POLÍTICA EDUCACIONAL E O PERCURSO ESCOLAR DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE POBREZA[1]

Natalia de Souza Duarte
Professora EAPE/SEDF
Doutoranda em Políticas Sociais da UnB
nataliasduarte@gmail.com

INTRODUÇÃO

A educação formal é presente nas reivindicações das classes populares desde a era das revoluções, no século. XIX, no entanto, ainda hoje, apresenta indicadores profundamente desiguais. A desigualdade escolar entre ricos e pobres fere preceitos constitucionais ao mesmo tempo em que afronta a perspectiva das oportunidades e atua como explicação capaz de legitimar as próprias desigualdades econômicas. Análises sobre indicadores sociais permite inferir que há forte correlação entre situação de pobreza e fracasso escolar - distorção idade/série, evasão e baixo IDEB – permitindo afirmar que os indicadores de fracasso escolar e baixa escolaridade nos dirigem aos mesmos lugares dos indicadores de vulnerabilidade social e pobreza. Esses indícios de fracasso escolar da população em situação de pobreza confrontam o caráter democrático e universal da educação pública brasileira. Essa relação contraditória entre educação formal e pobreza instigou essa investigação a fim de contribuir à sua ponderação e reversão.

APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE POBREZA E POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO

Distintas conceituações sobre pobreza coexistem bem como diferentes interpretações desse fenômeno. Essas diferentes nomeações são tributárias de concepções de homem e sociedade, não sendo possível ignorá-las ao adotar um ou outro conceito. Por exemplo, as diferentes formas de nomeá-la - carência, pobreza relativa,

[1] A elaboração do presente trabalho contou com o apoio da CAPES, através do Programa Observatório da Educação (Edital 038/2010/CAPES-INEP).

pobreza absoluta, desigualdade social e exclusão – trazem, em si, concepções claras de sociedade e mundo. Quando se reconhece a pobreza como relativa ou absoluta, se escapa da discussão sobre suas causas e relaciona-a com a quantidade de renda (ou ausência desta) escapando de discutir suas causas e origens. Um exemplo inequívoco dessa perspectiva são alguns dos marcos regulatórios brasileiros que definem como pobres somente aquelas famílias que vivem com menos de ¼ de salário mínimo - condição necessária para recebimento de alguns benefícios e serviços. Também é essa a lógica do Banco Mundial quando em seu Relatório de Desenvolvimento Mundial reconhece como pobre quem vive com menos de U$2,00/dia e como pobreza absoluta quem vive com menos de U$1,00/dia - o que ocorria em 2001 para 2,8 bilhões de pessoas no planeta. No entanto, discutir a pobreza por estatutos, quantidades ou parâmetros objetivos de mensuração aproxima-se do tema sem alcançá-lo.

Com a ascensão do paradigma estruturo-funcionalista Parsoniano e neoliberal, no quarto final do sec. XX, a pobreza começa a ser nominada como exclusão social. No entanto, essa nova denominação não se refere a nada de novo já que permanece o processo produtivo capitalista que sempre conduziu a maior parte da população à situação de pobreza (PEREIRA, 2003) - um novo nome para um antigo problema. A conceituação exclusão social, adequada do ponto de vista neoliberal e pós-moderno, é imprópria ao materialismo histórico. Explicando: o conceito exclusão surge para "superar as deficiências de conceitos correntes e seu mérito maior é agrupar os descontentes, dessa forma não apenas estabelecendo uma comunidade de interesse, mas, geralmente, referendando uma nova problemática de investigação" (Reis e Schwartzman, 2000, p.05), associa-se assim ao paradigma positivo-funcionalista da sociedade e à situação de exceção e de anomia. Não obstante, ignora-se a luta de classes e o processo de expropriação da riqueza dos grupos trabalhadores, individualizando-se a situação de pobreza ao tempo que se autoriza a ilusão de corrigi-la sob as atuais relações econômicas e de proteção social. Infelizmente, esse tem sido o fundamento para se operar as políticas econômicas e sociais, próprias do paradigma das oportunidades e do empreendedorismo que desenham estratégias de enfrentamento da condição de exclusão social atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pela sua condição de excluído assim como pela sua inclusão.

São mais adequadas as aproximações da pobreza estabelecidas por contornos relacionais. Towsend, por exemplo, afirma que "indivíduos, famílias e grupos podem ser considerados pobres quando lhes faltam recursos para obter uma dieta básica, participar socialmente e não ter condições de vida que são as validadas pela sociedade à qual pertencem" (apud PEREIRA, 2006, p. 235), assim como Pereira (2000), que defende as necessidades humanas e não os mínimos sociais como parâmetro para as políticas sociais. Essa perspectiva relacional implica em uma reflexão mais social da riqueza e bens de uma sociedade, substituindo o mínimo necessário à subsistência pelas necessidades compatíveis com aquele período histórico.

Assim, "no Brasil a pobreza é o mais agudo problema econômico e a desigualdade o maior problema estrutural" (HENRIQUES, 2000, p.03), sendo seu enfrentamento caracterizado pela ausência de efetiva proteção social, marcada por políticas residuais e focalizadas, que não têm conseguido alterar o perverso quadro de pobreza e desigualdade em um país rico como o Brasil.

Para Lavinas (2003) a pobreza é perpetuada segundo "a dinâmica do mercado de trabalho, da natureza do sistema de proteção social e do pacto de coesão social que é, na verdade, o que estrutura o conjunto de relações e interações entre a sociedade civil, o Estado e o mercado" (p. 26). No período recente da história do Brasil, alguns poucos programas e ações das políticas sociais vêm sendo instados a reverter situações e concretizar uma relação positiva do Estado com a população em situação de pobreza a fim de assegurar direitos. São programas relativamente recentes e sua existência depende de um conjunto de fatores estruturais e conjunturais – inclusive da interpretação conceitual que se dê à pobreza e às políticas sociais (SETIÉN e ARRIOLA, 1997).

Para o enfrentamento da pobreza, os estados "inventaram" as políticas sociais. O principal papel atribuído às políticas sociais é preservar bem estar, estabilidade social e certo grau de coesão (MORENO, 2004). No entanto, quando a positivação das políticas não consegue efetivar bem estar e justiça social, cumpre investigar. O conjunto de direitos econômicos, políticos e sociais assegurados legalmente e apartados de grupos de cidadãos empobrecidos indicam a necessidade de reflexão sobre as políticas, programas e ações que a efetivam. Os serviços sociais prestados dependem do grau de institucionalização do estado de direito, das bases econômicas e da democracia

alcançada pelo sistema político. No entanto, essas condições se concretizam por meio da mobilizaçãoe enfrentamento, pelos trabalhadores organizados, das forças e contradições do sistema capitalista (BEHRING, 2008). Educação, saúde e trabalho são direitos universais reconhecidos por diversos marcos legais brasileiros, no entanto o desenho dessas políticas e a forma como os serviços públicos estão sendo prestados, bem como sua abrangência e qualidade explicitam o compromisso do estado brasileiro com a cidadania.

Vejamos um exemplo: a educação formal está na atual Constituição e na LDB como direito social subjetivo e inalienável. Sua positivação, conforme orientação legal exige a prestação de serviços educacionais de qualidade a toda população, indistintamente. No entanto, a educação pública brasileira padece de sérias distorções e contradições. Basta analisar como ocorreu a inserção da população em situação de pobreza na escola: tardiamente, caracterizada pelo fracasso escolar e por uma ampliação para menos - especialmente menos qualidade (ALGEBAILE, 2009). Não por acaso é essa a população que mais sofre na escola. Por exemplo, dos estudantes não-pobres, 29,8% concluem o ensino fundamental com a idade correta, mas apenas 7,3% dos pobres o fazem (BRASIL, 2007a). Segundo a PNAD de 2007, entre os 20% mais pobres da população 32% dos adolescentes de 15 a 17 anos estavam no ensino médio, enquanto que, dentre os 20% mais ricos encontrávamos 77,9%. Já para a população com 25 anos ou mais, a média de anos de estudo dos mais pobres, em 2002, era de 3,4 anos enquanto entre os mais ricos 10,3 (BRASIL, 2004b). Essas diferenças educacionais ofendem qualquer perspectiva democrática, mesmo as tributárias do neoliberalismo.

O recente indicador de qualidade da educação construído pelo governo brasileiro em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, também visibilizou profundas desigualdades. Há sistemas educacionais com notas que variam de 1,8 a 6,0 e discrepância entre escolas de 0,7 a 8,5 (BRASIL, 2007b). As desigualdades na renda exercem grande influência na escolaridade e na adequação idade/nível de ensino frequentado (IBGE, 2010). Essas desigualdades de acesso, permanência e sucesso na educação são reflexos de um processo complexo onde se entrelaçam diversos fatores: da estruturação sócio-político-econômica da sociedade brasileira ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano escolar, por professores de escolas públicas.

Hoje, a escola pública brasileira é realidade e está presente em quase toda parte, no entanto o sistema educacional brasileiro deixou de reproduzir a exclusão (leia-se: interdição) dos corpos de pobre, índios, mulheres, negros, pessoas com deficiência, homens e mulheres do campo, mas permaneceu estabelecendo um percurso escolar repleto de fracasso para a população em situação de pobreza.

Freitas (2002) compreende esse fenômeno sob três mecanismos complementares: ocorre no interior da escola a conversão da exclusão objetiva em exclusão subjetiva, por meio da organização do trabalho pedagógico; aciona-se a avaliação informal no sentido de criar trilhas de progressão continuada diferenciadas; a instituição escolar desresponsabiliza-se em relação à escolarização e ao sucesso escolar das camadas populares. Nessa linha também é a perspectiva de Silva e Freitas (2006) é que "quanto mais pesa sobre a criança ou sobre o jovem a imagem da trajetória pré-concebida, mais facilmente os 'índices de fracasso' são acionados como 'componente de prova' da incompatibilidade previsível entre 'os que fracassam' e os signos de sucesso" (2006, p. 17).

Pelo exposto, verifica-se um ciclo trágico: pobreza, baixa escolaridade, baixo salário, pobreza. Em explicação tautológica (como são as explicações ideológicas), a pobreza e a desigualdade vêm sendo apontadas como os fatores principais que contribuem para perpetuar a reprodução social e a limitação da mobilidade. E a produção acadêmica recente que busca compreender a relação da política educacional com a população em situação de pobreza não apresenta consenso sobre a interpretação dessa realidade.

ESTUDO ESTATÍSTICO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POBREZA

Ao optar-se por investigar a relação da educação com a pobreza fez-se necessário localizar o ângulo do olhar – classe social na sociedade capitalista – e a perspectiva da análise – materialista histórico-dialética. Assim, partimos do pressuposto de que a pobreza é intrínseca ao funcionamento normal da sociedade capitalista. Daí reiterarmos a inadequação conceitual do termo "excluído". A exclusão pressupõe anormalidade e oposição formal a inclusão. Nesse sentido, é como se a exclusão fosse aleatória ou mesmo inesperada. Também se faz necessário explicitar que a noção de

políticas sociais adotadas aqui vem da perspectiva marxista que a compreende como possível de intervir e minimizar a pobreza, assegurar as necessidades humanas a toda à população e produzir bem estar social, mas não corrigir a assunção do trabalho pelo capital. O funcionamento da sociedade capitalista, em sua dinâmica, produz, necessariamente, a pobreza, que pode apenas ser minimizada.

Sabe-se do desgaste dessa corrente epistemológica, principalmente quando adotado o discurso fácil de que é impossível trabalhar conceitualmente políticas sociais a partir da perspectiva marxista – já que políticas sociais são de Estado e Marx era crítico e cético em relação a este. Cumpre destacar a intenção restrita e ideológica nessa compreensão, assim como uma tentativa de desconstrução e desvalorização da perspectiva marxista na análise das desigualdades.

Ainda na tentativa de estabelecer contornos conceituais mais precisos para análise da temática educação e pobreza realizou-se estudo estatístico para mensurar o impacto que a população em situação de pobreza institui na qualidade da educação. Os estudos preliminares, quase nos impõe uma interpretação reprodutivista da educação formal. Investigou-se objetivamente em que medida o fracasso escolar é instado na relação da educação formal com a população em situação de pobreza. Assim, examinamos se há impacto dessa população no IDEB das escolas. Para tanto, estruturamos banco de dados a partir de quatro sistemas nacionais de informações diferentes: Censo Escolar, IDEB, Projeto Presença e IBGE.

O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado anualmente pelo INEP (com colaboração dos sistemas de ensino) e coleta, anual dos dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB, criado pelo INEP em 2005, reuniu em um só indicador o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. É calculado em uma escala de zero a dez para as unidades da federação (Estados e Municípios), para o país e para as escolas. No entanto, restava descobrir como calcular e agregar a esse banco de dados já estabelecido a população em situação de pobreza. Como localizar e quantificar quantos pobres havia em cada escola?

Utilizou-se como recorte de pobreza ser beneficiário do Programa Bolsa Família. Segundo o marco legal esse programa de transferência de renda beneficia as

famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R$ 70 a R$ 140) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R$ 70). Essa população (beneficiária do programa bolsa família – BPBF) tem a frequência escolar monitorada bimestralmente por meio do Projeto Presença - sistema de acompanhamento da frequência escolar do programa bolsa família implementado com envolvimento das três instâncias da administração pública no levantamento de informações e acompanhamento desse aluno e do professor.

Atualmente o acompanhamento da frequência ocorre para 17 milhões de crianças e adolescentes que integram as famílias beneficiárias do Programa Bolsa-Família nos 5.563 municípios e no Distrito Federal. Na última coleta de 2010, do cadastro de beneficiários enviados pelo MDS que tinham identificação correta da situação escolar (15.178.704 crianças e adolescentes de 06 a 15 anos), o Projeto Presença obteve retorno da frequência escolar da ordem de 98,02%. Por resultado geral, inclusos os "não localizados" (não identificados na base de dados do PBF no MDS) o acompanhamento da frequência do grupo de 6 a 15 anos foi de 84,88%.

A opção metodológica e o tipo de questão que orientaram o estudo conduziram a uma pesquisa de abrangência universal. Tal opção nos definiu como elementos da pesquisa às 203.456 escolas no Censo Escolar de 2009, 163.117 escolas com frequência de BPBF acompanhada pelo Projeto Presença e 48.506 escolas com IDEB calculado. Como há interesse de acompanhar a tendência da qualidade da educação (ascensão ou descendência), optamos por estudar somente as escolas que tinham IDEBs de 2007 e 2009 calculados – tendo em vista que o projeto presença começa a funcionar em fins de 2006, não permitindo o levantamento e cruzamento dos dados de IDEB e pobreza.

Assim, o universo final de escolas brasileira que atendiam a essas duas condições (ter IDEB 2007 e 2009 e ter frequência dos BPBF acompanhada) foi de 31.660 escolas (15% das escolas brasileiras), 6.290.472 BPBF (40% do universo de beneficiários) e 15.792.486 matrículas (51% do universo de matrículas) em 2007 e 5.865.714 BPBF (37% do universo de beneficiários) em 15. 218.248 matrículas em 2009 (50% do universo). A partir dos dados coletados construiu-se, a partir de ferramentas eletrônicas, estudo estatístico investigativo de correlação. Realizando a operação estatística de correlação, alcançou-se a taxa de -0,51 entre pobreza e baixo IDEB – ou seja, quanto maior a população em situação de pobreza menor o IDEB da

escola. Uma correlação inversa muito forte para fenômeno social (Hair e ali, 2005). Além disso, o R^2 calculado - a capacidade explicativa do fenômeno - foi de mais de 26%. Esse achado pode ser lido da seguinte forma: a pobreza explica mais de um quarto do fracasso escolar. Ou seja, todos os elementos da complexa política educacional (salário, carreira e formação de professor, organização do trabalho pedagógico na sala de aula e da escola, equipamentos, instalações, materiais didáticos, tecnologias educacionais disponíveis, gestão escolar, programas, ações de todas as políticas sociais, dentre os muitos fatores que não se encontram nominados) explicam 74% do IDEB, só a situação de pobreza explica 26%.

Cumpre destacar também outra descoberta: a de que o universo da população escolar no Brasil é eminentemente afligido pela situação de pobreza. Como pudemos perceber quase metade das crianças e adolescentes da educação básica até 14 anos (44%) encontra-se em situação de extrema pobreza. Isso conforma uma situação inaceitável! Verifica-ser que a pobreza e extrema pobreza estão massivamente presentes na educação básica, mais do que em qualquer outro espaço ou território nacional. Repetindo: deparamo-nos com a alarmante cifra de 44% de alunos pobres no ensino fundamental nacional, 67% de BPBF no nordeste e a exorbitante percentagem de 73% no Estado de Alagoas. Cumpre constatar que a pobreza não é aleatória e está sobre-representada na população de crianças e adolescentes. Os dados exigem reflexão em dois sentidos: a desigualdade brasileira, quando analisada por corte etário, nos evidencia que a pobreza está concentrada na população infantil e juvenil o que causa apreensão frente ao futuro; e a incidência massiva da pobreza no ensino fundamental reforça ainda mais a importância de uma escola que rompa com a reprodutividade do fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe compreender que as instituições educativas deixam de contribuir para o exercício de uma cidadania plena quando variáveis históricas e estruturais são reproduzidas de forma cotidiana, em particular nas dinâmicas sociais das unidades escolares e acabam por ocasionar o fracasso à população em situação de pobreza.

Em uma análise histórica, o mau desempenho escolar das classes populares quase sempre foi explicado a partir de deficiências pessoais: alimentares, incapacidade cognitiva, doenças e outras adversidades e infortúnios que assolam os sobrantes, excedentes, supérfluos e inadequados pobres que teimam em ingressar na escola. É o que analisa o estudo de Sucupira (2005), intitulado Como a Saúde assume o fracasso escolar. A autora historia como a saúde foi (e ainda é) recorrentemente chamada para justificar a não aprendizagem dos alunos por meio de diagnóstico de "doenças" que explicam a não aprendizagem, naturalizando o fracasso escolar e retirando da escola – e do professor - a necessidade de refletir sobre o seu funcionamento e mudar.

Nesse sentido alguns estudos são clássicos. Pode-se começar por Bourdieu e Passeron (1975), que analisando o sistema educacional francês perceberam que este conseguia reproduzir *ipsis literis* a estrutura de classes da sociedade francesa. Para Bourdieu (1975), o mecanismo utilizado para efetivar essa reprodução era a violência simbólica. Esse mecanismo assegurava que as relações de dominação e de classes fossem reproduzidas de forma subjetiva e extremamente eficaz. Para Bourdieu (1975) o funcionamento da escola cumpre, simultaneamente, sua função de reprodução cultural e social - reproduz relações sociais e de produção da sociedade capitalista.

Com os primeiros achados obtidos na análise estatística da relação entre escola e pobreza, percebe-se que o fracasso da população em situação de pobreza não pode ser considerado aleatório. Ou seja, algum mecanismo de discriminação e exclusão é acionado ao pobre. Não ao rico, ao branco, ao urbano, mas ao pobre. Esse mecanismo de discriminação pode ser exercido pelo professor. Sem determinismos e tomando o devido cuidado com esse profissional, faz-se importante discernir que os mecanismos de discriminação também acontecem por meio de atitudes pessoais. A exclusão é o modo ativo do preconceito. "É a distinção, ou seja, é a própria discriminação feita em detrimento de alguma pessoa ou grupo. A segregação é uma forma de discriminação institucionalizada, que pode ser imposta por lei ou costume" (Allport, 1973, p.74). Assim, a exclusão se caracteriza como o fruto do preconceito, se constituindo como a ação hostil e negativa em relação ao outro. Nesse aspecto Martin Buber (2001) propôs o seguinte esclarecimento: há um tipo de relação estabelecido entre pessoas que, de fato, caracteriza-se por uma relação eu-isso – que implica no não reconhecimento do outro como um ser inteiro, único e surpreendente. O outro é reduzido a um isso/coisa. Esse

tipo de relação substitui a relação eu-tu – um encontro face-a-face com a alteridade. Para Buber (2001) não há existência sem comunicação e diálogo. Assim como não há objetos sem uma interação opressora. As palavras-princípio Eu-Tu implicam em relação enquanto as palavras-princípio Eu-Isso implicam em experiência. Essas duas dimensões traduzem a necessidade da filosofia do diálogo que, segundo Buber, abarca a existência.

A prática pedagógica do professor, quando exercida na relação Eu-Isso a grupos específicos focos de discriminação, atribui a esses grupos qualidades, valores e dimensões que transmutam o "Tu" em um conceito, um rótulo, uma coisa. Essa perspectiva implicando em uma atitude desresponsabilizadora. O preconceito é, por definição, o sabido previamente. Um saber independente de qualquer escuta. Nessa perspectiva, da relação professor-aluno, que precisa ser estabelecida a partir da beleza e afeto do encontro entre dois sujeitos que se respeitam (Eu-Tu), o professor com preconceito de classe pode vir a estabelecer uma relação com uma "coisa" que é o aluno pobre, que ele estranha, desconhece, e principalmente,com quem não se compromete (Eu-Isso). Daí a desresponsabilização com o sucesso escolar do aluno em situação de pobreza.

A inclusão que precisa ser praticada pelo professor é um ato de justiça, regido pelo princípio dialógico que implica em abertura ao outro. A Declaração da Ilha do Fundão[2], nesse ponto, é esplêndida. Resgata ao sujeito sua responsabilidade no acolhimento ao próximo quando afirma que a inclusão social é um ato de responsabilidade pessoal, fundamentado na afirmação da irredutibilidade da pessoa e orientado para a preservação da alteridade. A Declaração faz um conjunto de oito proposições para enfrentar o preconceito e destacam-se aqui as seguintes: Proposição 1: a inclusão social afirma-se no campo da ética. Proposição 2: A inclusão social é um ato de justiça. Proposição 6: o preconceito é um modo de desresponsabilização pessoal que serve como barreira para o ato relacional inclusivo e afirmativo da irredutibilidade da pessoa. A resposta ao apelo do outro é pessoal e, portanto, intransferível.

Não obstante, não há aqui a culpabilização do professor, mas uma tentativa de resgate de uma importante dimensão de sua profissão. Sabemos que o cotidiano da escola não tem oferecido ao professor condições de exercer a docência em seus

[2] Declaração firmada ao fim do Seminário Nacional sobre Preconceito, Inclusão e Deficiência realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, 16 a 19 de maio de 2005.

princípios humanistas. As turmas das escolas públicas geralmente são superlotadas, com uma dinâmica ainda muito parecida com os primórdios da sala de aula onde o fundamento era o dever, a ordem, a disciplina e a obediência (Enguita, 1989) com jovens que vivenciam outra realidade social e cultural que esperam o diálogo e a experiência e não o moralismo prescritivo característico da dinâmica da sala de aula convencional. Essas dinâmicas acabam por gerar embates e um território tenso de disputas, onde o professor precisa se desgastar para a condução de uma aula fundada no silêncio e disciplina. Além dessa tensão, o professor não conta com outros espaços alternativos a não ser a sala de aula, onde só há cadeiras quebradas, quadro negro e giz. Não existe à disposição do professor materiais didáticos ricos, dinâmicos e interativos, não conta-se com recursos tecnológicos e multimeios didáticos, o que implica em uma rotina monótona e estafante, de aula atrás de aula, sem tempo, recursos ou espaço para estudos e planejamento, onde não é permitido ao professor sequer ter um contratempo sem que prejudique o funcionamento da escola. Se espera dele que 200 dias úteis do ano esteja infalivelmente na sala de aula, no mesmo horário, sem nenhuma mobilidade ou perspectiva da carreira – a expectativa é que seus dias sejam assim, ano após ano, durante mais de três décadas. O abandono do professor e a precariedade da escola acabam por constituir um ambiente extremamente desgastante para o aluno e principalmente para o professor, gerando fracasso, doenças do trabalho, desânimo, sofrimento e síndrome de bournout (Codo e Vazques-Menezes, 1999).

Freire (1996) utilizando a perspectiva da contradição, anuncia possibilidade de ruptura da reprodutividade descrita a partir do trabalho do professor. Assim, destaca o papel fundamental dos professores e a necessidade destes se perceberem como atores de transformação, capazes de acolher àqueles que a escola convencional (e a sociedade) rejeitam. Ao mesmo tempo Freire (1996) não desmerece a importância da luta por condições necessárias ao bom funcionamento da escola. Por isso mesmo sempre se refere ao ato de educar como um ato político, onde a luta por melhores condições para a escola tem que ser realizada, não só pelos seus atores, mas por toda a sociedade.

Os resultados preliminares do estudo parcial apresentado sinalizam a necessidade de fomento e sistematização de pesquisas sobre a relação da educação formal com a população em situação de pobreza. A despeito de todo discurso meritocrático e ideológico que assola a área educacional, hoje é reconhecido que

pobreza não impede aprendizagem, o que torna necessário a análise do fracasso escolar da população empobrecida seja compreendido e tomado como de responsabilidade social e do Estado.

Corroborando com essa perspectiva, talvez contribua entender o fenômeno educacional como política social complexa e multidimensional, fruto de recursos, programas, ações e apoio oferecidos. Assim para alcançar e democratizar a qualidade da educação é necessário apoiar sistemas de ensino, estudantes, professoras e escolas. As escolas devem ser compreendidas (e cuidadas) como o lócus privilegiado da aprendizagem e capaz de socializar o sucesso escolar que a política social como um todo possibilita. Como afirmado anteriormente, apontar a professora pela má qualidade do ensino é tão ideológico quanto acusar o aluno pela sua não aprendizagem.

Assim, finaliza-se ressaltando novamente a importância de atentar-se para as diversas dimensões da política educacional e incidir sobre todas: os baixos salários, a carreira docente sem perspectiva, a descontinuidade dos níveis e modalidades de ensino, os insuficientes recursos para a educação, a precarização das estruturas físicas escolares, os parcos materiais didáticos e nenhuma tecnologia disponível nas escolas, horário parcial - dentre as outras muitas mazelas da educação pública. Novamente afirmamos: a escola socializa o sucesso escolar - ou fracasso - na medida e direção que a política pública de educação permite. Ou se revisa a política educacional atual (financiamento, condições de trabalho e condições pedagógicas) ou a sociedade brasileira se conforma com a segregação que vem ocorrendo nas escolas públicas brasileiras – uma discriminação institucionalizada imposta aos pobres.

BIBLIOGRAFIA CITADA

ALGEBAILE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALLPORT, G. W. **Personalidade:** Padrões e desenvolvimento. São Paulo: EDU/ EDUSP, 1973.

BEHRING, E. R. Trabalho e Seguridade Social: o neoconservadorismo nas políticas sociais. In Behring, Elaine R. e Almeida Maria Helena T. (orgs). **Trabalho e Seguridade Social**: percursos e dilemas. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p.1-18.

BOURDIEU, P. E PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: 2002, p. 299-325.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: ed. Paz e Terra, 1996. 28 ed.

HAIR,Jr., J.F., ANDERSON, R. L., TATHAM, R. L. e BLACK, W. C. **Análise Multivariada de dados** – 5. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

HENRIQUES, R. **Desigualdade e Pobreza no Brasil**. Brasília: IPEA, 2000.

IANNI, Otávio. **A crise de paradigmas na Sociologia**. In Revista Brasileira de Ciência Sociais nº 13. Ano 5, jun. de 1990.

JACOUD, L. Pobres, pobreza e cidadania: os desafios recentes da Proteção social. **Série Seguridade Social**: texto para discussão nº 1372. Brasília: IPEA, jan. 2009.

LAVINAS, L. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. In **Econômica,** v. 4, n. 1, 2003, p.25-59.

MORENO, L. **Ciudadanos Precarios**: La "última red" de protección social. Barcelona: Ariel S.A., 2004, p. 25 – 59.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. In: **Perspectiva.** Florianópolis: jul./dez. 2005. V. 23, n. 02, p. 279-301.

PEREIRA, C. P. A pobreza, suas causas e interpretações: destaque ao caso brasileiro. In: **Ser Social**: Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social. Brasília: janeiro a junho, 2006. Nº 18, p. 229-252.

PEREIRA, P. A. P. **Necessidades Humanas**: subsídios à crítica dos mínimos sociais. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ Perspectivas Teóricas sobre a questão social no serviço social, p. 112-123 in **Temporalis:** revista da associação brasileira de ensino e pesquisa em serviço social – ABEPSS. Janeiro a junho, 2003. Ano IV.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. In **Educação e Sociedade.** Campinas: Out. 2004. Vol. 25 Especial, n. 88, p. 727-756.

SANTOS, A. L. F. dos; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. in: **Revista Brasileira de Educação**. Set./Dez.2009. V. 14, N. 42, p. 534-550.

SETIÉN, M. L. e ARRIOLA, M. J. **Política Social y Serviços Sociais**. San Sebastian: Universidad de Deusto, 1997.

SILVA, A. P. F.; FREITAS, M. C. Escolarização, trabalho e sociabilidade em "situação de risco": apontamentos para uma antropologia da infância e da juventude sob severa pobreza. In FREITAS, M. C. de (org). **Desigualdade Social e diversidade cultural na infância e na juventude.** São Paulo: Cortez, 2006. p.17-48.

DOCUMENTOS OFICIAIS CONSULTADOS

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2001:** Lutas contra a pobreza. Washington, D. C., 2001.

BRASIL. **Constituição Federal da República.** 1988.

BRASIL. **Mapa do Analfabetismo.** Brasília: INEP/MEC, 2003.

BRASIL. **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.** Brasília: INEP/MEC, 2004a.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social.** Brasília: MDS, 2004b.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007a.

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília: IBGE, 2007b.

BRASIL. **Síntese de Indicadores Sociais 2008**. Brasília: IBGE, 2008.

BRASIL. **Síntese de Indicadores Sociais 2010**. Brasília: IBGE, 2010.

BRASIL. **Censo do Ensino Superior 2009**. Brasília: INEP, 2010.

OEI - ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. **Metas 2021:** a educação que queremos para a geração dos bicentenários. Brasília: OEI, 2009.