



ESCOLA & POBREZA: que relação é essa?

Rita de Cassia Pereira¹
André Brandão²

Resumo

A proposta do trabalho se constitui numa reflexão acerca da difícil relação entre pobreza e escola. Trata-se de um esforço de trazer à tona perspectivas teóricas sobre a categoria “pobreza” e de problematizar o lugar, o papel, o protagonismo da escola no âmbito do Programa Bolsa Família, entendendo este enquanto uma ação de perspectiva intersetorial que estabelece uma interface entre pobreza e escola.

Palavras-chaves: educação, pobreza, Programa Bolsa Família.

Abstract

The proposed work constitutes a reflection on the difficult relationship between poverty and school. This is an effort to bring out theoretical perspectives on the category "poverty" and problematize the place, the role, the role of the school within the Bolsa Família Program, understanding this as an action of intersectoral perspective which established an interface between poverty and school.

Keywords: education, poverty, Bolsa Família.

¹ Estudante de Pós-Graduação. Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: ritapereira@bol.com.br

² Doutor. Universidade Federal Fluminense (UFF)



1 INTRODUÇÃO

O tema “educação e pobreza” não é novo em um país emergente como o Brasil, que apresenta a ambígua relação entre crescimento econômico e baixos índices educacionais.

A intenção no presente artigo é trazer a luz um conjunto de discussões sobre a difícil relação entre pobreza e escola. Para tal, num primeiro momento há um esforço em desvelar a categoria “pobreza”, avançando para além dos discursos jornalísticos e do senso comum e, num segundo momento, iniciar uma discussão sobre a relação “pobreza-educação” tendo o Programa Bolsa Família como interface desta relação.

2 POBREZA – UMA ABORGAGEM COMPLEXA

O conceito de pobreza está longe de ser facilmente definido, trata-se de um fenômeno complexo, que precisa ser situado em seu contexto socioeconômico. De forma genérica pode ser entendido como “a situação na qual as necessidades não são atendidas de forma adequada” (Rocha,2006:09). Tal noção vaga, imediatamente nos conduz a questionar: de que atendimento se trata? Quais são as necessidades a serem atendidas?

Várias são as abordagens que buscam conceituar e medir a pobreza, Rocha (2006) destaca as mais usuais, ou seja: aquela cujo foco é o confronto entre a pobreza absoluta e a relativa; a que utiliza como critério definidor a renda e; a que vai dimensionar a pobreza a partir das necessidades básicas (*basic needs*).

As discussões sobre a pobreza emergem nos países de capitalismo avançado no pós-guerra, em sua fase de reconstrução. Portanto, não estavam dirigidas à garantia de sobrevivência devido a situações de privação, nesses países ricos, a pobreza tinha um outro cunho, de caráter relativo, ou seja, destinava-se aos “relativamente pobres” numa sociedade cujo o mínimo vital já era garantido. Essa discussão inicial remete as noções de pobreza absoluta *versus* relativa, considerando fenômeno da pobreza nos diversos países com diferentes níveis de desenvolvimento (Rocha,2006).

Assim, o conceito de pobreza absoluta diz respeito à questões que colocam em risco a sobrevivência física, pelo não atendimento às necessidades básicas; enquanto



que a pobreza relativa “define necessidades a serem satisfeitas em função do modo de vida predominante na sociedade em questão, o que significa incorporar a redução das desigualdades de meios entre indivíduos como objetivo social” (Rocha,2006:11).

Todavia, a subjetividade que cerca o que seriam as “necessidades básicas” impõe o cuidado de situar socioeconômico e historicamente o fenômeno da pobreza, visto que as necessidades “nutricionais” de sobrevivência também são construídas socialmente, não são dados simplesmente fisiologicamente determinados.

A abordagem que busca definir pobreza pela renda se justifica pela inserção num mundo mercantilizado, cujo atendimento às necessidades se faz, também, através dos recursos monetários acessados pelos indivíduos. Assim, é estabelecido um valor relativo ao custo para o atendimento às necessidades básicas de uma pessoa. No que se refere às necessidades nutricionais foi construído um corte divisório: um referente ao mais essencial das necessidades alimentares, designado como ‘linha de indigência ou extrema pobreza’. O outro, direcionado às necessidades num conjunto mais amplo, denominado ‘linha de pobreza’. Essas linhas são utilizadas como parâmetros para classificar a população em dois grupos, sendo a linha de indigência um subconjunto da linha da pobreza (Rocha,2006).

Mais uma vez, é preciso olhar para dentro da sociedade sobre a qual se está falando, pois, quanto mais rico o país, mais distante fica o conceito de pobreza do atendimento às necessidades de sobrevivência. Por outro lado, nos países pobres, onde a maior parte das necessidades vitais não é atendida através das transações econômicas, a renda acaba por não se constituir num bom critério de delimitação da população pobre.

É difícil o estabelecimento de um padrão mínimo de consumo necessário, seja em relação à cesta básica alimentar, seja em relação às demais necessidades básicas. Tal dificuldade explica as controvérsias em torno do tema e de sua delimitação.

Em países com a renda média como o Brasil, Rocha (2006) conclui que é adequado utilizar as linhas de pobreza absolutas, que são definidas a partir da composição do consumo observado em populações de baixa renda, para delimitar as subpopulações (pobres e indigentes) destinatárias de políticas públicas.

A abordagem de definição de pobreza pautada nas necessidades básicas adota uma perspectiva multifacetada do fenômeno, pois abre variadas possibilidades. Assim as



“necessidades básicas” podem ser definidas, de forma mais ou menos estrita, de acordo como a situação esteja sendo vivenciada em dada sociedade.

O entendimento de pobreza a partir das necessidades básicas antagoniza com a abordagem da linha de pobreza em três aspectos: primeiro porque o indicador-chave não é a renda; segundo, porque não delimita uma subpopulação pobre, seus objetivos e mensuração de resultados direcionam-se à sociedade como um todo; e, terceiro, a ênfase concentra-se na multidimensionalidade da pobreza e na interrelação entre as diferentes carências.

Se por um lado, assumir o caráter multidimensional da pobreza dá mais proximidade para seu (re)conhecimento, por outro, operacionalmente é bastante complexo. Isto por conta da necessidade de construção de um amplo conjunto de indicadores para abarcar os diferentes aspectos das necessidades, o que dificulta a interpretação dos resultados e o estabelecimento de comparações.

Nesse sentido, dispor de um indicador social sintético tal como é o PIB *per capita* como indicador econômico colocou-se como uma necessidade instrumental. Na década de 1990 o Programa das Nações Unidas propôs o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)³, o que sintetizou, de certa forma, a discussão acerca dos indicadores sintéticos de desenvolvimento (Rocha,2006).

Sobre este aspecto é preciso destacar que, se por um lado um índice sintético favorece ao reunir um conjunto de variáveis e sintetizá-las possibilitando a comparação de dados, por outro ele obscurece as heterogeneidades presentes num mesmo grupo.

O não atendimento de necessidades específicas como marco definidor de pobreza, abre-nos uma via para pensar na subjetividade das necessidades, como estas se constituem socialmente em suas identidades e esteriótipos imputados. Assim, para além do consumo, falar em pobreza remete-nos, também, a falar de não acesso, de vida, de culturas, de exercício de cidadania, aspectos que não são mensurados economicamente, mas que, sem dúvida imprimem uma marca no sujeito.

Robert Castel (1998) ao tratar da “nova questão social”, ou seja, da “nova pobreza” na sociedade francesa no fim do século XX, a partir da reestruturação do mundo do

³ - O indicador é baseado na média aritmética simples de três indicadores: a esperança de vida ao nascer, o nível educacional e, o PIB *per capita*.



trabalho e do amplo desemprego dela oriunda, o faz a partir da constituição de patamares de pertencimento a uma dada sociedade e, o elo integrador do sujeito seria sua inserção no trabalho. O quadro em que se desenvolve a “nova questão social” é

“marcada por três processos que se interligam: a) a “desestabilização dos estáveis” (ou seja, a ameaça de desintegração de parcelas da classe operária que se achavam solidamente integradas e dos assalariados de classe média); b) a “instalação da precariedade” (através do crescimento do desemprego contínuo e recorrente e da mudança na lógica de oferta dos postos de trabalho, que são agora cada vez mais temporários e, c) o déficit de lugares (que é, por sua vez, determinado pelo crescimento do desemprego e da precarização e significa que, simplesmente, há uma ausência ou uma falta de “lugares ocupáveis na estrutura social”, que possam trazer ao agente social perspectivas de integração devido exatamente à utilidade social do que está realizando)” (Brandão,2002:146).

Castel (1994) salienta que a dimensão econômica, por si só, não é uma informação suficiente para definir pobreza, visto que existem formas “integradas de pobreza”, que precisam, assim, serem colocadas em seu contexto. Destarte, distingue três situações de pobreza qualitativamente diferentes – mesmo sendo todas caracterizadas como pertencentes ao mesmo fenômeno – a pobreza integrada (que é a pobreza trabalhadora); a indigência integrada (que depende de ações de socorro através da inserção na comunidade) e; a indigência desfilhada (sem lugar na ordem do trabalho e da sociedade).

Dessa forma, ao discutir acerca da pobreza, Castel o faz para além da restrição de renda, num duplo desligamento em relação à integração pelo trabalho e pela inserção relacional, em função do caráter integrador que o trabalho tem.

Brandão (2002) faz uma análise do aprofundamento da pobreza urbana no Brasil sob o referencial de Castel buscando aproximações e afastamentos entre os dois universos. Sob este aspecto pontua que no Brasil, a despeito de não termos constituído uma sociedade salarial tal como na França investigada por Castel, também atravessamos uma crise do assalariamento. Todavia, ressalta que “o trabalho assalariado no Brasil não é sinônimo de trabalho formal, com as coberturas previdenciárias definidas em lei” (2002:150).

Brandão (2002) em sua pesquisa, em duas áreas metropolitanas do Rio de Janeiro, destaca que à semelhança do processo pontuado por Castel a precarização também encontra-se instalada aqui, contudo, o autor evidencia uma diferença básica: enquanto a



“nova questão social” aparece na sociedade analisada por Castel num momento pós-proteções, no caso brasileiro “estávamos ainda em patamares próximos de uma pré-proteção, baseada em uma rede de políticas públicas de consumo coletivo ineficiente e em uma cobertura previdenciária que jamais ousou qualquer iniciativa redistributiva” (2002:151).

Em seus resultados Brandão (2002) demonstra que grande parte dessa população periférica vive numa situação de vinculação informal no mercado de trabalho, que resulta numa precariedade de trabalho e ausência de direitos trabalhistas.

Ainda, num paralelo ao estudo de Castel,

“nossos moradores da periferia metropolitana também enfrentam o desemprego elevado, a grande precariedade nas relações de trabalho que conseguem estabelecer, a ausência de laços de classe que possam viabilizar ações coletivas comuns de maior amplitude, as escolas degradadas, a política de saúde quase inexistente, etc.” (Brandão,2002:154-155).

Olhando seus dados pela perspectiva das zonas de coesão, Brandão destaca que a “zona de integração” é pouco presente, estando em destaque a “zona de vulnerabilidade” “porque sempre mais da metade dos ocupados estão na face da informalidade trabalhista, e porque também, mais da metade dos ocupados não possuem cobertura da previdência social” (2002:155). Enquanto que, a “zona de assistência” está para o autor, ainda longe de nossa realidade. E alerta que, a “zona da desfiliação” pode ser o futuro da população estudada caso não ocorram mudanças imediatas nas políticas econômicas, sociais e assistenciais no Brasil.

Um elemento importante levantado por Santos (2008) ao tratar da pobreza na cidade, é a discussão sobre território, que não significa simplesmente realizar uma demarcação geográfica da situação, mas sim concebê-lo como um espaço onde se estabelecem relações, vínculos, *habitus*. Nas palavras de Santos:

“O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de



logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população” (2007: 96-97).

Nesse sentido, o território pode ser compreendido a partir de duas categorias: a “configuração geográfica”, que tem sua existência material própria, mas que só se plasma em existência real através da categoria “relações sociais” (Santos,2008a).

A noção de trabalho e instrumentos de trabalho são utilizadas por Milton Santos para explicar a geografia, então, revisitando Karl Marx, reafirma que o “como se faz” e com “quais instrumentos” é que vai distinguir o tempo histórico. Em suma, “cada lugar geográfico concreto corresponde, em cada momento, um conjunto de técnicas e instrumentos de trabalho, resultado de uma combinação específica que também é historicamente determinada” (2008a:56).

Dessa forma, a produção/reprodução da pobreza se estabelece através das diversas relações sociais, produtivas, políticas em um momento histórico em um dado lugar que estrutura essas relações e é por elas, também constituído. Em outras palavras, a pobreza é constitutiva e constituída no território.

A cidade agrega a delimitação geográfica e política de um território e, expressa nas relações de produção, nos laços de solidariedade, na convivência sua configuração de uma construção social e historicamente marcada.

Assim sendo, a ‘pobreza’ precisa ser situada nos marcos da sociedade brasileira e de suas especificidades: em países de capitalismo tardio, com um processo longo de trabalho escravo, onde o período pós-colonial não redundou em nenhuma intervenção pública direcionada aos negros libertos; um assalariamento, como salientado por Brandão (2002), que nunca vivenciou a experiência europeia de pleno emprego, de assalariamento generalizado; regimes políticos autoritários que retraíram direitos políticos e civis; com um modelo de desenvolvimento econômico agroexportador, marcado por relações internas de coronelismo, e externas de dependência; uma forte metropolização, ou seja, uma grande concentração populacional nas grandes cidades. Enfim, características que imprimem o amplo espectro da pobreza no país nos dias atuais.

3 POBREZA & EDUCAÇÃO



Em relação à escola pública e pobreza no Brasil nos anos de 1990 e virada do século XXI, Algebaile (2009) analisa as reformas educacionais realizadas durante as duas gestões do presidente Fernando Henrique Cardoso. A autora conclui que “no Brasil, parte importante da desqualificação da escola está vinculada à sua utilização para finalidades não limitadas ao campo educacional escolar” (2009:328). Dessa forma, considera que a política de educação ao entrelaçar-se com as demais políticas sociais não consegue realizar suas especificidades. Assim, afirma que o

“‘insucesso’ de projetos, a insuficiência de investimentos, o descompasso entre a quantidade e a qualidade, entre outros aspectos, não são *causas* da não realização, no Brasil, de uma escola pública próxima à que se formou nos países de capitalismo avançado, mas *expressões* do lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira, tendo em vista o papel que ela passa gradualmente a assumir na gestão da pobreza” (Algebaile: 2009:28).

A análise tem como foco a implementação de políticas de renda mínima, em especial o Programa Bolsa Escola (atualmente Programa Bolsa Família). A autora usa a metáfora da “2ª fila” para designar aquelas ações realizadas na/pela escola, mas que, a seu ver, não são tarefas da educação.

Segundo Algebaile (2009), a expansão da oferta de escola não redundou no acompanhamento do crescimento populacional, tal fato atingiu a escola sob dois aspectos: no primeiro, a integração marginal desse segmento da população que introduz na escola referenciais socioculturais e expectativas que são “bastante distantes dos valores que fundamentam as ações e funções convencionadas como ‘próprias’ da educação escolar” (2009:147). Tal aspecto resultaria em dificuldades e estranhamentos, por vezes interpretados como despreparo do professor ou incapacidade dos alunos na formação escolar.

O segundo ponto, salientado pela autora, diz respeito à utilidade que esta integração teve para o governo no sentido de agregar ações que não seriam estritas da educação.

É preciso destacar que, o período analisado por Algebaile (2009) é de efervescência política, após longos vinte anos de ditadura militar e com uma, ainda recém chegada, Constituição – denominada de cidadã – e que trazia em seu bojo a inclusão dos



municípios como entes federados. Essa entrada no jogo dos municípios constituirá em desafios para a construção da sociedade democrática. Ou seja, a construção política de autonomia; co-participação; co-responsabilidade e compartilhamento de poder – tarefa árdua num país cuja história desenvolveu-se em oligarquias, com forte centralização (de poder e econômica) e dependência.

Esse não reconhecimento da escola enquanto mais uma agência no campo da educação favorece a emergência dessa “sensação” de se estar realizando uma tarefa na escola que não lhe pertence, e que por lhe ser alheia finda por esvaziar o sentido do próprio fazer da educação.

“As novas ‘tarefas’ que migram para ela não representam expansão efetiva da educação escolar, mas, fundamentalmente, apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento” (Algebaile,2009:329).

O entendimento que ações outras não são pertinentes à escola nos sinaliza dois aspectos: o primeiro que, ao se pensar a escola como uma das agências do campo da educação, a análise das disputas e o entrelaçamento de ações entre as diferentes agências e agentes avança no sentido de não se tratar a escola insulada, com objetivos nela mesma, mas sim, como constituinte de um todo, em que a disputa de poder, de posição, de capital entre os diversos jogadores se faz presente, não pontualmente, mas como processo, como parte do próprio jogo.

O outro aspecto a ser destacado, articulado ao primeiro, refere-se a necessidade de se problematizar a “2ª fila”, ou seja, olhar para essa expansão da escola sem desatrelá-la de todo processo político brasileiro. Ao contrário disto, percebê-la como um esforço – sem negar as suas distorções, problemas e lacunas – de implementar ações na estrutura descentralizada que o federalismo pressupõe, com suas implicações de co-participação e compartilhamento de ações e de poder, quer seja entre os níveis de governo, quer seja entre os diversos setores horizontalmente no âmbito do município, em que pese o avanço ideário neoliberal na ordem mundial.

O Programa Bolsa Escola (atual Programa Bolsa Família - PBF), como destacado por Barbosa (2010), pode ser um meio, uma razão instrumental, para agregar valor à educação àquelas famílias que não possuem as razões culturais. Dessa forma, num



primeiro momento, o sentido instrumental é o sentido de valorizar a escolarização como um meio de atingir um fim, qual seja, obter melhores posições no mercado. Mas que traz o aluno e sua família para a escola...

O PBF pode ser o grande mote para a escola conseguir reaproximar as famílias que, historicamente, foram sendo afastadas de seu cotidiano. Mas há que se assumir, enquanto instituição de educação, um papel preponderante diante do Programa, articulando a rede, pois,

“as políticas públicas, tais como o ‘Bolsa Escola/ Bolsa Família’, que levam ao aumento da capital social familiar, são inúteis se não se fizerem acompanhar de políticas que possam garantir a qualidade e a eficácia da escola como instrumento de promoção da igualdade de oportunidades” (Barbosa,2010:174).

O rebatimento positivo do PBF no interior da escola tem sido destacado com a redução do absenteísmo dos alunos, conforme demonstrado pela Nota Técnica do MDS:

“A participação no PBF também tem impacto positivo na educação de crianças e jovens. A frequência escolar de crianças de 6 a 17 anos das famílias beneficiárias foi 4,4 pontos percentuais maior em comparação com a frequência escolar das crianças das famílias não beneficiárias. Somente na região Nordeste, essa diferença foi de 11,7 pontos percentuais a favor das crianças das famílias beneficiárias”(2012:05).

Contudo, sob a perspectiva dos docentes pesquisados, o Programa constitui-se numa premiação para os maus alunos – os que estavam em risco escolar – em detrimento aos bons. (Barbosa, 2010). Esta perspectiva denuncia que os professores pesquisados não fazem uma correlação entre a precariedade de reprodução material de seus alunos e baixo desempenho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parece-nos importante destacar que a capilaridade que a rede escolar tem hoje no Brasil, sem dúvida facilita o acesso a essa população pobre – afinal é indiscutível que hoje a escola fundamental pública destina-se à classe popular – e que, portanto, favoreceria o exercício da intersetorialidade.



Assim, como dito anteriormente, falar em pobreza remete-nos, também, a falar de não acesso, de vida, de culturas, de exercício de cidadania, aspectos que não são mensurados economicamente, mas que, sem dúvida imprimem uma marca no sujeito.

A escola não deve ser encarada como um mero repassador de frequência dos alunos ao PBF. Antes, é parte constitutiva do Programa, com a importância de trabalhar o pertencimento, o exercício da cidadania, a efetivação do direito à educação.

Desta forma, a escola se mantém conectada ao momento histórico de seus alunos, às suas necessidades sócio, relacional e pedagógicas, pois, é a partir do (re) conhecimento destes que é possível planejar e executar ações pertinentes ao aluno concreto – e não aquele idealizado.

A proposta intersectorial trazida pelo PBF, apesar de na concretude não ter se mostrado de fácil execução, é fundamental para a articulação de ações direcionadas às camadas populares – universo de atendimento do ensino fundamental público – ao se conseguir responder a questão: quais são os motivos que acarretam faltas/evasão dos alunos? Aqueles relacionados às questões pedagógicas devem ser administrados no interior da escola, todavia, os motivos cuja raiz encontra-se nas questões de saúde ou social necessitam de uma articulação, rápida e exequível, com as secretarias de saúde e assistência social.

Destarte, a educação não configura um mero coadjuvante no interior do PBF, contudo, ainda precisa se reconhecer enquanto protagonista, não só das ações pedagógicas, mas enquanto articulador da rede, pois é a instância que maior proximidade física, social e emocional tem com o usuário. Ela está no território e dele faz parte.

Coloca-se como desafio para a escola hoje perceber que na educação pública trabalha-se com a população pobre qualitativamente diferente, tal como definida por Castel (1998), ou seja, a pobreza integrada (que é a pobreza trabalhadora); a indigência integrada (que depende de ações de socorro através da inserção na comunidade) e; a indigência desfilhada (sem lugar na ordem do trabalho e da sociedade). E estas impõem que sejam estabelecidas diferentes ações de diferentes campos, ou setores – até mesmo para que o processo ensino-aprendizagem possa ocorrer. E ainda, que possam ser trabalhadas – ou pelo menos elucidadas – as assimetrias de poder e de oportunidades políticas, sociais e econômicas.



A despeito dos tropeços e críticas acerca da inserção da escola no PBF, um fato positivo pode ser destacado: qual seja, o da inclusão do tema “frequência escolar” no escopo da educação, entre os diversos profissionais, tema este anteriormente delegado ao âmbito privado, enquanto questão a ser tratada apenas pelas famílias. Tal perspectiva nos sinaliza a importância da ampliação dos estudos nesta área.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. 2009. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. RJ:Faperj.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; SANT’ANNA, Maria Josefina Gabriel. 2010. “As classes populares e a valorização da educação no Brasil” In Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. RJ:Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ. P.155-174.

BRANDÃO, André. 2002. “Conceitos e coisas: Robert Castel, a ‘desafiliação’ e a pobreza urbana no Brasil”. In Emancipação, 2(1). P. 141-157.

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

_____. 1994. “La dinamyque des processus de marginalisation: de la vulnérabilité à la désaffiliation” In Cahiers de Recherche Sociologique, nº22. P.11-27.

NOTA TÉCNICA MDS. 2010. N.º 110/2010/DA/SAGI/MDS. Síntese do 1º. Relatório contendo os Principais Resultados da Pesquisa de Avaliação de Impacto do Bolsa Família – 2ª Rodada – AIBF II.

ROCHA, SÔNIA. 2006. Pobreza no Brasil: afinal do que se trata? RJ: FGV.

SANTOS, Milton. 2008. “O futuro das megacidades: dualidade entre o poder e a pobreza” In Cadernos Metrôpole nº19. P.15-25.

_____. 2008(a) A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

_____. 2007. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. 14. ed. Rio de Janeiro: Record.