

O PROGRAMA 'BENEFÍCIO DE PRESTAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA' E OS IMPERATIVOS DA INCLUSÃO PRODUTIVA: APONTAMENTOS

THE CONTINUOUS CASH BENEFIT PROGRAM AND THE DEMANDS OF PRODUCTIVE INCLUSION:
SOME NOTES

Reginaldo Celio Sobrinho¹
Monica Isabel Carleti Cunha²
Edson Pantaleão³

Resumo: Este estudo sistematiza reflexões sobre as implicações do 'Benefício de Prestação Continuada' e do programa 'Benefício de Prestação Continuada na Escola' na garantia de acesso de estudantes público-alvo da educação especial a uma educação de qualidade social e de sua permanência nela. Utilizando-se a análise documental, acessam-se os dados censitários que identificam os estudantes com deficiência que vivem em situação de extrema pobreza no estado do Espírito Santo e no município de Vitória e que são beneficiários do 'Benefício de Prestação Continuada'. Também se acessam os sites do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos, do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Ministério da Educação e Cultura. Nas análises, observa-se que, historicamente, a escola tem ocupado um papel social relevante como agência de implementação de programas sociais que 'descobrem' o pobre e o deficiente, conformando-os à cidadania produzida por um *ethos* burguês específico. Compreende-se o 'Benefício de Prestação Continuada' como um direito de proteção social que deve se sustentar em torno da dignidade humana. Assim como o 'Benefício de Prestação Continuada', o programa 'Benefício de Prestação Continuada na Escola' deve estar comprometido com a garantia dos direitos referentes à educação básica e não a serviço da inclusão produtiva de estudantes com deficiência, na qual o acesso das pessoas ao trabalho/emprego se sobrepõe ao seu acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Palavras-chave: Deficiência. Pobreza. Programa 'Benefício de Prestação Continuada na Escola'. Educação Especial.

Abstract: This study systematizes reflections on the effects of the BPC (Portuguese acronym for Continuous Cash Benefit program) and the Continuous Cash Benefit in School program in guaranteeing, to students receiving special education, access to an education of social quality, and their permanence on it. Using document analysis, census data is accessed to identify students with disabilities who live in extreme poverty in the state of Espírito Santo and in the city of Vitória and that are beneficiaries of BPC. The websites of the Brazilian Institute of Geography and Statistics, the Inter-Union Department of Statistics and Socioeconomic Studies, the Ministry of Social Development and Fight against Hunger and the Ministry of Education and Culture were also accessed. In the analysis, it is observed that, historically, the school has occupied an important social role as an agency of implementation of social programs that 'discover' the poor and disabled, conforming them to a citizenship produced by a specific bourgeois *ethos*. The BPC is understood as a right to social protection, that should be based on human dignity. As the BPC, the Continuous Cash Benefit in School program must be committed to the guarantee of rights to basic education, and not at the service of the productive inclusion of students with disabilities, in which access to work/jobs overcomes the access to knowledge historically accumulated by mankind.

Keywords: Disability. Poverty. Continuous Cash Benefit in School. Special Education.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Adjunto no Departamento de Educação, Política e Sociedade e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista CAPES-PNPD/UFGD. reginaldo.celio@ufes.br

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. monicaicc@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professor Adjunto no Departamento de Educação, Política e Sociedade e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista CNPq-PDJ/UFRGS. edpantaleao@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Iniciamos a década de 1990 sob um movimento de reorganização da ordem mundial, marcado pela desnacionalização da economia, pelo enfraquecimento do Estado-nação, pela intensificação das migrações, pela tentativa de reconstrução dos espaços 'identitários intranacionais', concomitantemente com a forte influência das agências internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na proposição das políticas sociais locais. Utilizando-se de formas sutis e refinadas de controle, essas agências retomaram os modelos hegemônicos de comparação eminentemente quantitativos sob a perspectiva de 'descobrir' (identificar, classificar e ordenar) os indivíduos e suas necessidades, circunscrevendo-os a uma política imperialista e colonizadora (CARVALHO, 2014). Esses estudos nada mais fizeram do que justificar o papel central que essas agências internacionais deveriam ocupar na proposição de tratados, documentos normativos, declarações, exames, orientações e programas de cooperação técnica que sustentassem os processos de reforma de Estado a serem implementados nos países periféricos.

A esse respeito, é interessante observar que, ao sistematizar dados no documento *Informe sobre desarrollo humano 2014* (ONU, 2015) o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) evidencia que os pobres, as mulheres, as minorias (étnicas, linguísticas, religiosas, migrantes, sexuais), os povos indígenas, as pessoas que moram em zonas rurais e aquelas em situação de deficiência constituem o grande contingente de cidadãos excluídos das discussões políticas e acessam serviços bastante restritivos e de qualidade precária, embora componham a maioria da população mundial. Associado a isso, o documento indica que, em todo o mundo, aproximadamente 1.200 milhões de pessoas vivem com menos de 1,25 dólar por dia, ao passo que 2.700 milhões vivem com menos de 2,50 dólares por dia. Mantendo um discurso que reitera a subordinação da esfera política à esfera econômica, o *Informe sobre desarrollo humano 2014* (ONU, 2015) destaca, ainda, o crescimento da pobreza em mais da metade dos países europeus e afirma que as pessoas com deficiência

integram o grupo mais excluído, quando se encontram entre aqueles que vivem em situação de pobreza extrema.

Cumprindo uma agenda que aproxima e submete os direcionamentos políticos da inclusão social à lógica do mercado, o *Informe sobre desarrollo humano 2014* evidencia que o quadro de desigualdade vivido pelas populações é tão somente o resultado do restrito desenvolvimento econômico alcançado pelos Estados periféricos no curso dos anos. Destaca que os países pobres que, recentemente, alcançaram algum progresso econômico, têm ampliado a disponibilização de serviços de saúde e de educação por meio de uma gestão eficiente de seus limitados recursos. Observamos que nos discursos emitidos, as políticas de garantia dos direitos sociais são convertidas em 'prestação de serviços', uma ação que pode ser exercida por diferentes agentes e instituições de natureza pública ou privada. Para os relatores, esses serviços serão mais bem gerenciados pelo Estado desde que os governos incorporem em suas ações as práticas de gestão bem-sucedidas dos setores privados. Assim é que, para eles, embora o contexto e as circunstâncias possam variar bastante de um país para o outro, as formas de prestação de serviços mais exitosas se sustentam na perspectiva de que esses serviços devem ser prestados como parte de um contrato social estabelecido entre os cidadãos e o Estado.

É importante considerar o destaque que é dado no documento aos governos que vêm garantindo a proteção social aos grupos extremamente pobres por meio de programas específicos. A esse respeito, os relatores consideram exemplar o programa 'Bolsa Família', implementado pelo governo brasileiro no curso dos últimos anos. E ressaltam: "[...] O el programa Bolsa Familia de Brasil, que costó un 0,3 por ciento del PIB entre 2008 y 2009 y representó el 20-25 por ciento de la reducción de la desigualdad [...]" (ONU, 2015, p. 6). Destacam, ainda:

[...] A proteção social é viável nas primeiras etapas de desenvolvimento, e pode até mesmo levar a outros benefícios, como estimular os gastos e reduzir a pobreza. A Proteção social ajuda a minimizar a instabilidade do produto nacional pela redução das oscilações do rendimento disponível. As Políticas de proteção social universal não só melhoram a resiliência individual, mas também reforçam a resiliência da economia em seu

conjunto (ONU, 2015, p. 7, tradução nossa)
4.

Nessa perspectiva é que, nos diferentes documentos internacionais, a escola ocupa um papel social relevante como agência de implementação de programas sociais que, sob os imperativos da inclusão produtiva, ‘descobrem’ o pobre excluído, conformando-o à cidadania produzida no escopo teórico e ideológico do liberalismo econômico e político.

Por outro lado, associando-nos a um grupo significativo de pessoas, de instituições sociais e à própria literatura (MORENO, 2000; DONOSO DÍAZ; SCHMAL SIMON, 2002; FREIRE, 2005; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; SPOSATI, 2011; PADILHA, OLIVEIRA, 2013), as reflexões contidas neste texto se organizam em torno da compreensão de que as políticas de Estado, apontadas na atualidade para atuar no processo de minimização e/ou superação das desigualdades sociais, se realizam de diferentes formas sendo legitimadas nas e pelas relações que se estabelecem nos diferentes e mais diversos contextos, bem como nas instituições em que vivem essas pessoas. Nossas reflexões se distinguem, portanto, da visão individualista do sujeito moderno ‘fragmentado’, um *homo clausus* que vive fora e independente das inter-relações sociais.

Partindo dessa compreensão, neste texto, objetivamos refletir sobre as implicações do ‘Benefício de Prestação Continuada’ (BPC) e o programa ‘Benefício de Prestação Continuada na Escola’ (BPC na Escola) na garantia de acesso e de permanência de estudantes público-alvo da educação especial a uma educação de qualidade social.

Os dados que sistematizamos decorrem da primeira etapa da pesquisa intitulada *O Programa BPC na escola e as (im)possibilidades de acesso e de permanência de estudantes público-alvo da educação especial à educação básica*. Trata-se de uma pesquisa delineada como estudo de caso que

focaliza o processo de gestão do ‘BPC na escola’ no município de Vitória/ES. Destacamos, igualmente, que esta pesquisa está vinculada a uma investigação mais ampla, intitulada *Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos*, que conjuga trabalhos de pesquisadores de duas universidades brasileiras e de uma universidade mexicana com o propósito de analisar a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum. Compondo o conjunto de municípios brasileiros envolvidos nesse estudo comparado internacional é que, em nossa pesquisa, tomamos o município de Vitória/ES como espaço empírico de investigação.

Utilizando-nos da análise documental, na primeira etapa desta pesquisa, mapeamos o fluxo de matrícula de estudantes da educação especial que vivem em situação de pobreza e em extrema pobreza no Estado do Espírito Santo e no município de Vitória/ES, amparados pelo ‘BPC’ e identificados para o acompanhamento e monitoramento no programa ‘BPC na Escola’, em 2014. Realizamos consulta aos *sites* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Acessamos documentos disponibilizados em *sites* oficiais do Governo Federal, particularmente os do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Nossas análises se encontram assentadas nos pressupostos da Sociologia Figuracional elaborada por Norbert Elias, a qual situa os processos sociais em permanente constituição. Em Elias, a pesquisa sociológica teve como objeto de estudo, as “[...] redes de inter-relações, as interdependências, as figurações e os processos formados pelos homens interdependentes [...]” (ELIAS, 2011, p. 11). Nessa perspectiva, as diferentes direções dos ‘acontecimentos’ sociais decorrem do equilíbrio de poder alcançado nas ‘configurações humanas’, independentemente do número de sujeitos envolvidos. Aplicada aos estudos do campo dos direitos sociais, essa perspectiva corrobora a compreensão de que “[...] a política não tem um fim estabelecido. Os fins da política são tantos, quantas são as metas que um grupo organizado se propõe a construir e legitimar” (BOBBIO, 2007, p. 957). Nesse

4 “ La protección social es viable en las primeras etapas de desarrollo, e incluso puede llevar a otros beneficios tales como estimular el gasto y reducir la pobreza. La protección social contribuye a minimizar la inestabilidad del product nacional al reducir las fluctuaciones en el ingreso disponible. Las políticas de protección social universal firmes no solo mejoran la resiliencia individual, sino que también refuerzan la resiliencia de la economía en su conjunto”.

sentido, compreendemos que a lei é 'resultado e processo' da correlação de forças vivida no jogo social. Os documentos normativos expressam um momento de síntese das disputas em curso e por isso eles devem ser compreendidos na sua historicidade, considerando suas ambiguidades e lacunas.

No cumprimento do objetivo deste texto, parece-nos conveniente trazer inicialmente, ainda que de forma breve, algumas questões e indicações relativas à proteção social pela via não contributiva do BPC às pessoas com deficiência em situação de pobreza e/ou extrema pobreza e à implementação do programa BPC na Escola que, em nossa análise, constitui um desdobramento da 'Política de Assistência Social' em articulação com as demais ações estatais, em prol dos direitos de estudantes com deficiência. No item seguinte, apresentaremos os dados que identificam a população em idade de 0 a 17 anos que vive em extrema pobreza no Estado do Espírito Santo e no município de Vitória/ES, atendida por programas de proteção social. No terceiro item, discutiremos mais detidamente sobre a população assistida pelos programas 'BPC' e 'BPC na Escola', problematizando alguns aspectos que permeiam o acesso e a permanência de estudantes público-alvo da educação especial à educação básica em território brasileiro.

O 'BPC' E O 'BPC NA ESCOLA': UM MOMENTO DE SÍNTESE DAS/NAS DISPUTAS EM CURSO

Historicamente, a Assistência Social foi tratada no Brasil como 'coisa' de segunda ordem, com programas descontínuos e influenciada por mecanismos assistencialistas e com fins eleitoreiros. A partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) é que a Assistência Social passou a compor o conjunto da seguridade social, enquanto direito e desvinculada de contribuição prévia. Porém, um longo caminho ainda precisou ser percorrido para que as políticas públicas de assistência social se concretizassem em território brasileiro.

Nesse processo, somente com a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, conhecida como LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social (BRASIL, 1993), foi regulamentado o Benefício de Prestação Continuada - BPC, constante, na Constituição Federal, como importante elemento da 'Política de Assistência Social'. Dessa forma, o

BPC passou a ser distribuído a idosos e a pessoas com deficiência em situação de pobreza e/ou extrema pobreza, considerando os critérios estabelecidos para a concessão, ou seja, que a renda *per capita* fosse igual ou inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo.

A partir dos argumentos de Boschetti (2007, 2009) compreendemos que o Benefício de Prestação Continuada (BPC) representa um importante elemento de proteção social não contributivo. A esse respeito, esclarecemos que a seguridade social no Brasil, pela via contributiva, é regida por uma ampla legislação trabalhista e gerida pela previdência social, na qual o trabalhador deve estar contribuindo ou ter contribuído por um período mínimo, para que possa usufruir de 'benefícios', como por exemplo, afastamentos por doença, acidentes de trabalho, desemprego, entre outros e assim possa ser assegurado nos períodos de vulnerabilidade. Então, o reconhecimento legal do BPC como proteção social não contributiva, implica dizer que ele é um benefício destinado àqueles que comprovem não possuir condições mínimas de subsistência, mesmo sem terem contribuído com a previdência social.

Conforme indicamos, o público assistido pelo BPC precisa comprovar renda *per capita* igual ou inferior a $\frac{1}{4}$ do salário mínimo. No cálculo da renda *per capita*, soma-se a renda declarada dos membros da família e divide-se pelo número de pessoas dependentes desse montante (BRASIL, 2004).

Na mesma direção e com enfoque nas políticas de atendimento às pessoas com deficiência, foi criado em 2007, por meio da Portaria Interministerial nº 18 (BRASIL, 2007) o 'Programa BPC na Escola' no âmbito do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS e gerido em articulação com as demais esferas governamentais. O 'Programa BPC na Escola' tem por objetivo identificar barreiras de acesso e permanência de estudantes com deficiência no ensino comum visando a promoção da qualidade de vida e a dignidade das pessoas com deficiência e que são beneficiárias do BPC.

Assim, o 'Programa BPC na Escola' visa o "[...] desenvolvimento de estratégias operacionais que contribuam para o fortalecimento da intersetorialidade das políticas públicas que visam superar as barreiras de acesso e permanência na

escola dos beneficiários do Programa” (BRASIL, 2011a, p. 6).

Na continuidade desse debate, no próximo item, trazemos alguns dados que nos aproximam de questões afetas à condição social e econômica vivida pelos beneficiários de programas sociais em território brasileiro, particularmente no Estado do Espírito Santo.

POBREZA E DESIGUALDADE EDUCATIVA NO BRASIL

As desigualdades, em nossas sociedades subdesenvolvidas ocidentais, foram se alargando, num percurso de longa duração, como resultado e preponderância do crescimento e da consolidação do capitalismo assumido como modo de produção dominante (PADILHA; OLIVEIRA, 2013).

Assim, governos são impelidos à elaboração de políticas públicas que visem minimizar as desigualdades socioeconômicas por meio de programas de proteção social, ora pela dinâmica do modelo de produção capitalista, ora como resultado de lutas sociais.

Em território brasileiro, as gritantes disparidades sociais levaram nosso país a implantar, em 2011, o ‘Plano Brasil sem Miséria’ (BRASIL, 2011a), buscando uma articulação de programas sociais de transferência de renda que vinham sendo implementados de forma isolada. No contexto de elaboração desse plano, foram constituídos grupos de trabalho objetivando estabelecer frentes de pesquisas e de levantamento de dados para a implementação dessa política. Na dinâmica do trabalho, esses grupos precisaram definir parâmetros para a conceituação de pobreza e de extrema pobreza, a fim de identificar o público-alvo que seria contemplado (FALCÃO; COSTA, 2014).

Conforme Falcão e Costa (2014, p. 71), há uma pluralidade de medições de pobreza do ponto de vista científico e “[...] nenhuma das abordagens é consensualmente reconhecida como melhor do que as outras, cada uma apresentando suas vantagens e suas limitações [...]”. Nesse sentido, o governo brasileiro recorreu a uma das alternativas já disponíveis, apoiando-se na ‘linha de pobreza absoluta’ para definir o público-alvo dos programas sociais que viria implementar.

O conceito ‘linha de pobreza absoluta’, de acordo com Falcão e Costa (2014), baseou-se no compêndio sobre ‘Melhores práticas em medição de pobreza’, elaborado pelo Expert Group on

Poverty Statistics da ONU em 2006. Considera que os valores estabelecidos devem representar o custo da compra de uma cesta de itens essenciais que permitem a uma pessoa alcançar o patamar absoluto mínimo de satisfação de certas necessidades básicas.

Nessa direção, para definir a situação de pobreza, os grupos de trabalho do ‘Plano Brasil sem Miséria’ adotaram as linhas absolutas já utilizadas no País, inclusive a estabelecida pela Lei Orgânica de Assistência Social (Loas) de 1993 (FALCÃO; COSTA, 2014) para a concessão do Benefício de Prestação Continuada, ou seja, um quarto do salário mínimo *per capita* por mês.

Para identificar o grupo de pessoas em situação de extrema pobreza, portanto beneficiárias do ‘Programa Bolsa Família’ e de outros programas sociais, a renda *per capita* mensal, em junho de 2011, foi estabelecida em R\$ 70,00, quando o salário mínimo estava em R\$ 545,00 (FALCÃO; COSTA, 2014). Observamos, assim, que, à época, essas famílias viviam com uma renda *per capita* mensal de um pouco mais do que um oitavo do salário mínimo brasileiro, o que significava sobreviver com menos de um dólar por dia.

Vale destacar que o conceito de ‘extrema pobreza’ estabelecido no ‘Plano Brasil sem Miséria’ ocorreu com base nos dados e informações do IBGE (2010) sobre a dimensão, a localização e as características socioeconômicas da população. Acrescenta-se a isso o fato de o parâmetro da linha de pobreza absoluta utilizado para a implementação dos programas sociais não considera os custos com moradia e outros serviços essenciais, como água tratada e energia elétrica, que consome boa parte dos rendimentos do trabalhador.

Ademais, o Dieese aponta que, em janeiro de 2015, o salário mínimo necessário para a manutenção de uma família de quatro pessoas deveria equivaler a R\$ 3.118,62; valor este que corresponde a 3,96 vezes R\$ 788,00 (salário mínimo que entrou em vigor em 1º de janeiro de 2015, conforme estabelecido pelo Governo Federal).

Nesse aspecto, supomos que as famílias cadastradas pelos programas federais para receber amparo governamental permanecem em condições sociais precárias. Afinal, além de os valores não atenderem às suas necessidades básicas, há uma disponibilização de serviços de qualidade

questionável, do ponto de vista da garantia dos direitos sociais.

Ao situarmos o Estado do Espírito Santo no cenário brasileiro, visualizamos a população em situação de extrema pobreza identificada pelas Secretarias Municipais de Assistência Social. É importante considerar que o Estado do Espírito Santo se encontra na Região Sudeste e, portanto, integra a região economicamente mais desenvolvida do País.

Para tanto, apresentamos um recorte dessa população, com ênfase na faixa etária correspondente à educação básica. A identificação dessa população segue a perspectiva proposta pelo Governo Federal para demarcar/quantificar o público-alvo dos programas sociais implementados desde 2011, sob a denominação 'Brasil sem Miséria', abordado anteriormente (Tabela 1).

Tabela 1: Recorte da população em situação de extrema pobreza no Espírito Santo, com ênfase na faixa etária correspondente à educação básica

População em extrema pobreza por faixa etária no Espírito Santo		
Idade	Quantidade	%
0 a 4	16.264	24,8%
5 a 14	39.702	60,6%
15 a 17	9.444	14,6%
Total	65.410	100%

Fonte: Brasil (2011b).

Os dados apresentados constituem um recorte da população em situação de extrema pobreza no Espírito Santo e são disponibilizados pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome - MDS.

De acordo com o IBGE, em 2014, o Estado do Espírito Santo possuía uma população de 3.885.049 habitantes e uma área territorial de 46.096,925km². Destacamos também que possuía um rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* da população residente em 2014 de 1.052 reais, conforme a Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do IBGE (IBGE, 2010).

Na mesma perspectiva, apresentamos, na tabela 2, o recorte de dados da extrema pobreza por faixa etária no município de Vitória, que é a capital do Estado do Espírito Santo.

Tabela 2: População em situação de extrema pobreza no município de Vitória/ ES

População em extrema pobreza por faixa etária no município de Vitória/ ES		
Idade	Quantidade	%
0 a 3	288	15%
4 a 5	262	13,7%
6 a 14	1.074	55,9%
15 a 17	297	15,4%
Total	1.921	100%

Fonte: IBGE (2010).

Os dados da tabela 2 evidenciam que, num universo de 1.921 crianças e adolescentes em situação de extrema pobreza, 288 estão entre 0 e 3 anos, representando 15% dessa população; 262 entre 4 e 5 anos, correspondendo a 13,7%; 1.074 estão entre 6 e 14 anos, representando 55,9%; e 297 estão entre 15 e 17, equivalente a 15,4% dessa população.

Em ambas as tabelas, os dados apresentados constituem um panorama da população com renda mensal *per capita* abaixo de R\$ 70,00, portanto menos de um décimo do atual salário mínimo (R\$ 788,00), estabelecido em 1-01-2015. Verifica-se, portanto, um contingente significativo de sujeitos (entre crianças e adolescentes) que constitui o público-alvo dos programas sociais com vistas à proteção e amparo no bojo do programa 'Brasil sem Miséria' e que recebe o acompanhamento pelas Secretarias Municipais de Assistência Social no Espírito Santo.

Em consonância com os objetivos deste texto, é importante destacar que o município de Vitória possui uma população estimada, em 2014, de 352.104 habitantes, numa área territorial de 98,194km². De acordo com o IBGE, Vitória/ES encontra-se entre as cidades com o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil. Em 2013, o IDH dessa cidade chegou a 0,845 classificando-a entre as quatro melhores cidades brasileiras para se viver, de acordo com a ONU (AS 50 MELHORES CIDADES..., 2013).

Nesse aspecto, se considerarmos os indicadores econômicos, o desenvolvimento do município de Vitória ocorre progressivamente, representado por índices de produtividade e consumo conforme o esperado pelos indicadores internacionais, contudo, paradoxalmente, há um número significativo de pessoas, em especial, de crianças e adolescentes, em situação de extrema pobreza.

Desses dados apresentados nas tabelas 1 e 2, observamos que o maior percentual de crianças e adolescentes em extrema pobreza está localizado entre os 5/6 e 14 anos, faixa etária correspondente ao ensino fundamental, período este extremamente importante, pois constitui a etapa com maior duração da educação básica, destinada à aquisição dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita e do raciocínio lógico, essenciais no processo de escolarização. Esses dados evidenciam a pertinência de debates mais profundos e mais recorrentes sobre a desigualdade social vivida por um significativo número de estudantes matriculados nas escolas públicas. Certamente, embora não exclusivamente, a condição social desses alunos repercute no desafio de garantir um trabalho educativo-formativo de qualidade socialmente referenciada (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

Em nossa compreensão, esses dados colocam em xeque as teses *eficientista e economicista* da gestão educacional (DONOSO DÍAZ; SCHMAL SIMON, 2002) que, fundada numa episteme Moderna do Conhecimento, ignora o fato de que a escola se realiza diferentemente em cada localidade e em cada território, abarcando disparidades sociais decorrentes do ‘desenvolvimento’ do capitalismo que é reforçado pela globalização econômica e cultural. Auxiliam, portanto, na problematização da ideia de que o sucesso escolar possa se constituir num simples efeito ou resultado da equação que conjuga, de forma fragmentada, as ‘boas técnicas’, ‘a atitude do professor’, ‘o controle dos resultados’ pelas equipes de gestão dos governos e pela população.

De toda forma, é importante considerar que, ao mesmo tempo em que a escola

tem ocupado um papel relevante como agência ou dispositivo de implementação de programas sociais, paradoxalmente, ela tem sido vista com certa desconfiança no cumprimento de seu papel como instituição de disseminadora de conhecimentos válidos (OLIVEIRA; FERREIRA, 2009).

Nessa dinâmica é que, por exemplo, em diferentes localidades, muitas crianças e adolescentes que vivem em extrema pobreza são impelidos, direta ou indiretamente, a colocar a escolarização em segundo plano. Desde muito cedo, eles vislumbram sua inserção na ‘lógica’ do mercado de trabalho como forma de adquirir cidadania. Conforme veremos no próximo item, não raro, essa dinâmica também se evidencia entre os sujeitos público-alvo da educação especial que constituem a população em extrema pobreza em território brasileiro.

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA EM EXTREMA POBREZA: DESAFIOS E DILEMAS

Na mesma perspectiva de identificação do público-alvo para programas de proteção social, dada a situação de extrema pobreza, apresentamos, na tabela 3, os dados referentes ao número de crianças e adolescentes que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC) pela condição de deficiência associada à situação de pobreza e/ou extrema pobreza. Esses sujeitos encontram-se na faixa etária de 0 a 18 anos, constituindo, assim, o público monitorado pelo programa ‘Benefício de Prestação Continuada na Escola’ no Estado do Espírito Santo.

Tabela 3: Pareamento 2012 – ‘Programa BPC na Escola’: quantidade e percentual de beneficiários do BPC, pessoa com deficiência, até 18 anos, inseridas e não inseridas na escola, Região Sudeste

UF	Total de municípios	PAREAMENTO 2012				
		Total de beneficiários inseridos na escola	%	Total de beneficiários não inseridos na escola	%	Total de beneficiários
ES	78	5.828	81,40%	1.332	18,60%	7.160
MG	853	34.355	79,61%	8.799	20,39%	43.154
RJ	92	21.175	72,55%	8.013	27,45%	29.188
SP	645	44.849	64,23%	24.979	35,77%	69.828
Total Região Sudeste	1.668	106.207	71,12%	43.123	28,88%	149.330
Total Brasil	5.570	329.801	70,16%	140.274	29,84%	470.075

Fonte: Seminário..., (2013).

Os dados da tabela 3 organizam-se visando aos objetivos do programa 'BPC na Escola', sobre os quais abordaremos mais diante. Contudo, destacamos que, ainda que os imperativos legais determinem a garantia do direito de todos à educação, há um número significativo de estudantes com deficiência que ainda se encontram excluídos do processo de escolarização.

Dos dados apresentados, destacamos que, no Espírito Santo, das 7.160 crianças e adolescentes entre 0 e 18 anos beneficiários do BPC, 5.828, ou seja, 81,40% estavam inseridos no ensino comum, enquanto 1.332 ainda se encontravam excluídos.

Em especial, chamou-nos a atenção o crescente percentual de beneficiários não inseridos por Estado da Região Sudeste conforme a concentração de grandes áreas urbanas. Dessa forma, o maior índice encontra-se no Estado de São Paulo (35,77%). Esse percentual corresponde ao número de 24.979 indivíduos não inseridos. É pertinente destacar que muitos são os problemas que assolam as populações pobres e extremamente pobres nas grandes regiões urbanas, principalmente nas periferias, dentre os quais podemos citar a precariedade de infraestrutura urbana, como saneamento básico, ausência de transporte público adequado e adaptado às pessoas com deficiência, entre outros.

Destaca-se também que o número total de 470.075 estudantes com deficiência ainda excluídos do ensino comum, de acordo com a tabela 3, evidenciam que as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil ainda são incipientes e essa situação se agrava pelas implicações decorrentes na vida futura desses estudantes que, tão logo se tornarão adultos com deficiência e serão impelidos a uma vida produtiva sem, contudo, terem usufruído do direito à educação básica.

Na tabela 4, apresentamos os dados referentes ao público atendido pelo programa 'BPC na Escola' no município de Vitória, ano de 2014.

Tabela 4: Beneficiários do BPC com deficiência, identificados pelo programa 'BPC na Escola', no município de Vitória, Espírito Santo (2014)

Faixa etária (por ano de nascimento de 1995 a 2013)	Beneficiários	%
0 a 3	08	13,1%
4 a 5	08	13,1%
6 a 14	30	49,2%
15 a 17/18	15	24,6%
Total	61	100%

Fonte: Vitória (2014).

Os dados da tabela 4 revelam que, no universo dos novos 61 beneficiários identificados no programa 'BPC na escola' em 2014, com a faixa etária de 0 a 18 anos, público este em situação de pobreza e/ou de extrema pobreza, 7 estão entre 0 e 3 anos, correspondendo a 11,47% dessa população; 8 entre 4 e 5 anos, representando 13,11%; 30 entre 6 e 14 anos, equivalendo a 49,18%; e 15 estão entre 15 e 17/18 anos, representando 24,59% dessa população.

Esses dados ilustram o número dos novos estudantes com deficiência identificados em 2014 pelo programa 'BPC na Escola' e em processo de entrevistas domiciliares para verificação das barreiras de acesso e permanência ao ensino comum.

É importante destacar que o programa 'BPC na Escola' localiza, anualmente, os novos beneficiários do Benefício de Prestação Continuada com deficiência na faixa etária de 0 a 18 anos, visando à identificação, ao acompanhamento e monitoramento das barreiras de acesso e permanência desses estudantes na escola. Objetiva, com isso, planejar ações para superar essas barreiras. Nesse aspecto, o quantitativo apresentado na tabela 4 representa o número de novos estudantes com deficiência beneficiários do BPC, no município de Vitória, no ano de 2014, pois há um movimento permanente de identificação desses beneficiários por município. Portanto, a tabela não evidencia o total de beneficiários atendidos por esse programa desde sua implantação, em 2007.

Outro aspecto importante a destacar refere-se ao número total de pessoas com deficiência no município de Vitória/ES assistidas pelo Benefício de Prestação Continuada, o qual, em abril de 2014, conforme dados do MDS (BRASIL, 2014) era de 2.219 pessoas. Esse número evidencia o

contingente significativo de indivíduos com deficiência em situação de pobreza e/ou extrema pobreza no município. Nesse sentido e, considerando que o programa ‘BPC na Escola’ atua, especificamente, com ações de acompanhamento e monitoramento, quanto à situação escolar de estudantes com deficiência na faixa etária de 0 a 18 anos, inferimos que o número de jovens e adultos com deficiência excluídos do direito à educação é significativo.

Ainda sobre o BPC – como um importante elemento integrante da Política de Assistência Social no Brasil – ressaltamos que, embora o número total de beneficiários com deficiência seja significativo no município de Vitória, de acordo com o Relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), sobre transferências de renda para a população com deficiência no Brasil, “[...] a disseminação de informações é um ponto a ser fortalecido pelo programa. Enquanto outros programas de benefício de renda, como o Bolsa-Família e seus precedentes, são amplamente divulgados, pouco se vê do BPC na mídia [...]” (MEDEIROS et al., 2006, p. 20).

O relatório apontou uma maior concentração de beneficiários em áreas urbanas e metropolitanas e isso pode ser explicado pela presença de propaganda pública mais presente nessas áreas, uma vez que contam com hospitais públicos e grupos de assistência social. Apontou também que “[...] o baixo investimento na divulgação do programa [...] é uma situação que traz implicações importantes para [...] os potenciais beneficiários que se encontram fora do programa por desconhecê-lo [...]” (MEDEIROS et al., 2006, p.20). Destacou também que, por ter sido criado pela Constituição de 1988, “[...] o BPC não pertence a nenhum governo específico e, portanto, não recebe a mesma atenção política nem gera os créditos políticos que o Bolsa-Família e iniciativas similares [...]” (MEDEIROS et al., 2006, p. 20).

Quanto à implementação do programa ‘BPC na Escola’, destaca-se de acordo com o MDS, que foi realizado, em 2007, um cruzamento de dados entre o Ministério da Previdência Social e o Ministério da Educação sobre os beneficiários com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos. Esse pareamento de dados mostrou que, entre os 340.536 beneficiários do BPC com deficiência e na faixa etária de 0 a 18 anos, 100.574 (29,53%) estavam matriculados em escolas, ao passo que

239.962 (70,47%) não tinham registros no sistema regular de ensino (BRASIL, 2011b)

Na mesma perspectiva, os dados apresentados na Tabela 3, referentes ao pareamento de dados de 2012, apontaram uma inversão dos números, ou seja, dos 470.075 beneficiários identificados pelo programa ‘BPC na Escola’ nos 5.570 municípios brasileiros, 70,16% estavam inseridos no ensino comum, contudo 29,84% ainda se encontravam fora da escola comum.

Nas reflexões propostas neste texto, consideramos pertinentes as indicações de Moreno (2000), quando destaca que, para além da desigualdade, há que se observar o que a exclusão exerce sobre as condições da vida humana. Afinal, a exclusão, de fundo, não se refere apenas às diferentes condições de vida, mas às “[...] condições nas quais a vida humana torna-se possível, e mesmo em abundância, e condições nas quais a vida humana dificulta-se, chegando a tornar-se impossível [...]” (MORENO, 2000, p. 96).

Associado aos dados apresentados, as indicações de Moreno (2000) instigam algumas questões que podem orientar o debate sobre a qualidade social da educação ofertada nas escolas públicas aos estudantes público-alvo da educação especial e extremamente pobres. Os sistemas de ensino discutem e dialogam com as escolas sobre as questões que envolvem os estudantes em situação de extrema pobreza? Em quais perspectivas? Há uma compreensão, por parte dos educadores, de que os recursos recebidos por essas famílias, como ‘amparo estatal’ pelos programas sociais, não são suficientes para cobrir suas necessidades básicas? Como a escola lida com esses estudantes, considerando que são crianças e adolescentes extremamente pobres, portanto, pertencentes às classes sociais alijadas dos direitos sociais mínimos de dignidade humana, como a alimentação, sabendo que, em muitos casos, a merenda escolar representa a principal refeição diária?

No debate aqui proposto, parece importante considerar também que um grupo representativo de crianças e de adolescentes entre 0 e 17 / 18 anos que vive com suas famílias, geralmente nas periferias ou no campo, lugares esses em que conseguem se alojar precariamente, em muitos casos sem saneamento básico adequado, distantes do acesso ao transporte público, estuda em escolas precárias e com poucos recursos, portanto

distantes dos bens culturais de um modo geral (SONOBE; PINTO, 2015).

Padilha e Oliveira (2013, p. 29) contribuem nesse debate ao apontar que “[...] o nível de escolarização da maior parte da população brasileira ainda é muito baixo, girando em torno de 7,3 anos; há desigualdades expressivas nos níveis de instrução de pobres e ricos, entre as áreas urbanas e rurais [...]”.

Dessa forma, inferimos que a recorrência da exclusão social é histórica e podemos dizer que, na atualidade, embora o acesso à escola se apresente sob o discurso da universalização, a escola ainda perpetua as desigualdades de classes, à medida que exclui de diferentes formas aqueles que, por alguma razão, não se ajustam aos ‘padrões’ afiliados aos imperativos da vida produtiva que narram a constituição e a consolidação do modo de vida nas sociedades burguesas industriais.

Nesse sentido, observamos que as alterações ocorridas recentemente na operacionalização do BPC parecem atender a essa ‘lógica’ do capital afetando significativamente o direito à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. A exemplo disso destacamos, primeiramente, a alteração relativa ao conceito de deficiência. Vejamos.

Enquanto antes, a Lei nº 8.742/1993 (Lei Orgânica da Assistência Social), que regulamenta o direito ao Benefício de Prestação Continuada, no art. 20, §2º, estabelecia: “Para efeito de concessão deste benefício, a pessoa portadora de deficiência é aquela incapacitada para a vida independente e para o trabalho”, com a Lei nº 12.470/2011, a redação passou a ser, conforme o art. 20, §2º:

Para efeito de concessão deste benefício, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em condições com as demais pessoas (BRASIL, 2011c).

Dessa forma, o conceito de deficiência entra em sintonia com os demais documentos norteadores dos direitos das pessoas com deficiência, entre os quais a Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

Associado a essa mudança conceitual, *a priori* positiva, dadas as conquistas que se têm obtido sobre as concepções atuais de deficiência, destacamos outra alteração que diz respeito à contratação de menor aprendiz e que encontra respaldo há um bom tempo na legislação trabalhista brasileira.

Antes, porém, vale ressaltar que, conforme previa o Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005, no art. 2º, “[...] considera-se aprendiz o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT” (BRASIL, 2005). O parágrafo único desse mesmo artigo estabelece que a idade máxima prevista para a contratação de aprendiz “[...] não se aplica a aprendizes portadores de deficiência” (BRASIL, 2005). E no art. 3º do mesmo decreto no parágrafo único que, “[...] Para fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz portador de deficiência mental deve considerar, sobretudo, as habilidades e competências relacionadas com a profissionalização”.

Portanto, essa legislação regulamenta as condições referentes à contratação de aprendiz e garante às pessoas com deficiência o ‘direito’ de acesso a essa modalidade de inserção ao mercado de trabalho independentemente da idade máxima e/ou escolarização para aquelas com deficiência mental.

Dessa forma, o Decreto nº 5.598/2005 estabelece em seu art. 3º que o contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial,

[...] ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, 2005).

Como determina o decreto, pretendia-se, por meio dessa medida, estimular e resguardar o ingresso da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em consonância com outros dispositivos legais subsidiados, entre outros documentos, pelas

diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999) e a Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). Destacamos agora a outra alteração estabelecida pela Lei nº 12.470/2011, no § 2º do art. 21, a qual garante que a contratação da pessoa com deficiência como aprendiz não acarreta a suspensão do benefício de prestação continuada, limitado a dois anos o recebimento junto com a remuneração e do benefício.

Cumpra observar que o recebimento do BPC por um período de dois anos, concomitante com uma atividade remunerada (de aprendiz), pode representar um ‘estímulo’ para que as pessoas com deficiência (destacamos aqui os adolescentes e jovens) possam vivenciar experiências de inserção no mercado de trabalho sob a ‘pseudo segurança’ da permanência do benefício, durante o processo de adaptação às essas atividades laborais. Após a ‘carência’ de dois anos, o adolescente e/ou jovem estará ‘apto’ para assumir a função/cargo como empregado/funcionário, com um salário e outros possíveis ‘benefícios oferecidos’ pelo empregador; contudo deverá renunciar ao BPC.

Compreendemos que essa alteração induz adolescentes e jovens com deficiência, independentemente de terem concluído a educação básica, a se ‘emanciparem’ do benefício assistencial por meio de sua inserção no mercado de trabalho.

Flagramos, aqui, a perspectiva mercadológica que fundamenta grande parte da política social liberal. Desde que a perspectiva da assistência social se fundamenta em assegurar/garantir a dignidade humana, o apoio estatal não deveria sair de cena, mas ser, tão somente, redimensionado, visto que a simples inserção no mercado de trabalho não garante, em si, cidadania. A cidadania e seu exercício pleno requerem usufrutos dos direitos políticos, civis e sociais. Assim, o emprego não representa, nem de longe, a garantia do exercício pleno da cidadania.

Da forma como vem sendo estabelecido em termos legais, a garantia do ‘direto’ de acesso ao mercado de trabalho às pessoas com deficiência apresenta-se com certa ‘preponderância’ em detrimento, por exemplo, aos demais direitos que compõem a educação básica para esses estudantes. No caso aqui, referimo-nos ao atendimento educacional especializado no turno inverso ao da escolarização.

Em nossa análise, julgamos importante destacar que, de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e demais documentos norteadores da educação especial, o aluno com deficiência tem direito à dupla matrícula, uma no ensino regular e a outra no atendimento educacional especializado, como forma complementar e suplementar ao currículo comum, no turno inverso ao da escolarização e não sendo substitutivo à escolarização.

Nesse sentido indagamos: como o estudante com deficiência, beneficiário do BPC e que necessita de um atendimento escolar complementar irá conciliar o atendimento educacional especializado e o trabalho como aprendiz, quando ambos ocorrem no turno inverso ao da escolarização? E, decorridos os dois anos após ter sido contratado como aprendiz, diante da possibilidade de aumentar um pouco mais a sua renda, em função de suprir suas necessidades básicas, ele será induzido a fazer a escolha pelo trabalho/emprego, renunciando ao benefício? Como ficará a continuidade dos estudos? Será garantido a esse estudante o direito à educação básica?

Observamos que o País se encontra em processo de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) no âmbito dos municípios e, nesse sentido, a obrigatoriedade da dupla matrícula tem sido expandida gradualmente. Também não podemos desconsiderar que, embora haja, por parte do Ministério da Educação, um discurso em favor da universalização da educação básica para os grupos historicamente excluídos da escola “[...] o que se tem assumido como políticas e práticas inclusivas pelo Estado são apenas fragmentos de reformas de um sistema que, inserido na lógica do capital, não poderia deixar de estar profundamente afetado por ela [...]” (PADILHA, OLIVEIRA, 2013, p. 155).

Na mesma direção, a mudança conceitual atribuída à deficiência, conforme estabelecido no art. 20, §2º, da Lei nº 12.470/2011, para além de dar um sentido social à deficiência, compreendendo a importância do enfrentamento das barreiras sociais e atitudinais impeditivas do desenvolvimento humano, há de considerar a seguinte possibilidade: ao desviar o olhar do indivíduo ‘incompleto’, focalizando o meio social, nossas políticas não estariam atribuindo a esses sujeitos o *status* de pobre desempregado e, nesse

sentido, devolvendo a ele a incapacidade de realizar-se como ser humano autônomo?

Em outros termos, retira-se dele a atribuição de incapacitado pela deficiência lançando para a sociedade essa responsabilidade. Tendo compreendido assim, a pessoa com deficiência alcança outro lugar social: de pessoa deficiente passa para a pessoa pobre. Pessoa pobre dependente, que precisará, com o tempo, alcançar autonomia financeira, tornando-se autônoma, capaz de custear suas necessidades básicas. Concluída essa trajetória com sucesso, torna-se pobre empregado. Porém, quando não alcança esse patamar, segue na condição de pobre desempregado, portanto é o indivíduo que não atingiu o que, intrinsecamente, predomina como lógica nas sociedades burguesas. Dessa forma, a passagem/transição de deficiente a incompetente parece justificar a perspectiva mercadológica que o coloca como único e exclusivamente responsável para manter-se em sociedade.

Ainda assim, seguirá sendo um sujeito 'excluído' que necessitará de ser capacitado pelo sistema para exercer uma função laboral que lhe permita viver pelos seus próprios esforços e custos financeiros.

É assim que, no atual sistema inclusivo, anunciado dentro da lógica capitalista, a capacitação para integrar-se ao mercado de trabalho transforma-se, via de regra, num processo interminável em que esses jovens serão recorrentemente culpabilizados por sua situação de desemprego. Essa culpabilização cumpre duas funções essenciais: sacralizar o sistema e submeter as vítimas (MORENO, 2000).

Embora se organizem sob o discurso da inclusão, os programas sociais assumem a perspectiva do indivíduo fragmentado (MORENO, 2000) e tendem a se constituir, via de regra, em instrumentos elaborados para 'individualizar' e 'culpar' os excluídos pela sua condição. Não sem razão, Freire (2005, p. 70, grifo nosso) nos adverte que "[...] os chamados marginalizados [hoje excluídos] jamais estiveram fora de. Sempre estiveram dentro de. Dentro da estrutura que os transforma em 'seres para o outro'".

Essa perspectiva de Freire vem sustentando nossas defesas em torno da pertinência de superar a visão restritiva e ingênua sobre os processos formativo-educativos vividos nas escolas públicas, produzidas e disseminadas em uma perspectiva política liberal, que pressupõe a

integração das esferas política e econômica com a subjugação da primeira pela segunda.

Entendemos que a educação escolar é parte de um projeto mais amplo de vida em sociedade. Desse modo, as questões relativas à estratificação socioeconômica associada à divisão do trabalho, à especialização do conhecimento e aos imperativos da inclusão produtiva que caracterizam nossas sociedades capitalistas repercutem de forma bastante evidente na configuração das tensões, dos desafios e dos dilemas relativos à garantia de um trabalho educativo com qualidade social. Afinal, para nós, qualidade social em educação diz respeito à satisfação de necessidades que são fundamentais para que todos os estudantes tenham condições de participar da dinâmica de ensinar e de aprender na escola. Supõe a garantia de outros direitos sociais, entre os quais, a moradia, a alimentação adequada, os serviços de saúde, os serviços de transporte, o lazer, a assistência social etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiando-nos nas teses de Norbert Elias, torna-se evidente a força das 'configurações sociais' nos direcionamentos sócio-histórico e político do país. Nesse sentido, acreditamos que a extensão dos direitos sociais expressos na Carta Magna de 1988 se deu em decorrência do jogo de força vivido nas 'relações de interdependência' entre os grupos do governo e aqueles indivíduos e/ou grupos que representavam diferentes setores da sociedade civil e particularmente, dos movimentos sociais. No fluxo histórico, constituímos e continuamos esse processo de disputas, marcado por ambiguidades e lacunas.

Desse modo, os dados sistematizados neste texto nos colocam perante o desafio de produzir uma qualidade social para uma escola que se realiza diferentemente em cada localidade e em cada contexto. A inegável e inquestionável desigualdade social e econômica vivida pela população brasileira torna esse desafio ainda mais complexo.

O desenvolvimento econômico, historicamente, tem delineado as organizações sociais e, recentemente, a definição do 'outro' — pobre e deficiente — é produzida de forma independente daquele que é assim classificado. Portanto, entendemos que o acompanhamento e o monitoramento dos beneficiários do Benefício de Prestação — BPC, quanto ao acesso ao ensino, não

pode se configurar sob a expectativa de consolidar uma escola que trabalha a partir dos imperativos da inclusão produtiva.

O direito à educação para esses estudantes deve ser compreendido em sua plenitude, ou seja, o de participar de todas as etapas da educação básica, bem como do atendimento educacional especializado, como forma complementar e suplementar com materiais e recursos pedagógicos específicos necessários para o desenvolvimento cognitivo, visando ao acesso ao conhecimento.

Entendemos que as políticas sociais devem ‘funcionar’ de forma articulada. O Programa ‘BPC na Escola’, numa lógica em que as ‘leis’ de mercado, irremediavelmente, têm impelido para uma compreensão do emprego como sinônimo de cidadania, corre o risco de se constituir numa armadilha em que, ao fim, condena a própria vítima.

Compreendemos o BPC como um direito de proteção social que deve se sustentar na garantia da dignidade humana. Da mesma forma, o programa ‘BPC na Escola’ deve estar comprometido com a garantia dos direitos referentes a toda a educação básica e não estar a serviço da inclusão produtiva dos estudantes público-alvo da educação especial, na qual o acesso ao mercado de trabalho sobrepõe o acesso dessas pessoas aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

As questões apontadas ao longo deste texto corroboram a compreensão de que a garantia da universalidade e da equidade de direitos humanos e sociais supõe a implementação de políticas públicas que considerem as desigualdades sociais e econômicas como ponto de partida (SPOSATI, 2011). Mais exatamente, para além de garantir vaga na escola, condições de trabalho e formação para os docentes, é fundamental a constituição de políticas públicas que objetivem “[...] afiançar condições para que se dê a presença do aluno [...]” (SPOSATI, 2011, p. 109).

Afinal, a escola é parte de um projeto mais amplo de vida em sociedade. Qualidade social em educação diz respeito, então, à satisfação de necessidades que são fundamentais para que todos/as os/as estudantes tenham condições de participar da dinâmica de ensinar e de aprender na escola. Supõe a garantia de outros direitos sociais, entre os quais, a moradia, a alimentação adequada, os serviços de saúde, os serviços de transporte, o lazer, a assistência social etc.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BOSCHETTI, I. A seguridade na América Latina após o dilúvio neoliberal. **Observatório da cidadania**, p. 91-98, 2007. Disponível em: <<http://www.ibase.br/userimages/seguridade1.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. **Seguridade social no Brasil**: conquistas e limites à sua efetivação. 2009. Disponível em: <http://portal.saude.pe.gov.br/sites/portal.saude.pe.gov.br/files/seguridade_social_no_brasil_conquistas_e_limites_a_sua_efetivacao_-_boschetti.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília, 1993. **Diário Oficial da União**, 08 dez. 1998. Com redação dada pela Lei nº 12.435, de 2011. Brasília, 1993. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l842.htm>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social-PNAS**. Brasília, DF, 2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.598, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendiz e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm>. Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial nº 18, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 6. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/bpcnaescola/publico/resource/index/Portaria_Normativa_Interministerial_N_18_24_04_07.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na**

Perspectiva Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em: 15 fev.2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em New York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2009b. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 12. fev. 2015.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Grupo Gestor Interministerial. **BPC na escola:** documento orientador. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. SAGI – Relatório de Informações Sociais. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <<http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Riv3/geral/relatorio.php#SegurancaAlimentar>>. Acesso em 15 fev. 2015.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011, 2011c. Altera [...] os arts. 20 e 21 e acrescenta o art. 21-à Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, Lei Orgânica da Assistência Social, para alterar regras do benefício de prestação continuada da pessoa com deficiência [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 set. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12470.htm>. Acesso em: 13. fev.2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **O Brasil sem miséria.** Brasília, DF, 2014.

CARVALHO, E. J. G. de. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico- metodológicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, 2014.

AS 50 melhores cidades do Brasil para viver, segundo a ONU. **Revista Exame**, 29 jul. 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/as-50-melhores-cidades-do-brasil-para-se-viver-segundo-onu>>. Acesso em: 18 maio 2015.

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística Estudos Socioeconômicos. **Valores do salário mínimo mensal e necessário.** Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

DONOSO DÍAZ, S.; SCHMAL SIMON, R. Los modelos de financiamiento de la educación pública em Chile y sus requerimientos de adecuación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México, v. 4, n. 2, p. 46-84, 2002. DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação:perspectivas e desafios . **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

ELIAS, N. **O processo civilizador:** uma história de costumes. 2. ed. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FALCÃO, T.; COSTA, P. V. da. A linha de extrema pobreza e o público-alvo do Plano Brasil Sem Miséria. In: CAMPELLO, T.; FALCÃO, T.; COSTA, P. V. da (Org.). **O Brasil sem miséria.** Brasília, DF: MDS, 2014. p. 67-94.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE-Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. População em situação de extrema pobreza no município de Vitória/ ES. 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=320530&search=espírito-santo|vitoria|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

MEDEIROS, M. et al. **Transferências de renda para a população com deficiência no Brasil:** uma análise do benefício de prestação continuada. Brasília, DF: IPEA, 2006. Relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA.

MORENO, A. Superar a exclusão, conquistar a equidade: reformas, políticas e capacidades do âmbito social. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Caracas: Unesco, 2000. p. 96-103.

OLIVEIRA, D. A.; FERREIRA, E. B. (Org.). **Crise da escola e políticas educativas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ONU-Organização Das Nações Unidas. **Sostener el progreso humano:** reducir vulnerabilidades y construir resiliencia. Nova Iorque, 2015. Informe sobre desarrollo humano 2014.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação para todos:** as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papirus, 2013.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Assistência Social – Semas – Espírito Santo. Relação Nominal de beneficiários do BPC com deficiência, identificados pelo programa 'BPC na Escola', no município de Vitória, Espírito Santo, 2014.

SEMINÁRIO de formação intersetorial dos grupos gestores locais e técnicos do Programa BPC na Escola. Sistema de relatórios parametrizados - MEC. Águas de Lindóia, SP. 2013. Disponível em: <<http://www.desenvolvimentosocial.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/609.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

SONOBE, A. K.; PINTO, J. M. de R. Qualidade e equidade das condições de oferta do ensino fundamental. ETD – Educação Temática digital [Eperiodico], Campinas, v. 17, n. 1, p. 42-57, 2015.

SPOSATI, A. Tendências latino-americanas da política social pública no século 21. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 104-115, 2011.