

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**RICARDO PALARO**

**ESCOLA PÚBLICA E POBREZA: A INSERÇÃO DO ESTUDANTE PELO  
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

**CURITIBA**

**2016**



**RICARDO PALARO**

**ESCOLA PÚBLICA E POBREZA: A INSERÇÃO DO ESTUDANTE PELO  
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA**

Artigo apresentado como requisito parcial à conclusão do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora Profa, Ms. Karina Falavinha

**CURITIBA**

**2016**

## ESCOLA PÚBLICA E POBREZA: A INSERÇÃO DO ESTUDANTE PELO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

Ricardo Palaro<sup>1</sup>

### RESUMO

A conjuntura político-econômica que se desenha atualmente nos remete a uma reflexão sobre a relação escola pública e pobreza a partir da inserção do estudante pobre pelo programa Bolsa Família. Nessa direção, este artigo discute tal relação fundamentando-se na contribuição de teóricos como Arroyo (2013), Gentili (2009) e Libâneo (2016). Pode-se considerar que o Programa Bolsa Família possibilitou a inserção do estudante pobre até os bancos escolares. Essa dinâmica incita uma compreensão diferente de perceber este estudante, sobretudo enquanto possuidor de direitos e agente de transformação social. Assim, o objetivo deste artigo é discutir a relação escola, pobreza e estudante a partir de revisão bibliográfica e observação de uma escola do Município de Pato Branco bem como da análise do número de matrículas de estudantes beneficiários na referida escola. Compreende-se que, efetivamente há um número significativo de estudantes do programa que frequentam a escola, o que tende a modificação da relação escola e pobreza. Preliminarmente os dados da pesquisa apontam que, estes, que outrora eram excluídos da escola, agora se percebem excluídos do curriculum e do processo de ensino-aprendizagem e nem respeitado nas suas individualidades socioculturais. Isso significa que a escola pública não consegue se aproximar do estudante pobre. Com isso, o estudante pobre se afasta da escola que tanto almejou, pois percebe a opressão. Não obstante, o aluno ao invés de se sentir acolhido e incluso, começa a perceber as contradições do capital e com isso vê a possibilidade de resistir e superá-lo.

**Palavras-chave:** Pobreza. Educação. Desigualdade social.

### 1 INTRODUÇÃO

Os pobres estão na escola pública, e agora? Com o ingresso de estudantes das camadas mais pobres da sociedade, que outrora não podiam frequentá-la, a escola mudou. Mudou, mas não se transformou o suficiente para atender essa nova demanda. Os estudantes são outros, mas a estrutura física e pedagógica é a

---

<sup>1</sup> Graduado em filosofia com mestrado em Desenvolvimento Regional. Professor da rede estadual do Paraná.

mesma, além de que boa parte de os professores não são valorizados e continuam lecionando se baseando ainda no modelo tradicional e conservador de escola. Pode-se dizer que a escola não se adaptou à nova realidade. Talvez esse seja o motivo de tanta evasão escolar, distorção idade/série, desmotivação tanto de estudantes como de professores, dentre outros.

Uma das primeiras constatações apreendidas no decorrer do estudo foi a de que os pobres estão na escola devido a uma política pública denominada Bolsa Família (PBF). Este programa tem como prioridade um condicionante que é a frequência escolar. Ou seja, para que a família tenha acesso a esse benefício é necessário que a criança esteja frequentando a escola. Isso fez com que os pais tivessem um estímulo para enviar seus filhos à escola.

Outra constatação é a forma como a escola trata e se comporta em relação aos pobres. Os alunos pobres oriundos de comunidades quilombolas, aldeias indígenas, assentamentos rurais, et.al, são discriminados frente aos demais pobres urbanos, como assalariados. Na escola pública todos os alunos pobres sofrem, mas há dentre os pobres aqueles que mais sofrem ainda, a saber, mulheres e negros.

Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, o método a ser seguido é a revisão bibliográfica e estudo de caso de uma escola do município de Pato Branco PR . O objetivo deste trabalho é analisar a relação entre escola pública e a inserção do estudante pobre no município de Pato Branco por meio do programa bolsa família. Nessa direção, o artigo possui a seguinte problemática: como se dá a relação entre escola pública e estudante pobre no município de Pato Branco?

Sob essa ótica, este texto estrutura-se por primeiro em uma revisão de literatura durante o segundo semestre de 2015, bem como na observação participante com a descrição do lócus da pesquisa e também com a verificação de matrículas de estudantes beneficiários do Bolsa Família. Em seguida, apresenta-se a análise de dados na qual é confrontada com a literatura sobre a temática. Por fim, apresenta-se as considerações e encaminhamentos posteriores desta pesquisa possibilitada pelo debate, embate de ideias, leituras e reflexões.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

O panorama atual mostra que o estudante pobre está frequentando escola. Com a criação do Programa Bolsa Família (lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004) as crianças mais desfavorecidas economicamente passaram a ter a possibilidade de frequentar a escola, exercendo desse modo, seu direito à educação. O Programa Bolsa Família, 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, dentre eles obter melhores posições no mercado e também trazer 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. Nesse sentido, há que se assumir que a escola enquanto instituição de educação tem um papel preponderante diante do Programa, mas em articulação com a rede, pois,

as políticas públicas, tais como o 'Bolsa Escola/ Bolsa Família', que levam ao aumento do 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).

Para a efetivação do Programa existem condicionalidades/compromissos assumidos tanto pelas famílias beneficiárias quanto pelo poder público. Por um lado, as famílias devem assumir e cumprir esses compromissos para continuar recebendo o benefício. Por outro, as condicionalidades responsabilizam o poder público pela oferta dos serviços públicos de saúde, educação e assistência social.

Na área de saúde, as famílias beneficiárias assumem o compromisso de acompanhar o cartão de vacinação e o crescimento e desenvolvimento das crianças menores de 7 anos. As mulheres na faixa de 14 a 44 anos também devem fazer o acompanhamento e, se gestantes ou nutrizas (lactantes), devem realizar o pré-natal e o acompanhamento da sua saúde e do bebê. Na educação, todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos devem estar devidamente matriculados e com frequência escolar mensal mínima de 85% da carga horária. Já os estudantes entre 16 e 17 anos devem ter frequência de, no mínimo, 75% (MDS, 2015,p.15).

Segundo dados do MDS (2016) o poder público deve fazer o acompanhamento gerencial para identificar os motivos do não cumprimento das condicionalidades. Nesse sentido, o Ministério do Desenvolvimento Social e

Combate à Fome faz o acompanhamento das condicionalidades do Bolsa Família de forma articulada com os Ministérios da Educação e da Saúde, já nos municípios, o acompanhamento deve ser feito intersetorialmente entre as áreas de saúde, educação e assistência social. Este acompanhamento deve acontecer de acordo com calendários previamente acordados pelas áreas envolvidas e todas as informações devem constar em seus respectivos sistemas informatizados.

Ainda nesse sentido, Arroyo (2013) aponta que no Brasil, os 17 milhões de crianças, adolescentes e jovens beneficiários(as) do Programa Bolsa Família que chegam às escolas públicas com vivências de pobreza e extrema pobreza poderão ter um percurso escolar até exitoso e saírem da escola sem nunca terem ouvido falar da pobreza, sem ter recebido explicações, conhecimentos que os ajudem a entender suas vivências e os processos históricos da produção de sua condição, ou seja, por que são condenados a essa situação.

Na maioria das escolas, os professores e gestores convivem com muitos estudantes que vivem na pobreza ou na pobreza extrema, visto que a extensa quantidade de dados gerados pelo Programa Bolsa Família nos permite saber a quantidade de alunos e alunas menores de 17 anos que, por serem de famílias cuja renda *per capita* é menor que o valor da linha de pobreza, participam do PBF. “Do total de alunos e alunas matriculados nas escolas públicas brasileiras de Educação Básica, mais de 45% são participantes do programa” (ARROYO, 2013, p.24).

Nos estudos de Miguel Arroyo<sup>2</sup> (2013), o acesso de milhões de crianças, adolescentes, jovens e adultos nas escolas carrega vivências de ambientes precarizados, e indica que os conhecimentos trabalhados sejam repensados incluindo, o currículo e o espaço escolar.

Nas concepções de espaço predominantes nos currículos, nem sempre há lugar para essas vivências tão fragilizadas dos lugares da pobreza. As noções que os currículos atuais privilegiam são genéricas, globais, distantes da diversidade de vivências do espaço, da diversidade de coletivos sociais, ou seja, sem sujeitos concretos. Nesse modelo, predomina o estudo dos ambientes por recortes administrativos (municípios, estados, nação), regiões (Norte, Nordeste, metrópole, cidade, campo), regiões de produção (agrícola, pecuária, leiteira, industrial), e não há destaque para os espaços reais advindos das ações humanas. Por esses

---

<sup>2</sup> Disponibilizado nos materiais do curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

motivos, “os currículos necessitam de constantes revisões, para abarcar todas as multiplicidades de vivências” (ARROYO, 2013, p.24).

Na questão da diversidade de coletivos, há a presença das infâncias-adolescências, como aponta Arroyo (2013), cuja dignidade é roubada pela condição de pobreza extrema que vivenciam. Elas obrigam as escolas, os currículos e as teorias pedagógicas a saírem do reducionismo perpetuado pelos processos de ensino-aprendizagem, os quais se pautam, principalmente, pela lógica da produtividade e pela homogeneização dos sujeitos. Essas crianças e jovens exigem a reconstituição das funções educadora e formadora sobre as quais a pedagogia construiu sua identidade histórica desde suas origens.

Outro pesquisador que ajuda nessa reflexão é Pablo Gentili (2009). Segundo ele, as oportunidades educacionais tornam-se mais desiguais em um sistema escolar institucionalmente mais complexo e heterogêneo, menos igualitário e mais polarizado, segmentado e diferenciado, formado por uma teia de aranha de circuitos nos quais os bens educacionais, longe de se constituir em sua condição de direitos iguais e inalienáveis, cristalizam-se em sua condição de mercadorias vendidas ou compradas, concedidas pela graça governamental ou negadas pela petulância e pela prepotência de uma elite que aumenta seu poder sobre a base de uma ficção doutrinária: a aparente consistência entre o reconhecimento formal dos direitos e o tratamento desigual que o mercado concede aos diferentes seres humanos, em virtude de suas também desiguais oportunidades a certos bens e recursos. Em outras palavras, a suposta coerência entre a afirmação da igualdade diante da lei e a brutal desigualdade de condições de vida que cada um de nós enfrenta para usufruir as oportunidades que o mercado oferece.

Ainda sob esse prisma, Gentili (2009) chama a atenção para o direito à educação que torna-se a quimera de um sistema que consagra a distribuição desigual dos benefícios educacionais como o resultado natural de um mercado que premia e castiga os indivíduos em virtude de seus supostos méritos cognitivos e de suas vantagens econômicas herdadas ou adquiridas. Uma quimera que adquire o rosto de uma bela sereia ou de um monstro petulante, de acordo com o lugar a partir do qual tenhamos a sorte ou a desgraça de observá-la.

Nesse sentido, também encontra-se em Nóvoa (2009), uma discussão análoga em que o autor salienta a existência de dois tipos de escola, a saber: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento

social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Para Libâneo (2010) a escola que sobrou para os pobres transforma-se, cada vez que é caracterizada pelas suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão “educação inclusiva”), em uma caricatura de inclusão social. Ao substituir a escola destinada à formação cultural e científica pela escola do acolhimento social, ocorre o ocultamento da dimensão cultural e humana da educação, à medida que se dissolve a relação entre o direito das crianças e jovens de serem diferentes culturalmente e, ao mesmo tempo, semelhantes (iguais) em termos de dignidade e reconhecimento humano.

Os problemas da escola pública brasileira não são novos. Libâneo (2010) aponta que há décadas esses problemas desafiam os órgãos públicos, os pesquisadores nas áreas das ciências humanas e sociais, os movimentos sociais ligados à educação, os sindicatos. No entanto, nos últimos anos, também no Brasil os discursos sobre funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública se deve ao fato de ela ser “tradicional”, de estar baseada no conteúdo, de ser autoritária e, com isso, uma escola que reprova, que exclui os mal-sucedidos, que discrimina os pobres, que leva ao abandono da escola, à resistência violenta dos alunos, etc.

No que tange ao currículo e às práticas de ensino, se a ênfase é posta nas mediações cognitivas como instrumento para o desenvolvimento do pensamento, a preocupação pedagógica estará voltada para a internalização dos conceitos e modos de agir para lidar com a realidade, sem descartar a motivação do aluno, sua subjetividade e contextos de vida (LIBÂNEO, 2010. p.25). Nesse sentido, para quem defende um currículo experiencial, o conhecimento escolar estaria na experiência sociocultural, na convivência e nas práticas de socialização, isto é, a cultura “escolar” estaria subordinada aos saberes de experiência de que são portadores os estudantes, dissolvendo-se a ênfase em conteúdos universais em prol de um conteúdo mais próximo às manifestações culturais.

Resgatando Arroyo (2013), que a partir de uma análise dos coletivos de docentes e educadores(as)<sup>3</sup> sugere que estes devem estar atentos a essas

---

<sup>3</sup> A partir desse momento, contemplarei também a linguagem no genérico feminino respeitando a forma de escrita de Arroyo como também contemplando a ação política das mulheres.



experiências que os estudantes trazem individualmente e como membros dos coletivos empobrecidos. É preciso que sejam aprofundadas as relações entre experiências sociais da pobreza e conhecimento, e que se pesquise em que áreas dos currículos é possível trabalhá-las. Desse modo,

age-se para o reconhecimento de que toda experiência social produz saberes, que as vivências demasiado extremas da pobreza provocam indagações não somente para os(as) próprios(as) educandos(as) que as vivenciam, mas também para os conhecimentos dos currículos (ARROYO, 2013, p. 113-165).

O problema desse enfoque, diz Arroyo (2013), é que, se os(as) pobres são vistos(as) como carentes e inferiores em capacidades de atenção, esforço, aprendizagem e valores, acabam sendo responsabilizados(as) por sua própria condição. São, desse modo, constantemente inferiorizados(as), reprovados(as) e segregados(as). A insensibilidade dessa “visão reducionista, espiritualista e moralista sobre os(as) pobres pode direcionar a pedagogia a ignorar os efeitos desumanizadores da vida na pobreza material, ou da falta de garantia de cobrir as necessidades básicas da vida como seres humanos” (ARROYO, 2013, p.64).

A ênfase nessa interpretação moralista da pobreza traz consequências para a escolarização dos(as) pobres. Isso ocorre, segundo Arroyo (2013), porque os esforços escolares não priorizam garantir seu direito ao conhecimento, mas sua moralização. Logo, os(as) estudantes não receberão aprendizados sobre as ciências e tecnologias que possam vir a livrá-los do ciclo vicioso da pobreza, mas apenas lhes será dado o domínio de habilidades mais elementares de ciências e a alfabetização na idade determinada como "certa" pelo sistema educacional.

Enquanto a pobreza for pensada como uma questão moral, os currículos para os(as) pobres continuarão sendo pensados para moralizá-los(as), não para garantir o direito deles(as) ao conhecimento, às ciências e às tecnologias. Serão currículos “pobres de conhecimentos e repletos de bons conselhos morais de esforço, trabalho, dedicação e disciplina” (ARROYO, 2013, p.68).

Nesse sentido, quando Arroyo (2013) trata de questões de alteridade, como por exemplo, quando ele comenta sobre a forma como pensamos que o Outro, o indivíduo que não compartilha de nossa visão de mundo, é culturalmente ou biologicamente atrasado por não aderir às "regras do jogo" aceitas por nós, a tendência é a imposição cultural de nossos valores sobre os dele.

Essa relação de alteridade, parafraseando Arroyo (2013), vai muito além do caso dos povos indígenas: quando o(a) habitante da cidade caracteriza o(a) do campo como “caipira”, “ignorante” e “rude”; quando o(a) residente de áreas nobres caracteriza o(a) da periferia como “maconheiro(a)”, “ladrão” e “vagabundo(a)”; quando o(a) sulista caracteriza o(a) nordestino como “preguiçoso(a)”. Em todos esses casos, tão diversos entre si, configura-se uma série de estereótipos que são o resultado de um olhar de fora para dentro. Isso porque ao Outro é “sistematicamente negado o direito de voz, seja porque não tem acesso objetivo aos meios de difusão de comunicação, seja porque o interesse pelo que tem a dizer é pouco ou nulo” (ARROYO, 2013, p.34).

Porém, a presença de milhões de crianças e adolescentes extremamente pobres nas escolas nos obriga a superar essas visões tão limitadas – a do(a) pobre como imoral e não qualificado(a) para o trabalho. Para compreender esses sujeitos,

é necessário dar maior centralidade às condições sociais e materiais de suas vivências e sobrevivências como seres humanos. Os percursos escolares trazem as marcas das trajetórias de vida, das condições sociais que lhes são dadas para produzir suas existências” (ARROYO, 2013, p. 113).

Os pobres são os sem-terra, sem-teto, sem-trabalho, sem-renda, sem-saúde, cujas vidas se encontram nos limites da sobrevivência. Desse modo, conforme avancemos em reconhecer a pobreza como uma questão social, “passaremos a vê-la também como uma questão política, como um problema de Estado e, assim, a exigir as políticas de Estado capazes de alterar essa realidade” (ARROYO, 2013, p. 114). E é justamente essas questões que os estudantes não aprendem na escola pública.

Para entender a inserção dos estudantes nas escolas públicas se faz necessário uma análise da relação entre escola e estudante. Em primeira instância percebe-se que os estudantes pobres estão adentrando na escola por meio do Programa Bolsa Família, a saber, pois uma das exigências de recebimento do benefício é a frequência escolar, como já abordado anteriormente. Antes disso, é necessário olhar para um aspecto que tornara-se cultural ao longo da colonização e instauração da República no Brasil, a saber, o aspecto que só a elite ou melhor, os filhos da elite é que podiam ter acesso e frequentar a escola, que por sinal era gratuita. Os filhos da classe trabalhadora já sabiam que a eles não era lícito

frequentar a escola. A eles só restava a oportunidade de trabalhar. Tanto que ainda em algumas regiões do Brasil, estudar ainda é visto como “frescura”, como se isso fosse destinado a quem não tem força física para o trabalho braçal. Isso se tornou uma prática endêmica, pois muitos pais ainda resistem em mandar seus filhos para a escola, pois dependem da mão de obra dessas crianças em suas propriedades.

Um exemplo disso, são as Casas Familiares Rurais, que ainda estão presentes em alguns estados, como no Paraná, onde nessa modalidade de ensino os alunos estudam em regime de alternância, isto é, uma semana vão para a escola onde vivem em regime de internato e na outra semana ficam na propriedade familiar ajudando os pais (PALARO, 2012).

Sob esse aspecto, destaca-se a importância do incentivo ao ingresso e permanência das crianças na escola. Pois primeiro é necessário que os pais tenham a percepção de enviar seus filhos à escola e de que é primordial que se mantenham esta como uma prática cultural e importante em suas vidas. Desse modo, o PBF oferece uma ajuda, “um incentivo diretamente às crianças, e aos pais que antes precisavam da mão de obra da criança na propriedade e agora podem contar com uma compensação financeira pelo período que a criança esta na escola” (ARROYO, 2013, p.34). Com isso, os pais sentem-se motivados e começam a paulatinamente aceitar a ideia de que é preciso estudar e é importante na formação de seus filhos.

Outro fator preponderante, que não pode-se deixar de mencionar, no que se refere ao PBF, é o resgate social que este programa faz com as mulheres. Primeiro, o cartão social de recebimento do benefício é feito no nome da mãe. Esse gesto tem o caráter de proporcionar à mulher a possibilidade de gerir e participar do orçamento familiar (sabemos que a nossa sociedade é extremamente machista). E em segundo lugar, “é a mulher na maioria das vezes que fica com os filhos em casos de separação, etc.” (ARROYO, 2013, p.34).

Portanto, aos poucos a sociedade vai quebrando o paradigma de escola e vai construindo outro. Hoje um profissional da construção civil que constrói escolas e universidades sabe que o seu filho pode entrar ali para estudar. Hoje, uma profissional da limpeza que trabalhada em um hospital sabe que seu filho(a) pode andar pelos corredores como um médico(a). E não como era até pouco tempo atrás no qual os trabalhadores e seus filhos só passavam do lado de fora dessas instituições.

Em síntese, o PBF está dando a possibilidade de revolução social com a entrada da classe trabalhadora nas salas de aula. Por isso, vemos hoje tanta dificuldade e tanta resistência por parte dos professores com esses alunos que são oriundos dos mais diversos segmentos da sociedade que outrora não estavam na escola. Hoje a realidade das escolas é outra. Isso por que os alunos são outros. E o desafio é lidar com essa nova realidade. Os professores não são preparados para isso. A demanda social que esses alunos trazem para a escola é totalmente revolucionária. Os alunos que estão chegando hoje nas escolas são os negros, os quilombolas, os que moram nas favelas, as meninas, enfim, são os pobres. E o que eles querem a escola tradicional e conservadora não pode dar.

Nesse sentido entende-se os motivos impulsionadores da indisciplina e a falta de motivação dos alunos. Ou seja, os alunos perceberam que a escola não é atrativa. O termo atrativo aqui deve ser entendido não como lazer, mas sim, como uma escola que tem sentido naquilo que ensina. Os alunos precisam se ver materialmente nos conteúdos ensinados. Por exemplo, não adianta pela manhã na escola ele estudar sobre a agricultura egípcia e de tarde ele vai trabalhar na roça com os pais. Aquilo que ele ouviu na escola pela manhã não tem sentido algum para a sua existência material. E o que mais importa é a construção da existência pelo trabalho.

Sob esse prisma vem a calhar o conceito de trabalho como princípio educativo desenvolvido por Gramsci. Nascimento e Sbardelotto (2008) comentam que para este autor é imprescindível na formação de novos intelectuais orgânicos para a classe trabalhadora que, organizada, concretize o ideal de uma sociedade emancipadora, onde tanto o trabalho material quanto o trabalho imaterial absorva uma visão crítica da realidade, uma visão coerente e unitária, que leve em conta a racionalidade, a totalidade e a historicidade das relações sociais. Portanto, para Gramsci a “escola unitária” constitui-se numa proposta educacional voltada para a emancipação da classe trabalhadora (NASCIMENTO E SBARDELOTTO, 2008, p, 289).

É o que Gramsci aponta como sendo um processo de luta contra-hegemônica, isto é “uma luta organizada e desenvolvida por intelectuais orgânicos, vinculados à classe trabalhadora, na defesa de seus interesses” (NASCIMENTO E SBARDELOTTO, 2008, p, 289). Para sermos mais específicos, os intelectuais orgânicos oriundos da escola pública sentem na pele as mazelas sociais pois são os

mais prejudicados socialmente. Quando os estudantes se dão conta disso, começam a se organizar em grêmios estudantis e reivindicar seus direitos até que extrapola os limites da escola e vão pra rua, que é o espaço público, democrático. É nesse espaço que se dá o embate e enfrentamento entre a classe trabalhadora e a ideologia dominante.

### **3 DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE PATO BRANQUENSE**

Para analisar a realidade de Pato Branco utilizei os dados do IBGE (2010). Na pesquisa observou-se a porcentagem de domicílios com renda de até R\$ 70,00 per capita é de 3.08 e coincide justamente com os bairros mais pobres da cidade. Além de coincidirem, mostram uma face obscura da cidade de Pato Branco-PR.

O que fica evidente é que esta cidade é muito rica, porém a riqueza permanece nas mãos de uma oligarquia perpétua. Conforme dados do Censo IBGE 2010, a população total do município era de 72.370 residentes, dos quais 2.148 encontravam-se em situação de extrema pobreza, ou seja, com renda domiciliar per capita abaixo de R\$ 70,00. Isto significa que 3,0% da população municipal vivia nesta situação. Do total de extremamente pobres, 535 (24,9%) viviam no meio rural e 1.613 (75,1%) no meio urbano.

No que se refere ao gênero, do total de extremamente pobres no município, 1.142 são mulheres (53,2%) e 1.006 são homens (46,8%). E no que tange à cor ou raça do total da população em extrema pobreza do município, 1.276 (59,4%) se classificaram como brancos e 872 (40,6%) como negros. Dentre estes últimos, 74 (3,4%) se declararam pretos e 798 (37,2%) pardos. Ninguém se declarou amarelo ou indígena.

Por outro lado, na educação, investigando os níveis de escolaridade encontramos que das pessoas com mais de 15 anos em extrema pobreza, 104 não sabem ler ou escrever, o que representa 7,5% dos extremamente pobres nessa faixa etária. Dentre eles, 80 eram chefes de domicílio. O Censo de 2010 revelou que no município havia 183 crianças de 0 a 3 anos na extrema pobreza não frequentando creche, o que representa 84,5% das crianças extremamente pobres nessa faixa etária. Entre aquelas de 4 a 5 anos, havia 18 crianças fora da escola (28,5% das crianças extremamente pobres nessa faixa etária) e, no grupo de 6 a 14 anos, eram 13 (2,8%). Por fim, entre os jovens de 15 a 17 anos na extrema pobreza,

46 estavam fora da escola (32,6% dos jovens extremamente pobres nessa faixa etária).

O que fica evidente nesses dados é que em cada 100 pato branquenses, 3 estão em situação de extrema miséria. E o pior que essa situação está maquiada. Essas pessoas não aparecem na cidade, pois a prefeitura deu um “jeito” de colocá-las à margem da sociedade. Do decorrer de 20 anos criaram-se bairros periféricos especificamente para alocar estas pessoas que outrora estavam inseridas dentro dos demais bairros ou nas beiras de rodovias ou até mesmo em baixo de pontes.

Com isso, essas pessoas deixaram de circular pelo centro da cidade. Pois a burguesia não quer ver gente “feia” com roupas velhas ou sujas, andando pela cidade. Para essa classe, pobre tem que ficar escondido e jamais compartilhar dos mesmos espaços tanto públicos quanto privados.

### **3.1 Escola e estudantes pobres em Pato Branco: uma análise dessa relação**

A análise que aqui se faz é de uma escola específica de Pato Branco, que se deu por meio de observações. Esta escola localiza-se em um distrito que fica a 15 KM da cidade e atende estudantes do interior e do distrito. A escola atende alunos do Ensino fundamental e médio. A observação foi sendo feita desde 2015 e materializou-se com trabalho de campo com observações apontadas em diário de campo bem como a análise de matrículas e conversa com a gestora da referida unidade escolar.

A partir disso, constatou-se um grande descaso por parte do poder público que é o grande mantenedor da instituição de ensino. Por ser considerada uma escola do campo (mesmo não sendo no campo) essa escola está longe do centro da cidade. Portanto, não há internet para os alunos usarem o laboratório de informática, falta luz na escola, não há saneamento de esgoto, não há quadra de esporte própria, não há parquinho para as crianças. Por outro lado, existem projetos de contraturno para os alunos. Nesses projetos são oferecidos oficinas de capoeira, pintura, futsal (quadra emprestada), et.al. Os alunos de contraturno se alimentam na escola e passam o dia inteiro nas dependências da escola. Porém, a escola, tem pouco a oferecer a eles.

Segundo relatos da equipe gestora, o orçamento que é disponibilizado pelo órgão mantenedor é pouco e engessado. Fica a critério do gestor local fazer

promoções (rifas) para poder dar conta das despesas da escola. A escola não recebe nem dinheiro para pagar o contador e suas despesas administrativas. Por incrível que pareça, com todas essas dificuldades de infraestrutura, as crianças gostam de frequentar a escola que acaba sendo um dos poucos lugares que as acolhe e as trata bem.

A escola congrega a comunidade lindeira e fica sendo uma referência para os moradores. Esta escola está localizada em um distrito da município de Pato Branco à 15 km do centro da cidade. A comunidade circunvizinha é caracterizada por trabalhadores metalúrgicos, peões de fazenda e agricultores.

Os moradores do bairro vivem em condições precárias, pois na grande maioria vivem do salário mínimo. Assim, todos os integrantes da família precisam trabalhar (homem, mulher, filhos). Os espaços na comunidade não dispõe da mesma infraestrutura se compararmos com os bairros da cidade. Por exemplo, neste bairro da escola não tem praças, academias ao ar livre, campo de futebol, parquinho, et.al. Já os bairros da cidade tem. Por isso, a vida social das crianças passa a ser a escola. Pois é o único lugar que tem quadra de esporte (mesmo que seja emprestada), lugar para sentar embaixo das arvores e poder conversar.

Os estudantes dessa escola ficam em desvantagem em relação aos do centro, pois nunca podem sair da escola. Nunca podem ir ao teatro, a um palestra, fazer visitas pedagógicas, et.al, pois a escola não possui recursos financeiros para locar um ônibus e muito menos os pais tem condições de ajudar no transporte.

Por fim, devido à grande carência por parte da comunidade escolar os estudantes acabam se limitando somente às aulas dos professores, pois nem internet tem na escola e nem no bairro. Não há antena ou cabos de fibra ótica no bairro. A comunidade acaba ficando refém do próprio bairro e se precisa ir ao médico, supermercado, posto de combustível, precisa se deslocar até o centro da cidade. Esta realidade faz com que os moradores queiram sempre sair deste bairro. Por isso, há uma oscilação muito grande de moradores que acabam ficando provisoriamente no bairro até achar outro emprego na cidade.

A escola está nos últimos anos vivendo sob a ameaça de fechamento, pois, como ela é considerada escola do campo (e isso não e bem visto pelos modelos políticos atuais) a comunidade escolar acaba ficando em uma tensão que não sabe o que pode vir para frente.

Atualmente há alguns projetos de contraturno na escola, a saber: capoeira, artes e futsal. São esses os poucos momentos que as crianças podem ter infância, mesmo que as brincadeiras já estejam propostas. Pois acabam participando somente quem tem afinidade. Porém, isso não faz com que as infâncias sejam congregadas, como por exemplo, as infâncias de negros oriundos de quilombos (como é o caso de crianças que vem do Quilombo na cidade de Palmas-PR), das infâncias das crianças oriundas das aldeias de Mangueirinha - PR e Chopinzinho – PR e nem das infâncias das crianças oriundas dos assentamentos da região (como Honório Serpa, Laranjeiras do Sul, et.al). Essas crianças acabam sendo “obrigadas” a se enquadrar em um modelo de lazer proposto por determinados nichos de mercado que tem pano de fundo induzir ao consumo de massa.

Nesse aspecto, considera-se que poderia ser feito, junto com a comunidade escolar, parcerias para que as crianças pudessem ser livres para executarem por livre e espontânea vontade suas brincadeiras sem serem marginalizadas ou criminalizadas por isso, como acontece por exemplo com as crianças de favelas e periferias que usam a arte do grafite, e a sociedade taxa como vandalismo pelo simples fato de não se enquadrar na indústria cultural que visa massificar a arte.

Com isso, a escola do campo, situado no interior do município acaba ensinando os mesmos conteúdos de uma escola do centro da capital do Estado. Não são respeitados os espaços, os sujeitos e muito menos a herança cultural, tecnológica e histórica dos atores sociais envolvidos.

Após a descrição realizada oriunda da observação, apresenta-se abaixo alguns dados obtidos para análise da frequência dos estudantes matriculados beneficiários do Bolsa Família:

<b>Série dos beneficiários</b>	<b>2014<sup>4</sup></b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
1º ano Ensino Fundamental	18	6	
2º ano Ensino Fundamental		1	1
4º ano Ensino Fundamental	3		1
5º ano Ensino Fundamental	5	1	3
6º ano Ensino Fundamental	6	9	4
7º ano Ensino Fundamental	8	7	7
8º ano Ensino Fundamental	8	6	4

<sup>4</sup> Os dados foram disponibilizados pela coordenação do curso de modo que os espaços em branco indicam nenhuma matrícula de beneficiários.



9º ano Ensino Fundamental	5	11	5
1ª série do ensino médio	1	9	6
2ª série do ensino médio		6	4
3ª série do ensino médio		2	2
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>58</b>	<b>37</b>

**NUMERO DE MATRÍCULAS DOS ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DA ESCOLA ANALISADA**

Fonte: SISTEMA FREQUÊNCIA.

Pode-se dizer que conforme tabela acima que no ano letivo de 2014, a escola teve 162 matrículas. Deste total, 54 matrículas foram de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família. Ou seja, 33% das crianças se enquadraram no requisitos e critérios para serem beneficiários deste programa social. A frequência escolar é um dos critérios observados, que é imprescindível para o recebimento do benefício, que no caso destes alunos atingiu 97% e não houve nenhum caso de evasão escolar.

Já no ano letivo de 2015 a escola teve 170 matrículas. Deste total, 58 matrículas foram de alunos beneficiários do Programa Bolsa Família. Isto é, houve um aumento que significou 34% das matrículas para alunos beneficiários do PBF.

Por fim, no ano corrente de 2016, a tabela nos mostra que na escola houve uma redução no número de alunos beneficiários. Enquanto o número de matrículas aumentou para 184 matrículas, o número de alunos beneficiários do PBF caiu para 37. Isto é chegamos ao percentual de 20%.

Conforme o explicitado acima salienta-se com as considerações de Arroyo (2012) que a pobreza existe, está latente, está presente na escola. Isso faz com que a realidade seja vista com outros olhos pela escola e pelos estudantes. Eles são vítimas de anos de exclusão, de fome, de preconceito, et.al. Na atualidade vê-se efetivados alguns direitos previstos da Constituição Federal 88 e na LDB 9394/96, como por exemplo, o direito ao acesso e a permanência na escola de forma universal, e não somente para poucos como era em tempos idos. Temos agora uma nova realidade. Nas palavras de Arroyo (2010), “o pobre está na escola”, por isso, precisa-se trabalhar de forma diferente com as pessoas diversas.

Ainda segundo Arroyo (2014), a imagem dos pobres como ausentes de valores também é reforçada pela mídia, ao mostrar a pobreza associada à violência e a crimes como consumo e venda de drogas, furtos e roubos. Mesmo as políticas públicas e os programas socioeducativos podem, muitas vezes, carregar uma

intenção corretiva e moralizadora, que apela para a educação moral em valores nas escolas.

Essas crianças, quando não são obrigadas a deixar a escola para trabalhar e contribuir à renda familiar, têm de lidar com situações domésticas que representam um obstáculo ao estudo: falta de um espaço adequado para se sentar e se concentrar; ausência de livros ou de acesso à internet para fazer pesquisas; obrigação de cuidar dos(as) irmãos(ãs) menores, etc. Além disso, “elas testemunham, frequentemente, episódios de violência doméstica e não recebem um apoio adequado de seus pais, os quais, quase sempre, possuem escolaridade baixa ou nula e não são capazes, ou mesmo não estão dispostos, a apoiá-las em seus deveres” (REGO & PINZANI, 2013, p. 22).

Portanto, convém ressaltar que a permanência das crianças na escola não é suficiente para que sua formação as ajude a sair do círculo vicioso da pobreza.

A frequência escolar é uma condição necessária, mas não suficiente para garantir uma boa educação: sem escola de qualidade, sem boas condições de estudo em casa, sem apoio de pais e professores, as crianças de famílias pobres muito dificilmente conseguem obter bons resultados e alcançar um nível de instrução suficiente para ter mais chances profissionais na vida (REGO & PINZANI, 2013, p 23).

Ainda nesse sentido, REGO & PINZANI (2013) apontam para a reflexão de que a pobreza extrema agudiza e torna ainda mais duro o caminho da autonomia em geral e, em especial, a feminina. Como se sabe, por intermédio de ampla literatura, a estrada da cidadania para as mulheres sempre foi feita de muitas outras veredas, exatamente porque são várias as modalidades de dominação e exclusão que sofrem na vida pública e privada. Suas vozes foram, há muito tempo, emudecidas, pois os vários padrões de dominação a que estão submetidas se entrecruzam em muitos momentos e circunstâncias da vida, tanto do ponto de vista político como cultural, formando, por vezes, um labirinto sem porta de saída.

As crianças só poderiam escapar a esse tipo de formação familiar através da ação da escola. Sabe-se, no entanto, que a “maioria de nossas escolas não se preocupa e sequer considera relevante educar jovens para fazer deles(as) cidadãos(ãs) ativos(as) politicamente” (REGO & PINZANI, 2013, p. 22). O que se verifica, de fato, é o abandono de um componente fundamental da vida democrática:

a educação no sentido mais profundo do termo –que compreende a educação dos sentimentos, da sensibilidade, do gosto, e da sociabilidade em geral; enfim, a educação como formadora de identidade e de subjetividade –, em prol de uma mera formação profissional e tecnicista cuja principal preocupação é a de gerar lucro, não de formar cidadãos e cidadãs (REGO & PINZANI, 2013, p. 22).

O resultado desse tipo de abandono público, isto é, da renúncia por parte do Estado a formar cidadãos(ãs), é a desinformação generalizada, a indiferença política, cívica e, sobretudo, a transformação das pessoas em alvos fáceis para qualquer tipo de manipulação religiosa, ideológica, em especial a da demagogia política mais perigosa, deformadora de qualquer sentido republicano da vida coletiva. Para observar isso, “basta ver os programas de televisão e rádio ofertados à sociedade brasileira em geral e aos(às) pobres em especial: a tônica fundamental desses programas caminha no sentido da extrema vulgarização e infantilização do público; faz imperar a sensação de que qualquer comportamento é válido para se alcançar algum tipo de sucesso, enquanto este último passa a ser o critério absoluto para guiar a vida” (REGO & PINZANI, 2013, p. 22).

A pobreza, assim, acaba sendo vista somente pelo viés educacional, ficando mascarada toda a sua complexidade como questão social, política e econômica. Essas representações são uma forma irresponsável de jogar para as escolas e seus professores a solução de um problema produzido nesses contextos sociais, políticos e econômicos, ou seja, muito além do ambiente escolar.

Outra questão que Arroyo (2013) coloca é sobre o currículo. Ou seja, as faculdades de licenciaturas não tratam em suas questões pedagógicas sobre a materialidade social. Ou seja, a pobreza não é trabalhada dentro da academia. E isso se reflete na escola pública, pois os professores reproduzem o modelo conteudista em que foram formados e privam o estudante de ter uma cosmovisão holística e crítica.

Conforme elencamos na revisão de literatura, Libâneo (2016) também aponta para a importância da reformulação dos currículos. Os currículos precisam ser adaptados para a realidade da comunidade local e, por conseguinte, dos estudantes. Os estudantes precisam entender os processos históricos de produção para poderem se enxergar no tempo e no espaço. Só assim os estudantes poderão entender as contradições da sociedade.

Neste mesmo sentido, como já visto, Gentilli (2009) para uma formação pautada no entendimento e reflexão da importância de se conhecer os direitos e deveres do cidadão. O estudante se compreendendo como partícipe e ator social passa a ter outra visão de si próprio. Percebe-se como ser humano com dignidade que deve ser respeitado na sua singularidade.

Esses fatores mostram como é simples e possível a transformação social começando pela escola pública. Os estudantes pobres estão na escola, resta-nos ter a iniciativa de mostrar a eles a compreensão de mundo fatídico para que possam se ver naquilo que estudam.

Por fim, a relação escola pública e estudante tende para dois lados opostos. Primeiro, moralizar os estudantes para que continuem estigmatizados como seres inferiores desprovidos de direitos, e em segundo, a escola pública, hoje tendo o pobre em seus bancos escolares, pode revolucionar a vida dos estudantes transformando suas vidas e toda comunidade.

#### **4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudante pobre está na escola, e agora? Retomando a questão central que permeou esta pesquisa, a saber, a relação entre escola e pobreza, conseguimos, agora elencar alguns pontos que se clarearam com as leituras, questionários, diários, debates e conversas. Dentre os quais, destacamos que o estudante que outrora era excluído do processo educacional, agora está inserido na escola pública. Isso deu-se a partir da criação e efetivação do Programa Bolsa Família, que tem como principal condicionante de participação a frequência escolar.

Dessa maneira, este programa possibilitou que as crianças e jovens que viviam na pobreza pudessem ingressar, frequentar e permanecer na escola. Assim, a escola pública passou a ser outra, pois os sujeitos que agora frequentam a escola também são outros.

Essa questão de alteridade, que no texto é tratada por Arroyo (2013) nos mostra que a escola não está preparada para essa nova demanda social. Ressaltamos que a escola é outra, os estudantes são outros, mas os paradigmas são os mesmos. A consequência disso é que o estudante não se enxerga no processo educacional pois sua realidade não é estudada, isto é, a pobreza não é estudada. O estudante sente na pele as agruras da pobreza, das mazelas sociais,

da falta de atendimento na saúde, no desemprego dos pais e nada disso é discutido na escola. Outro exemplo confirmado por este texto é a precariedade da escola pública no que se refere a falta de recursos para manter uma infraestrutura adequada e a falta de acesso a atividades culturais dentro e externas a escola.

Uma indicação tendenciosa, diz respeito a desmotivação do estudante que resulta da falta de perspectiva. Isto ligado ao que ponderamos anteriormente recai na evasão escolar. Não há sentido o estudante ficar na escola sendo que esta não transformará a sua realidade. Fica evidente que os estudantes em primeira instância tendem a garantir a sua existência material e para isso precisam trabalhar. Nesse ponto, o PBF é essencial. Serve como estímulo à permanência na escola.

Não obstante, é aí que entra a possibilidade revolucionária. A percepção das contradições econômicas, políticas, sociais que estão latentes dentro da escola pública pode alavancar a emancipação do estudante que começa a se ver como agente de transformação. E a grande possibilidade se instaura justamente na educação.

Quanto mais o país investir com qualidade na educação, no acesso e permanência, mais sucesso revolucionário teremos nas transformações sociais. Por isso, o Bolsa Família com a luta pela erradicação da pobreza faz um trabalho fenomenal para, em primeiro lugar, dar dignidade às pessoas excluídas do modo de produção capitalista e, em segundo lugar, dar a possibilidade de resistência a esse processo que é tão excludente. Por tais motivos deve ser fortemente combatido e superado.

Pois bem, este trabalho não encera por aqui. Foi dado a faísca para a chama acender. A revisão de literatura aponta para a reflexão de que as escolas públicas podem tender a reproduzir a ideologia dominante.

A relação entre escola e pobreza se torna controversa, pois mesmo a pobreza estando dentro das escolas públicas ela não se materializa. É como se a pobreza não fosse visibilizada! Nos currículos a pobreza não é retratada. Mais uma vez, reiteramos que o estudante pobre não se vê naquilo que estuda. A miséria material da existência vivida todos os dias pelos estudantes pobres que em grande parte são beneficiários do PBF é ignorada pela escola, pelos professores, pela sociedade, et.al. Como apontado por Arroyo (2013) o aluno sairá da escola sem nunca ter ouvido falar da pobreza, sem ter recebido explicação, conhecimentos que os ajudem a entender suas realidades e processos históricos de produção. Os currículos

tendem a moralizar os estudantes pobres no sentido que eles aceitem suas condições de pobreza.

Assim, o objetivo deste trabalho que foi o de entender como se dá a relação escola pública e pobreza, se apresentou no entendimento de que é uma relação conturbada e contraditória. Mesmo assim acredita-se que seja possível resistir ao modelo de escola precária a partir de que os estudantes pobres, que estão dentro da escola pública, consigam visualizar essas contradições para posteriormente superá-las. Essa tendência pode ser um indicativo para futuros estudos que se debrucem na relação entre escola e pobreza.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_. Corpos precarizados que interrogam nossa ética profissional. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício R. da (Org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 23-54.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 1 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

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.

GENTILI,Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educ. Soc. [online]. 2009, vol.30, n.109, pp.1059-1079.

NASCIMENTO, M.I.M; SBARDELOTTO, D. K. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, no 30, p.275-291, jun. 2008. Disponível em [www.ri.uepg.br](http://www.ri.uepg.br). Acesso em 02/06/2016.

NOVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Goiânia: Puc, 2010. Disponível em: . Acesso 19 Ago. de 2016

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Bolsa Família**. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>> Acesso em: 10 Mar. 2016.

PALARO, Ricardo. **Análise sobre a formação para o trabalho na pedagogia da alternância na casa familiar rural de Manfrinópolis - PR: possibilidades e limites**. 2012

LEÃO REGO, Walquiria; Alessandro, Pinzani. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Editora da Unesp, 2013. 241p.

ZANELLA, J. L. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. Campinas, SP: editora da Unicamp (Tese de doutorado), 2003.