

POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO E O PERCURSO ESCOLAR DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE POBREZA

Natalia Duarte

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação/SEDF

nataliasduarte@gmail.com

Resumo: Este estudo analisa relação entre a educação formal e a população em situação de pobreza, destacando o fenômeno do fracasso escolar. Socializa alguns dos fundamentos de conceituações sobre pobreza e reflete sobre as políticas sociais. Apresenta estudo estatístico quantitativo da correlação entre população em situação de pobreza e IDEB e discute o papel da escola na superação do fracasso escolar. Conclui ressaltando as características de uma política pública social e a necessidade de se garantir à escola e à educação a distribuição democrática do sucesso escolar como complemento necessário do acesso à escola.

Palavras Chaves: educação; pobreza; fracasso.

INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios que se colocam hoje para as políticas sociais no Brasil relativo às dificuldades na redução das injustiças sociais que marcam o país. Ao efetuarmos cortes específicos para análise nos deparamos com uma realidade educacional extremamente desigual. Por raça-etnia, classe social, região e território a escolaridade brasileira apresenta-se muito diferentemente e nenhuma dessas relações é tão desigual quanto os indicadores educacionais entre ricos e pobres. Estudos nos permitem identificar uma forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola levando ao reconhecimento de que os indicadores de fracasso escolar nos conduzem, quase sempre, aos mesmos lugares que os indicadores de vulnerabilidade social e pobreza.

Apesar de a educação constituir importante recurso, a pobreza é desafio convergente de todas as políticas sociais, tendo em vista que a proteção social em sentido amplo é constituída por todas as políticas públicas, em especial às sociais. Muitos programas, projetos e ações foram criados ao longo das últimas décadas no sentido de viabilizar o direito a educação, sendo quase todos universais. Os avanços são muitos: em 1950 apenas 47% da população em idade escolar estavam na escola, em 2000 são 97% (Brasil, 2003). Em 1950, 51% da população acima dos 15 anos eram analfabetas, em 2009 encontramos índice de 9% (Brasil, 2003 e 2009). Mas permanecem contradições: em 1950 os jovens e adultos que não sabiam ler nunca haviam freqüentado a escola, já em 2000, 35% dos jovens e adultos analfabetos freqüentaram a escola e outros 49% são analfabetos no interior da escola – justamente os mais pobres (Brasil, 2003).

Os atuais indicadores de fracasso escolar na educação básica questionam a perspectiva democrática e universal da educação pública brasileira determinada na Constituição Federal. A injustiça social é evidenciada nas grandes diferenças de escolaridade e na distorção idade/série, taxas elevadas de repetência, baixo acesso ao ensino médio, ínfimo no ensino superior característicos da população em situação de pobreza. Esse contexto tem instigado investigações

sobre a relação da educação formal com a população em situação de pobreza a fim de contribuir à ponderação e reversão desse encadeamento.

APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS SOBRE POBREZA E POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO

A pobreza sempre foi uma marca secular da condição popular. Não há como escapar da estreita correlação entre os vagabundos pré-revolução industrial e os desempregados crônicos e permanentes atuais (Castel, 2008). É manifestação semelhante com paridades na dinâmica causadora - a luta de classes. Mas a condição de assalariado livre inaugura um tipo de produção de riqueza que instala a miséria em seu centro de difusão.

Há formas muito distintas de discutir de reconhecer e conceituar a pobreza. Em termos de denominação do fenômeno encontramos carência, pobreza relativa, pobreza absoluta, desigualdade social e exclusão social. Embora se refiram ao mesmo fenômeno, são utilizados em conformidade à perspectiva política, prescritiva e moral tomada. Por exemplo, quando se escapa da discussão sobre suas causas associando-a, de forma tautológica, à baixa renda (ou ausência desta). Por exemplo, a Constituição Federal Brasileira atribui como menos de $\frac{1}{4}$ de salário mínimo a condição de pobreza necessária para recebimento de benefícios de transferência de renda como o Bolsa Família. O Relatório de Desenvolvimento Mundial dedicado ao tema do combate a pobreza (Banco Mundial, 2001) destaca que se encontra em situação de pobreza quem vive com menos de US\$2,00/dia - o que ocorria para 2,8 bilhões de pessoas no planeta. Com certeza, estes são exemplos de concretudes inequívocas da pobreza, no entanto, discutir a pobreza por estatutos ou parâmetros objetivos de mensuração aproxima-se do tema sem alcançá-lo.

Outras referências não tomam um valor absoluto, mas sim um contorno relacional para interpretar a situação de pobreza. Townsend, por exemplo, afirma que “indivíduos, famílias e grupos podem ser considerados pobres quando lhes faltam recursos para obter uma dieta básica, participar socialmente e ter condições de vida que são legitimadas pela sociedade à qual pertencem” (Townsend apud Pereira, 2006, p. 235), assim como Pereira (2000), quando defende as necessidades humanas e não os mínimos sociais como parâmetro para as políticas sociais. Não obstante, cumpre concordar com Henriques quando afirma que “no Brasil a pobreza é o mais agudo problema econômico e a desigualdade o maior problema estrutural” (2000, p.3).

Enfim, a condição de pobreza é construída socialmente – e não responsabilidade individual - e seu sentido é aquele que a sociedade lhe atribui. Entretanto, faz-se necessário reconhecer que o tema nunca foi prioridade nacional, caracterizando ausência de efetiva proteção social e sendo enfrentada por políticas residuais e focalizadas (Pereira, 2006). E essa forma de conceber a pobreza assenta o fracasso escolar na relação que a política social de educação vem estabelecendo com a população em situação de pobreza.

As políticas sociais, desde seu nascedouro, vêm sendo convocadas a concretizar uma relação positiva do Estado com a população em situação de pobreza. São um invento relativamente recente

das sociedades ocidentais a partir da constituição do estado moderno no intento de organizar meios para sua perpetuação. A prestação de serviços pelo Estado materializa - por meio de pessoas, ações, recursos e locais - os objetivos das políticas sociais. Sua existência depende de um conjunto de fatores estruturais e conjunturais, mas também da própria interpretação conceitual que se dê à pobreza e às políticas sociais (Setién e Arriola, 1997).

O papel atribuído às políticas sociais nas democracias industriais avançadas é preservar bem estar, estabilidade social e certo grau de coesão (Moreno, 2004). Nesse sentido as políticas sociais devem assegurar um conjunto de direitos econômicos, políticos e sociais, principalmente para os cidadãos em situação de pobreza. Contudo, a qualidade e quantidade dos serviços sociais prestados dependem do grau de institucionalização do estado de direito, das bases econômicas e da democracia alcançada pelo sistema político e se concretizam por meio do enfrentamento, pelos trabalhadores organizados, das forças e contradições do sistema capitalista (Behring, 2008). Ou seja, a proteção social deve ser entendida como resposta do Estado às lutas e movimentos sociais.

As políticas públicas prestadas respondem e, principalmente, refletem uma interpretação do real. Educação, saúde e trabalho são direitos universais reconhecidos há muito e exigem sua positivação por meio da atuação do Estado. Entretanto, a forma como esses serviços serão prestados, a abrangência que terão e a qualidade que alcançam variam conforme a interpretação da cidadania. Analisando o contexto brasileiro sob essa perspectiva, acredita-se que “os sistemas de proteção social têm se mostrado incapazes de fazer frente à diversificação da pobreza e ao crescente aumento da desigualdade social, atualizando a histórica dualidade entre os trabalhadores integrados e os pobres assistidos” (Oliveira e Duarte, 2005, p. 281). Ou seja, a despeito da intervenção das políticas sociais, em especial às de renda mínima e assistenciais, os Estados Modernos vêm falhando no arrefecimento da condição de vulnerabilidade da população em situação de pobreza.

Mesmo reconhecendo certo consenso sobre a capacidade das políticas sociais em efetivar bem estar básico para o conjunto dos cidadãos, o conteúdo e a forma das políticas públicas têm condicionantes e dependem da força do ciclo de políticas públicas (constituição da agenda, construção de marco legal, tomada de decisões, recursos, execução, avaliação e nova agenda), da abrangência da proteção (se o serviço vai ser prestado a todos os cidadãos ou se vai dirigir-se a grupos previamente identificados) e, sobretudo, dependem do modelo de proteção social adotado na relação com a população em situação de pobreza (Moreno, 2004). Infelizmente, não é incomum as políticas sociais relacionarem-se de forma perversa com a pobreza, por vezes até reforçando-a, culminando na contraditória universalização da cobertura sem a garantia do direito.

No caso brasileiro, a política educacional brasileira é afirmada como direito desde a constituição de 1934, mas só foi positivada a todas as crianças e adolescentes há pouco mais de uma década – e há quem ainda conteste essa alardeada universalização. A educação foi desenhada na atual Constituição Federal e na LDB como direito social subjetivo e inalienável.

Dessa forma, exige a positivação desse direito por meio da prestação de serviços educacionais por parte do estado a toda população indistintamente. No entanto, a educação pública brasileira padece de sérias distorções e contradições no modelo adotado, pois a inserção da população em situação de pobreza na escola pública se caracterizou pelo fracasso escolar e por uma ampliação para menos: especialmente menos qualidade (Algebaile, 2009).

Para alguns autores a luta pela universalização da escola de massa se deu tensionada por um lado pelos benefícios comprovados na conformação do proletariado e de outro pelos benefícios que a escolaridade traz à sociedade e ao indivíduo. Hoje, quanto mais amplo o acesso à educação por todos, quanto mais anos de escolaridade um povo tem, mais desenvolvido é considerado esse país. De um modo geral, a escolaridade de toda a população tem sinalizado um projeto social comprometido com a igualdade e os direitos sociais. Assim, a educação vem sendo entendida como recurso fundamental de sociedades desenvolvidas e democráticas, correlacionada com a prevenção de situações de risco e de violação de direitos.

A universalização do ensino, como prerrogativa de política pública significou uma grande conquista para as classes populares, pois anunciou o acesso que antes era limitado a uma minoria. Embora essa ação tenha se pautado em minimizar as diferenças sociais existentes, ela continuou reproduzindo a mesma organização social: estratificada e injusta. A escola

e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social (Afonso, 2001, p. 20).

Nossa história revela que o sistema de ensino brasileiro foi constituído a partir de uma trajetória de exclusão de índios, mulheres, negros, pessoas com deficiência, homens e mulheres pobres e do campo. Não obstante, a disseminação da escola brasileira é uma realidade que a fez presente em quase toda parte – muitas vezes como a única presença do estado em alguns territórios urbanos e do campo. Dessa forma a expansão escolar brasileira configurou-se como fenômeno contraditório onde a lenta expansão da oferta no ensino fundamental foi implicada e produzida por um tipo de atuação generalista da esfera pública escolar que acabou por contribuir com a dissimulação, por parte do Estado Brasileiro, de suas ausências e omissões, ocasionando, contraditoriamente, novas perdas de direitos - particularmente, do direito à educação de qualidade (Algebaile, 2009).

Com efeito, nos tempos atuais, cabe compreender que as instituições educativas deixam de contribuir para o exercício de uma cidadania plena quando variáveis históricas e estruturais são reproduzidas em seu cotidiano, em particular nas dinâmicas sociais e pedagógicas das unidades escolares e acabam impondo o fracasso à população em situação de pobreza. A forma tradicional de exclusão objetiva (não acesso a escola) foi dissimulada em exclusões subjetivas (repetência, evasão, auto-exclusão, exclusão entre ciclos, trilhas de progressão continuada diferenciadas),

sem alterar na essência a seletividade já conhecida da escola. Esse perverso fenômeno faz recair a responsabilidade da exclusão sobre o próprio excluído, ou sobre os atores dessa instituição – principalmente sobre o aluno e o professor. Essa interpretação é ideológica e merece análise um pouco mais detalhada. Para os marxistas, a ideologia é uma das formas de legitimar a luta de classes e o modo de produção adotado em uma sociedade. Segundo Ferrer e Ferrandis (1998), a ideologia pode ser definida como um conjunto de crenças acerca das relações humanas e de sua organização política e social. Essas crenças são matrizes na produção e conformação de valores, sentimentos, pensamentos, atitudes e comportamentos. Têm a intenção de dar sentido, explicar, justificar, julgar e avaliar a vida, as pessoas e os grupos. A partir da ideologia adotada, temos concepções específicas de homens, estado, sociedade e mercado. Destaque: a ideologia também é responsável, ainda segundo Ferrer e Ferrandis (1998), pelos deferentes níveis de compromisso, das instituições e pessoas, com a liberdade, igualdade, individualidade, coletividade.

Freitas, (2002) apresenta três teses na tentativa de compreender este fenômeno: a conversão da exclusão objetiva em exclusão subjetiva; os mecanismos da avaliação informal acionados no sentido de criar trilhas de progressão continuada diferenciadas; e a desresponsabilização da escola em relação à escolarização das camadas populares - na esteira da desresponsabilização do próprio Estado mínimo proposto pelas atuais políticas públicas.

Nessa perspectiva, a experiência da escolarização é situação privilegiada para compreender as lógicas da integração e da validação dos interesses onde “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” (Silva e Freitas, 2006, p. 17).

Na tentativa de quantificar e traduzir essa relação perversa da educação com a população em situação de pobreza prosseguiu-se com indícios dessa relação.

UM POSSÍVEL RETRATO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE POBREZA

A despeito das distintas interpretações encontradas na literatura, há indicadores concretos que precisam ser socializados a fim de explicitar a contradição do sistema educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao percurso escolar da população em situação de pobreza.

O Brasil sempre foi identificado pela desigualdade social e a história das políticas educacionais é um reflexo desse traço característico. Não obstante, cabe ressaltar previamente que são inegáveis as conquistas da política social de educação na última década. Em todos os fundamentos da política pública – marco regulatório, recursos e estrutura – houve avanços consideráveis, fruto da pressão dos movimentos sociais e suscetibilidade do Estado para materializar ações e programas que conseguiram, em alguma medida, reverter situações de vulnerabilidade e risco do direito à educação para parcelas significativas da população. Entretanto, sem intenção de imobilizar pela crítica, os dados que serão apresentados a seguir nos forçam a enxergar uma realidade que ainda carece de interpretações e transformações.

Dos analfabetos absolutos, 35% passaram pela escola (Brasil, 2003). No ensino fundamental, encontram-se hoje um contingente muito grande de crianças, dentro da própria escola, que não sabem ler e escrever (Brasil, 2004a). Sendo outra característica perversa do nosso sistema educacional a repetência – expressão contundente do fracasso escolar. Entre os países Ibero-americanos, Cuba, Bolívia e Equador têm taxas de repetência inferiores a 2%, Espanha, Chile, Colômbia e México ficam abaixo de 5%. Com taxas de reprovação entre 5 e 8% estão o Paraguai, Panamá, Venezuela, Argentina, Uruguai, Costa Rica, Honduras, El Salvador e República Dominicana. Já o Brasil apresenta a alarmante taxa de reprovação de 20,1% (OEI, 2009). Por isso deparamo-nos com uma taxa de escolaridade bruta da ordem de 140% - em virtude de termos 40% dos alunos, no ensino fundamental, com mais de 14 anos (idem). Se analisarmos o Ensino Médio, a frequência à escola média hoje alcança 85,2%.

Uma constatação importante a partir dos dados pesquisados: o rendimento familiar *per capita* influencia a defasagem escolar. Dos estudantes não-pobres 29,8% terminam o ensino fundamental com a idade correta, enquanto que apenas 7,3% dos pobres concluem-no na mesma condição. Entre a população com 25 anos ou mais, a média de anos de estudo dos mais pobres era, em 2002, de 3,4 anos e, entre os mais ricos de 10,3 anos de estudo (Brasil, 2004b). Em 2008 encontramos 4,3 e 10,4 anos respectivamente (Brasil, 2009). Esses indicadores educacionais são a tradução das desigualdades sociais, com um agravante: quando a educação é desigual, ela desigual – principalmente no que se refere à empregabilidade e renda salarial.

Ao analisarmos os indicadores coletados pela PNAD 2007 (Brasil, 2007b) efetuando o recorte de riqueza e pobreza, nos deparamos com uma realidade muito desigual. Os 25% mais ricos da população apresentavam 12 anos de escolaridade e 1,8% de analfabetismo, enquanto os 25% mais pobres da população apresentavam respectivamente 6 anos de escolaridade e 20% de analfabetismo. As crianças de 8 e 9 anos das famílias pertencentes ao quarto mais rico do Brasil estavam todas alfabetizadas (com o índice residual de não aprendizagem da língua escrita de 1,8%), enquanto as 25% mais pobres apresentavam 20% de não aprendizagem da língua escrita, isso no interior da própria escola. Para o IBGE (Brasil, 2010) as desigualdades no rendimento exercem grande influência também na adequação idade/nível de ensino freqüentado. Dentre os 20% mais pobres da população, 32% dos adolescentes de 15 a 17 estavam no ensino médio, enquanto que, dentre os 20% mais ricos encontrávamos 77,9%.

A escolaridade da juventude sob esse corte de quartil mais rico e quartil mais pobre também apresenta distorções dramáticas. Aos 19 anos, enquanto os 25% mais ricos apresentavam taxa de 76% de conclusão do ensino médio, dos 25% mais pobres apenas 16% o tinham completado. Uma desigualdade maior que a apresentada entre brancos e negros (55% e 33% respectivamente) e do que a apresentada entre Sudeste e Nordeste (56% e 28% respectivamente). Dentre os jovens de 16 anos mais ricos, 88% haviam concluído o ensino fundamental obrigatório, enquanto que dos mais pobres, apenas 38%. Se efetuarmos a mesma análise entre brancos e negros encontramos, respectivamente, 70% e 50%. Entre Sudeste e Nordeste as taxas são de

70% e 39% respectivamente (Brasil, 2007b). Nosso ensino superior público é de boa qualidade e oferecido, quase que exclusivamente à população rica. As classes populares têm baixo acesso a esse nível de escolaridade e, quando o alcançam, o fazem mormente em instituições privadas e não do Estado (Pinto, 2004). A Síntese de Indicadores Sociais de 2010 (Brasil, 2010) também concluiu que o rendimento familiar per capita ainda é um fator de desigualdade no acesso aos níveis de ensino não obrigatórios (infantil, médio e superior).

A partir desses dados observa-se um ciclo trágico: pobreza, desigualdade, pouca escolaridade, baixo salário, pobreza. Em explicação tautológica, a pobreza e a desigualdade vêm sendo apontados como os fatores principais que contribuem para perpetuar a reprodução social e a limitação da mobilidade.

ESTUDO ESTATÍSTICO DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E POBREZA

Com a intenção de complementar os estudos apresentados, investigou-se objetivamente em que medida a educação formal se relaciona com a população em situação de pobreza por meio do fracasso escolar averiguando se há impacto da população em situação de pobreza no IDEB da escola. Assim, buscamos as informações oficiais primárias produzidas e divulgadas em quatro bancos de dados de três 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 todos os anos e coordenado pelo INEP. É feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Essa pesquisa coleta, anualmente dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Os resultados obtidos no Censo Escolar sobre o rendimento (aprovação e reprovação) e movimento (abandono) escolar dos alunos do ensino Fundamental e Médio, juntamente com outras avaliações do INEP (Saeb e Prova Brasil) são utilizados para o cálculo IDEB, indicador que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Ministério da Educação¹.

Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB foi criado pelo INEP em 2005 e representa a iniciativa de reunir em um só indicador dois conceitos de qualidade para a educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado em uma escala de zero a dez para as unidades da federação (Estados e Municípios), para o país e para as Escolas. A série histórica de resultados do IDEB inicia em 2005, a partir de quando foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da

¹ Informações retiradas do sítio WWW.inep.gov.br em 5 de dezembro de 2010.

média nacional de 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência².

A etapa mais difícil era definir e identificar a população em situação de pobreza. Para tanto, utilizou-se o recorte: ser beneficiário do Programa Bolsa Família. Programa de transferência direta de renda com condicionalidades que beneficia 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). A população Beneficiária do Programa Bolsa Família – BPBF tem a frequência escolar monitorada bimestralmente pelo Ministério da Educação, em parceria com o MDS, por meio do Projeto Presença. Esse projeto é o 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 do 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” (que advém da própria base de dados do PBF no MDS) do grupo de 6 a 15 anos foi de 84,88%³.

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, nosso universo final foi de 31.660 escolas (15% do universo de escolas), 6.290.472 BPBF⁴ (40% do universo de beneficiários) em 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 (50% do universo) em 2009. A partir dos dados coletados construiu-se, a partir das ferramentas Excel-office e SPSS 18, tabela que agregava e permitia estudos e cruzamentos das informações de três sistemas – Censo Escolar, IDEB e Projeto Presença - iniciou-se o estudo estatístico investigativo de correlação com os dados dispostos como no exemplificado na Tabela 1.

UF	COD IBGE MUN	COD INEP ESCOLA	IDEB 2007	IDEB 2009	TT BPBF 2007	TT MAT EF 2007	%BPBF 2007	TT BPBF 2009	TT MAT EF 2009	%BPBF 2009	DEPEN	LOCAL
BR	-	-	4,2	4,6	6290472	15792486	39,83	5865714	15218248	38,54	-	-
RO	1100205	11000260	5,3	5,3	44	1095	4,02	40	1051	3,81	Estadual	Urbana
BA	2916203	29309409	2,1	3,6	113	241	46,89	102	138	73,91	Municipal	Urbana
DF	5300108	53014570	3,8	5,3	105	562	18,68	56	1018	5,50	Estadual	Urbana

Tabela 1: Exemplo da tabela construída para análise estatística

2 Idem.

3 Informações retiradas do sítio www.mec.gov.br em 5 de dezembro de 2010.

4 Beneficiários do programa bolsa família - BPBF

Realizando a operação estatística de correlação, alcançou-se a taxa de -0,51 de 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 R² 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 e formação de professor, equipamentos, instalações, materiais didáticos, tecnologias educacionais disponíveis, organização do trabalho pedagógico, gestão escolar, programas, ações de todas as políticas educacionais, dentre os muitos fatores que não se encontram nominados) explicam 74% do IDEB, só a situação de pobreza explica 26%. (ver Tabela 2).

DADO	IDEB 2007	TT BPBF 2007	TT MAT EF 2007	%BPBF 2007	IDEB 2009	CORREL 2007	TT BPBF 2009	TT MAT EF 2009	% BPBF 2009	CORREL 2009
BR	4,2	6.290.472	15.792.486	39,83	4,6	-0,51	5.865.714	15.218.248	38,54	-0,51

Tabela 2: Correlação entre BPBF e IDEB

Pelos achados e qualidade do banco de dados, seguiu-se realizando estudos estatísticos regressivos. Para tanto, acrescentou-se ao estudo investigação da correlação a verificação do impacto da riqueza do município e do porte do município no IDEB. Assim, ampliou-se a base de dados do estudo, complementando a tabela inicial com os dados do IBGE referentes à população e PIB per capita⁵ e calcularam-se as correlações. Os resultados demonstraram praticamente que não há correlação entre porte do município e IDEB e uma correlação forte entre riqueza do município e IDEB, como apresentado na Tabela 3.

DADO	IDEB 2007	IDEB 2009	CORREL BPBF/IDEB 2007	CORREL BPBF/IDEB 2009	CORREL POP/IDEB	CORREL PIB percapita munic/ IDEB
BR	4,2	4,6	-0,51	-0,51	0,01	0,31

Tabela 3: Correlação entre IDEB e algumas variáveis

Na análise bidimensional de variáveis podemos afirmar com segurança que a proporção da população de BPBF condiciona à escola uma característica de IDEB mais baixo. Outro ponto importante: o território também influi no IDEB. Os estados do Sul e Sudeste apresentam maior IDEB do que os do Norte e Nordeste. Para melhor visualização dos achados da pesquisa, dispôs-se os dados em gráficos:

5 Produto Interno Bruto dos Municípios 2003-2007, IBGE, 2008 http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/pib-municipios/2003_2007/default.shtm

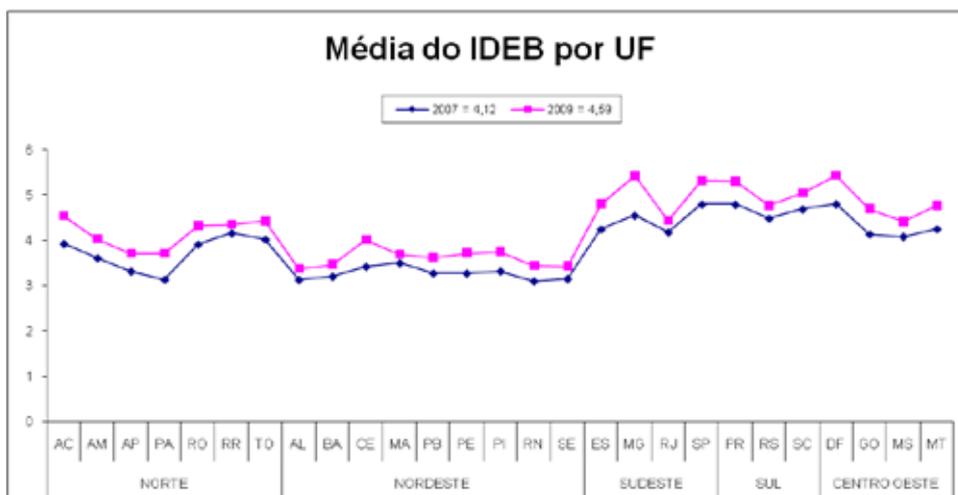


Gráfico 1: Distribuição do IDEB por UF

A partir da distribuição das matrículas de BPBF, percebemos que ela acompanha a distribuição territorial da pobreza:



Gráfico 2: Distribuição do percentual de BPBF por matrícula total por UF

Os dados encontrados necessitam de estudos estatísticos mais aprofundados. Como a correlação calculada e R^2 foram muito alta para as ciências sociais, continuar-se-á os estudos, agora integrando o projeto “Política Educacional e Pobreza: Estudo em escolas públicas que atendem a população em situação de pobreza” (Projeto 095), aprovado no âmbito do Edital 038/2010 da Capes/Inep, referente ao Programa Observatório da Educação. Os próximos passos são estudos regressivos entre as variáveis já selecionadas, somando-se a elas as variáveis raça e formação de professor por escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A guisa de considerações que apenas inauguram futuras discussões, este estudo sinaliza a necessidade de pesquisas pouco realizadas no Brasil - sobre a relação da educação formal com a pobreza. Apesar de todo discurso ideológico que assola o senso comum hoje é reconhecido que pobreza não impede aprendizagem. Não obstante, pudemos averiguar que a situação de

pobreza vem correlacionando-se negativamente com o desempenho escolar segundo os mais diversos institutos e pesquisas. O mau desempenho escolar precisa ser desnaturalizado e compreendido como de responsabilidade social. É preciso entender o fenômeno educacional como complexo e multidimensional, fruto de recursos, programas, ações e apoio oferecidos às escolas. Destaca-se ainda que para alcançar a qualidade da educação é necessário apoiar o aluno, o professor e a escola - sendo esta o *lócus* de aprendizagem. Afinal, a escola pública socializa o sucesso escolar no alcance e direção que a política social de educação o possibilita.

Resistindo à lógica neoliberal de responsabilizar a vítima, não é mais possível culpar os pobres por seu fracasso escolar. Nem tão pouco responsabilizar o professor - mesmo reconhecendo que mecanismos de discriminação e preconceito são acionados em sua atuação profissional e cumpridos na organização de seu trabalho pedagógico. Como afirmado anteriormente, apontar o professor pela má qualidade do ensino é tão ideológico quanto acusar o aluno pela sua não aprendizagem. É necessário atentar-se para as diversas dimensões da política educacional como os baixos salários, carreira docente sem perspectiva, descontinuidade dos níveis e modalidades de ensino, poucos recursos para a educação, precarização das estruturas físicas escolares, dentre outras mazelas da educação pública que nos levam a afirmar: ou revisamos a política educacional ou nos conformamos com a segregação que vem ocorrendo nas escolas públicas brasileiras - discriminação institucionalizada imposta aos pobres.

Incorporar a educação como direito social inalienável positivado pela prestação de serviços de qualidade implica desvelar e desconstruir a perspectiva ideológica que legitima essas desigualdades educacionais. O conteúdo e a forma da atual política pública educacional têm que perfilhar os condicionantes que toda política pública tem. Deste modo, precisa-se assegurar que a educação se constitua como agenda, a partir daí sistematize as necessidades já relatadas por professores, alunos, pais, gestores educacionais e estudos, possibilitando a tomada de decisões, o desenho e a implementação de programas e ações específicos que apóiem a organização do trabalho pedagógico na e da escola e amparem o aluno e o professor – o que requer uma plasticidade dos programas que não é habitual em políticas universais. Essa perspectiva requer acessos diferenciados à programas e ações dependentemente da realidade de cada escola. O baixo IDEB precisa ser percebido como sintoma e responsabilidade social, que aciona apoio e não repreensão e punição. Entender a educação como política pública e social pode contribuir para a afirmação da justiça social na e da escola – que só ocorrerá quando houver também a distribuição democrática do sucesso escolar.

Ainda lançando proposições para discussões futuras, vale à pena refletir se uma parte do fracasso escolar da população em situação de pobreza pode ser arrogada ao preconceito - ação hostil e negativa em relação aos pobres. Com discussão apoiada em Buber (2001), o não reconhecimento do pobre como um ser inteiro e de direitos pode reduzi-lo a uma “coisa” pela qual a escola não se responsabiliza. Não há comunicação, responsabilidade e diálogo quando pessoas são instadas a categoria de “coisas”. A relação entre iguais é uma relação dialógica e ética. Já a transmutação do “outro” em um conceito - um rótulo ou uma coisa - acirra atitude

desresponsabilizadora nos profissionais da escola e constitui mecanismos de exclusão no funcionamento desta instituição. Certas populações sempre padeceram de exclusão e sofrem na escola o preconceito (Cavalcante, 2004). Para Anísio Teixeira, isso só será superado quando a escola pública alcançar sua função: “máquina de fazer democracia”.

Persistindo, faz-se necessário reconhecer que a escola pública socializará o sucesso escolar no alcance e direção que a política social de educação o possibilitar. Os índices de fracasso escolar dos pobres observados na escola pública é resultado das ações e omissões (antigas e atuais) do Estado. Sua reversão dependerá da capacidade dos atores das comunidades escolares em opor e resistir e da sensibilidade do governo para responder. A perspectiva da contradição exige estudos que pesquisem, analisem e denunciem essa já conhecida funcionalidade reprodutivista da escola, e apoiem o aprimoramento da política social de educação para superá-la.

Finalizando, incorporar a educação como direito social inalienável positivado pela prestação de serviços de qualidade implica: desvelar e desconstruir a perspectiva ideológica que legitima essas desigualdades educacionais por meio da ampliação e aprimoramento das ações e programas que constituem a política educacional. E é necessário analisar e intervir em todo ciclo. O conteúdo e a forma da atual política pública educacional têm que perfilhar os condicionantes que toda política pública tem e assegurar que a educação seja entendida como política pública e social capaz de afirmar justiça social e distribuir, democraticamente o sucesso escolar.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**. Campinas: ano XXII, n. 75, Agosto-2001.
- ALGEBAIL, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.
- 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.
- 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.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAVALCANTE, A. V. **O Preconceito da Deficiência no Processo de Inclusão Escolar**. 2004, 234 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- ESPING-ANDERSEN, G. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**. São Paulo: CEDEC, 1991. n° 24.
- FERRER, Jorge G. e FERRANDIS, Estrella. Ideologia y política social. In Bracho, Carmén A. e FERRER, Jorge G. **Política social**. Madrid: McGraw-Hill, 1998.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, 2002, p. 299-325.
- GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neo-liberalismo em Educação**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- GRUPPI, L. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 8ª ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1987.
- 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.
- _____. **Raça e Gênero nos sistemas de ensino**. Brasília: Unesco, 2002.
- IVO, A. B. L. **Georg Simmel e a “sociologia da pobreza”**. Cad. CRH, 2008, vol.21, n.52, pp. 171-180. Disponível em www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-49792008000100013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 set. 2010.
- MARX, K. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.
- MORENO, L. **Ciudadanos Precarios: La “última red” de protección social**. Barcelona: Ariel S.A., 2004.
- NETTO, J. P. Cinco notas a propósito da questão social. In: **Temporalis, Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS**, Ano II, n 3, janeiro a junho, 2001. p. 41-50.
- OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005.
- PEREIRA, C. P. A pobreza, suas causas e interpretações: destaque ao caso brasileiro, p. 229-252. In: **Ser Social: Revista do Programa de Pós-graduação em Política Social**, Brasília, n° 18, janeiro a junho, 2006.

PEREIRA, P. A. P. 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, ano IV, janeiro a junho, 2003.

SCHWARTZMAN, S. **As causas da Pobreza**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

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 _____ (org). **Desigualdade Social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

SUCUPIRA, A. C. Como a saúde assume o fracasso da escola. In: **Revista do GEEMPA - Todos podem aprender: qual é a chave?**, nº 10, Porto Alegre, Geempa, 2005.

YANNOULAS, S. C. Pobreza e educação: limiares de um campo em (re)definição. In: GENTILLI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão II**, 2010 (no prelo).

DOCUMENTOS OFICIAIS

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.

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