

EDUCAÇÃO E POBREZA

Existem duas grandes maneiras de relacionar a educação formal e a situação de pobreza. De um lado, a educação é analisada como motor para a ruptura da desigualdade social, capaz de propiciar a ascensão social da população pauperizada e promovendo a cidadania crítica (optimismo pedagógico próprio da concepção pedagógica produtivista, revigorada no contexto neoliberal). De outro lado, a educação é considerada reforçadora da desigualdade social, visto que o sistema educacional se centra na distribuição de certificações educacionais e exige que a população historicamente desfavorecida supra uniformemente as demandas de uma instituição escolar moldada segundo parâmetros que lhe são alheios (pessimismo pedagógico próprio das pedagogias críticas) (ver SAVIANI, 2005).

Na tentativa de fugir à polarização, entende-se que a relação entre pobreza e educação não se expressa de forma linear. A educação formal é vista como parte de um complexo entramado que, na relação Estado/sociedade, reúne elementos não apenas cognitivos ou propriamente pedagógicos, mas também econômicos (distribuição de bens simbólicos que operam posteriormente como chaves para a inserção no mercado de trabalho capitalista), culturais (reconhecimento dos bens simbólicos a serem conservados, distribuídos e certificados) e políticos (estabelecimento de mecanismos de exclusão total e de inclusão excludente, seleção “meritocrática” de lideranças).

Essa quádrupla perspectiva (educativa, econômica, cultural e política) leva à necessidade de considerar os mecanismos específicos de discriminação que atuam na relação entre a pobreza e a educação, os quais questionam a “normalidade” dos parâmetros estabelecidos. O estudo dos mecanismos de discriminação de gênero, raça/cor e classe social podem contribuir para análises que não se percam na polarização entre os aspectos positivos e os negativos da relação entre a educação formal e a situação de pobreza. Também podem explicar por que a expansão do sistema escolar não resultou nas mudanças almejadas.

Parecem ser promissoras as conceituações que permitem captar os circuitos educacionais segmentados (níveis do sistema) e diversificados (tipos de estudo) com base na classe social e a raça/cor do alunado, combinadas com o estudo das trajetórias educacionais diferenciadas em função do gênero dos estudantes. No primeiro caso, falamos de frequentar instituições distintas ou atingir patamares de escolaridade diferentes em função da origem racial e de classe. No segundo caso, afirmamos que é possível estudar coisas diferentes e transitar entre o sistema educacional e o mercado de trabalho de maneiras até opostas, quando se é membro de um ou de outro gênero. A almejada mobilidade social parece depender menos dos anos de escolaridade e mais dos tipos de circuitos e trajetórias educacionais.

Conforme Apple (1989), ao propor argumentos contra o reducionismo econômico são necessários recaudos. As escolas e as práticas educacionais sofrem constantes pressões para se adaptarem às necessidades econômicas orientadas ao aumento constante da produtividade (e do consumo). Entretanto, alguns fenômenos educacionais não são explicáveis pela determinação econômica em última instância, sem uma análise que incorpore as questões de gênero e raça/cor. Por exemplo, a análise exclusivamente econômica de custo-benefício não consegue explicar por que as mulheres (especialmente as negras) obtêm menos retorno do investimento realizado em estudos superiores ou conseguem menor mobilidade social com base nos anos de escolaridade do que os homens (brancos ou negros).

A educação formal não é uniforme nem homogênea, ainda que seja pautada por regularidades advindas das políticas educacionais. As escolas têm diferentes sentidos e utilidades para diferentes populações, incentivando os indivíduos a procurarem-na como elevador social (indispensável para a formação da força de trabalho, propiciando maior adaptabilidade às mudanças no processo de trabalho), ou mesmo um passaporte para o futuro (indispensável para a integração social, atenuando as disparidades sociais e contendo as possibilidades de conflito). As escolas públicas cumprem papel de agência estatal, sendo por vezes a única representação do poder público em determinados espaços geográficos (OLIVEIRA, 2000).

A temática educação e pobreza é entendida também pelas históricas articulações entre as políticas educacionais e outras políticas, especialmente as de saúde e as de assistência. A interface entre a política de assistência social e a educacional ocorre com os programas de transferência de renda ou a prestação de bens de consumo, ambos focalizados nos segmentos mais pobres da população. Para que essa provisão ocorra, é preciso que esse grupo esteja no espaço escolar, o que é uma das contrapartidas exigidas por esses programas. A relação entre essas políticas públicas pressupõe a compensação de um suposto déficit familiar que não permitiria à criança atingir o rendimento escolar médio esperado, evitando a pressão para que a criança gere uma renda por meio do trabalho infantil e abandone a escola.

Segundo Connell (2002), os programas compensatórios dessa natureza possuem três pressupostos problemáticos: a) que o problema somente se relaciona com essa minoria afetada; b) que o pobre é diferente da maioria (cultural e psicologicamente); e c) que a solução para o problema é técnica. Assim, a complexa trama apontada é ignorada, pois o foco do programa está na compensação de déficits que são atribuídos aos indivíduos e às suas famílias, nunca ao sistema escolar (ou ao sistema capitalista como um todo). Não há atribuições sobre o papel do currículo escolar, no sentido de rever a maneira como foi construído e a que interesses de classe atende, ou ainda, a proposição de uma ideia de “justiça curricular”.

As dificuldades que a infância pobre enfrenta na escola constituem um desafio para as professoras, que trabalham em inacreditáveis condições de precariedade na maioria das escolas públicas periféricas. Muitas vezes, os estudantes pobres são “tolerados”, porém não verdadeiramente incluídos, por falta de opções para desenvolver outro tipo de trabalho pedagógico. Atribuir unicamente à expansão da escolaridade a expectativa de melhorar a justiça social nos nossos países é ilusório e nos encaminha para uma espécie de cilada (GENTILI, 2007). O problema não é unicamente garantir o acesso universal à escola. O problema também é a garantia de renda independentemente da aprendizagem e a garantia dos direitos culturais das crianças. O problema é qualitativo e ético, mais do que quantitativo ou técnico.

O reconhecimento das múltiplas funções colocadas para a escola pública deveria atentar para um trabalho interdisciplinar (Educação e Serviço Social, dentre as principais) e segundo diferentes conhecimentos (professoras, gestoras, estudantes, pais/mães, entre outros). A educação formal não o pode todo, não é condição suficiente para a mudança radical da sociedade, mas é condição necessária para o exercício da cidadania plena e a transformação social.

SILVIA CRISTINA YANNOULAS

KELMA JAQUELINE SOARES

APPLE, M. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós, 1989.

CONNELL, R. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 11- 42.

GENTILI, P. *Desencanto y utopia: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homosapiens, 2007.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SAVIANI, D. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.