas às metas do Plano Nacional de Educação, mostram que os resultados qualitativos da pesquisa dialogam diretamente com o marco legal vigente e apontam caminhos concretos para a gestão pública da educação. Enfrentar a pobreza nas escolas exige articulação entre financiamento, currículo, formação docente e políticas sociais integradas, reafirmando o papel do Estado na promoção da justiça educacional.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a realização empírica da pesquisa, mudanças significativas no financiamento da educação e no marco fiscal brasileiro alteraram o cenário institucional. A criação do Novo FUNDEB (Lei nº 14.113/2020), agora permanente e com maior participação da União, introduziu mecanismos de redistribuição mais robustos, como o VAAT e o VAAR, que procuram reduzir desigualdades entre redes e favorecer escolas situadas em territórios vulneráveis. Da mesma forma, o fim da Emenda Constitucional nº 95/2016, em 2022, encerrou o período mais intenso de austeridade fiscal, permitindo alguma recomposição de investimentos sociais, especialmente na educação básica.

Entretanto, apesar desses avanços normativos e financeiros, as desigualdades estruturais persistem. O Novo FUNDEB, embora mais equitativo, enfrenta limites relacionados à capacidade administrativa dos estados e municípios, à insuficiência dos repasses frente à profundidade das vulnerabilidades sociais e às desigualdades históricas entre redes de ensino. Da mesma forma, o novo regime fiscal não elimina a lógica de contenção, apenas a remodela, mantendo restrições que limitam a ampliação plena dos investimentos necessários. Assim, mesmo com instrumentos legais e financeiros mais favoráveis, permanecem atuais os desafios identificados na pesquisa: vulnerabilidade social intensa; responsabilização docente exacerbada; articulação intersetorial frágil; e necessidade urgente de currículos críticos que tratem a pobreza como questão de direitos humanos.



Em síntese, as evidências produzidas nas escolas de Lebon Régis demonstram que o enfrentamento da pobreza e da desigualdade, a partir da educação, exige muito mais do que ajustes normativos pontuais. Nossos achados indicam a urgência de políticas públicas integradas, a exemplo da articulação precária com o SUAS, e de um financiamento equitativo (como o proposto pelo Novo FUNDEB). A valorização da escola pública estadual como espaço de emancipação, e não de mera reprodução gerencialista, é central. A superação das desigualdades será efetiva apenas quando a educação for tratada, em toda a rede estadual, como um direito, uma função essencial do Estado e um compromisso permanente com a justiça social, desvinculada das lógicas de contenção e austeridade que marcaram o período da EC 95/2016.

## AGRADECIMENTO

Agradeço aos professores das Escolas Frei Caneca e Santa Terezinha pela participação e disponibilidade, e ao CESMO/UDESC pelo apoio institucional à pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Pobreza e currículo: uma complexa articulação.** Florianópolis: UFSC, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma Reforma gerencial da administração publica no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 1, p. 5–42, jan./mar. 1998.
- DEMO, P. **Combate à pobreza: desenvolvimento como oportunidade.** São Paulo: Autores Associados, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, A. V. **A pobreza humana: concepções, causas e soluções.** Florianópolis: Editora em Debate, 2012.
- LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos.** Brasília: Enap, 2019.
- MATTEI, L. **Notas sobre programas de transferência de renda na América Latina.** Florianópolis: UFSC, 2009.
- MARX, K. **O dezoito brumário de Louis Bonaparte.** São Paulo: Centauro, 2000.
- MENDONÇA, E. F. **Pobreza, direitos humanos, justiça e educação.** Florianópolis: UFSC, 2015.
- SABATIER, Paul A.; WEIBLE, Christopher M. **The advocacy coalition framework: Innovations, and clarifications.** In: SABATIER, Paul A. (Ed.). *Theories of the Policy Process*. 2. ed. Boulder: Westview Press, 2007. p. 189-220.
- SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública.** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, mar./abr. 2009.
- SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

DOCUMENTOS LEGAIS

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08 ago. 2025.

QEDU. **Evolução do Ideb e Taxas de Rendimento - EEB Santa Terezinha**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/42075491-eeb-santa-terezinha/ideb>. Acesso em: 20 nov. 2025.

QEDU. **Evolução do Ideb e Taxas de Rendimento - EEB Frei Caneca**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/42075947-eeb-frei-caneca/ideb>. Acesso em: 20 nov. 2025.