

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Tatiana Pires Escobar

**Políticas educacionais: mecanismos de inclusão e exclusão social no
sistema escolar**

CURITIBA

2010

TATIANA PIRES ESCOBAR

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS: MECANISMOS DE INCLUSÃO E
EXCLUSÃO SOCIAL NO SISTEMA ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná na linha de pesquisa História e Políticas da Educação

Orientador:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

CURITIBA

2010

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado todos os obstáculos que enfrentei para chegar até aqui, todos eles me fizeram uma pessoa mais forte e determinada.

Um muito obrigada ao meu querido orientador Lindomar Wessler Bonetti, que mais do que um professor tornou-se um amigo para toda a vida.

À minha colega Sonia Rado, pelo seu exemplo de doçura e força, de todas as coisas que me aconteceram neste mestrado, ter sua amizade foi, com certeza, a mais gratificante e mais bela.

Aos queridos professores do mestrado pelas aulas inquietantes e pelas palavras de carinho e apoio, um especial destaque para o professor Peri Mesquida e Maria de Lourdes Gisi.

A turma de sociologia que me receberam com tanta generosidade durante meu estágio docente.

À minha querida Escola Especial Viviam Marçal pelo apoio e compreensão.

Para todas as pessoas que confiaram no meu potencial quando eu mesma duvidara: Sirlene, Mara, Milena, Aline, Tati, Marúcia e minha mãe.

A dois professores que foram a mola propulsora para eu me apaixonar pela pesquisa: Cláudio Dutra e Maria Alcione Munhoz.

A escola que realizei a pesquisa, pela generosidade e exemplo de amor pela educação.

Dedicação

Dedico este trabalho às minhas irmãs Franciele, Gislaine e Gisele, que viveram suas infâncias em condição de vulnerabilidade social e que foram crianças excluídas do sistema escolar. Este trabalho é uma forma de amenizar antigas feridas causadas pelo abandono social. Amo vocês.

**A árvore que dá frutos
É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?**

**O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?**

**Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento,
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam**

Bertold Brecht

RESUMO

O presente estudo, de natureza social e pedagógica, tem como objeto os mecanismos de inclusão e exclusão social no sistema escolar. Seu objetivo geral é investigar como se constituem os mecanismos de exclusão e inclusão, especificamente, no sistema escolar em relação às crianças que vivem em condição de vulnerabilidade social. Para alcançar os objetivos acima, coletamos os dados em uma escola municipal de Garuva/SC, escolhida de acordo com a sua posição geográfica e condições de acesso aos bens sociais de seus alunos, para ser possível a análise através da categoria exclusão social. Utilizamos como instrumento para a coleta: entrevistas semi-estruturadas e técnicas de pesquisa empírica com crianças. As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com toda a equipe de trabalhadores da escola, este grupo conta com: um diretor, quatro professores regentes, e duas pessoas responsáveis pelos serviços gerais. Estas entrevistas tiveram o intuito de responder questões referentes às expectativas dos trabalhadores em relação ao futuro das crianças e ao papel da escola no processo de inclusão e exclusão social. Escolhemos para a coleta de dados com as crianças, uma turma da segunda série do Ensino Fundamental, na qual estavam incluídos participantes do programa PETI (programa de erradicação do trabalho infantil) e de outros programas sociais, como o Sentinela, além da maior parte dos alunos ser beneficiado pela bolsa-escola. Nosso aporte teórico tem como base autores como Bonetti (2007), Rousseau (1989) (1996), Dubet (2003) (2009), Ianni (1998), Castel (2000, 2006), Freire (2000) (2006), entre outros que auxiliaram na construção de conceitos como a exclusão social, desigualdade social, educação e pobreza. O resultado do presente estudo nos mostra a importância de termos professores atuantes no processo de elaboração das nossas políticas públicas. Também observa que a parceria entre governo e escola tem colaborado para o processo de inclusão social de alunos de baixa renda.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Políticas Públicas, Desigualdade social, Exclusão e Inclusão social; Infância, Formação de professores.

ABSTRACT

The object of this study of the social nature and education is the mechanisms of social inclusion and exclusion. The general objective of the study is to investigate the mechanism of exclusion and inclusion are constituted, specifically in the school system as it relates to children who live in a vulnerable social condition. To reach the above objectives, we collected data from a school within the Garuva, Santa Catarina school district, which was chosen because of geographic position and the students access to social resources, to make possible the analysis through studying social exclusion. We used the following research methods: semi structured interviews with the staff at the school, including: a director, four teachers, and two people responsible for general services. These interviews had the aim of responding to issues related to the expectations of the employees in relation to the future of the children and the role of the school in the process of social inclusion and exclusion. We chose to use interview a second grade class of students, including participants in the program PETI (a program to eradicate child labor) e from other social programs like Sentinela, as well as the majority of students being recipients of bolsa-escola scholarships. Our theoretical framework has as a base authors such as Bonetti (2007), Rousseau (1989)(1996), Dubet (2003)(2009), Ianni (1998), Castel (2000, 2006), Freire (2000) (2006) amongst others whom helped in the construction of the concepts of social exclusion, social inequality, education, and poverty. The result of the present study shows us the importance of having teachers involved in the process of making public policies. It also has been observed that the partnership between the government and the school has collaborated in the process of social inclusion of low income students

KEY WORDS: Education, Public Policies, Social Inequality, Social Exclusion and Inclusion, Childhood, Teacher Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Auto-retrato da aluna negra.....	73
Figura 2 – Motivo para estudar.....	93
Figura 3 – O que vou ser quando crescer.....	108
Figura 4 – Minha escola.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparativo do sonho das crianças em condição de vulnerabilidade social com a perspectiva da professora sobre seu futuro.....	98
---	-----------

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUÇÃO.....	10
2 DA DESIGUALDADE À EXCLUSÃO SOCIAL.....	18
2.1 A DESIGUALDADE SOCIAL: ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS.....	20
2.1.1 O EMBATE TEÓRICO EM TORNO DA DESIGUALDADE SOCIAL.....	25
2.1.2 COMO SE APRESENTA A DESIGUALDADE SOCIAL	27
2.2. EXCLUSÃO SOCIAL: ASPECTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	31
3 A INFÂNCIA E A CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.....	44
3.1. A HISTÓRIA DA CRIANÇA EM CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE NO BRASIL	46
3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS CRIANÇAS EM CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL.....	49
4 MECANISMOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL NO SISTEMA ESCOLAR.....	59
4.1 COMO A ESCOLA É PERCEBIDA ENQUANTO MECANISMO DE EXCLUSÃO.....	60
4.2 COMO A ESCOLA É PERCEBIDA ENQUANTO MECANISMO DE INCLUSÃO.....	77
4.3 COM A PALAVRA, CRIANÇAS.....	94

5 CONSIDERAÇÕES**FINAIS.....109****REFERÊNCIAS.....115**

INTRODUÇÃO

Construir este trabalho exigiu que eu expurgasse de dentro de mim um histórico na qual a desigualdade social, a pobreza e a exclusão se faziam presentes de forma dolorosa e mascarada. De um lado da ponta, eu, primeira e única filha de uma paixão sem juízo, do outro lado, minhas irmãs, com presenças paternas tão fugazes quanto a minha.

A separação da vida de extrema pobreza e das alegrias despreocupadas da infância ocorreu quando eu tinha cinco anos e fui levada a morar em outra cidade com um homem severo e desconhecido que afirmaram ser meu pai. Fui arrancada dos braços de minha mãe em nome do “um dia ser alguém na vida”. Ao chegar nesta nova cidade e conhecer minha nova família, fui obrigada a mergulhar em um mundo onde o capital cultural¹ era totalmente diferente daquele onde se firmaram minhas raízes.

A valorização da educação foi um destes pontos que em mim se internalizaram. A convivência com leituras, a severidade na cobrança por um “comportamento de boa moça”, contato com novos tios e tias que já não eram semi-alfabetizados, como os da minha família sanguínea, mas em sua maioria eram professores, foi que fez aos poucos a crença de que estudar me faria “ser alguém”.

Enquanto isto, no outro lado da história, minhas irmãs continuavam vivendo a subnutrição, a dificuldade de se manter dentro de uma escola, a defasagem idade/série, a gravidez precoce até chegar ao abandono total dos estudos antes mesmo de terminarem a quarta série do Ensino Fundamental.

¹ Aqui utilizo o termo “capital cultural”, para me referir não apenas ao institucionalizado, que abarca as titulações escolares variadas, mas em especial aqueles valores que são transmitidos pela família e incorporados como parte da subjetividade do próprio indivíduo, adoto este termo a partir da leitura de Nogueira e Nogueira (2009), sobre a obra de Bourdieu.

Elas foram até onde podiam, até onde acreditavam que as regras impostas nas instituições educacionais poderiam ser cumpridas, que os conhecimentos prévios exigidos pelo colégio poderiam ser alcançados, que suas roupas surradas e cabelos descuidados não influenciariam na troca afetiva com suas professoras. Desistiram. Naquele momento o sistema havia vencido a batalha.

Nossos encontros eram anuais e a distância entre nós aumentava à medida que os anos passavam, a diferença cultural se tornara um abismo. Eu, utilizando corretamente os verbos, elas desconhecendo o que era verbo. Eu, a estranha no ninho, elas, as filhas da minha mãe cujo rosto eu chegava a esquecer durante o ano letivo. A diferença só fora diminuindo quando amadurecemos e percebemos que Caetano tem razão quando canta “que cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”; foi com a maturidade que pudemos realizar algumas trocas essenciais e superar algumas dores inevitáveis desta vida.

A teoria da reprodução de Pierre Bourdieu, assim como a leitura de François Dubet, Otavio Ianni, Robert Castel e Boneti, não apenas ampliou minha visão a respeito das desigualdades e exclusões sociais, mas também me ajudou a compreender como o que acontece no terreno do microssocial encontra-se atrelado a uma visão do macro. A trajetória de uma vida, os detalhes de uma ação educacional são extremamente limitados se não forem analisadas sob a luz das relações de poder, sob uma clareza conceitual e uma perspectiva histórica.

Sendo assim, escrever este trabalho exigiu uma análise do macrossocial para compreender o terreno do micro. Busquei por meio desta pesquisa, conhecer como ocorrem os mecanismos de inclusão e exclusão no sistema escolar em relação às crianças que vivem em condição de vulnerabilidade social, a partir de um olhar do macro, onde se encontram as políticas e o contexto histórico.

A aproximação teórica com o assunto já ocorrera durante as várias participações em projetos de pesquisas que abarcavam infância socialmente vulnerável. Infância esta aqui compreendida como aquele grupo com menos de 12 anos, e sua condição de vulnerabilidade social se caracteriza por um conjunto na qual as características e os recursos se revelam insuficientes, inadequados ou difíceis para lidar com o sistema de oportunidades oferecido

pela sociedade, de forma a ascender a maiores níveis de bem-estar ou diminuir probabilidades de deteriorização das suas condições de vida (Abramovay, 2002)

Os diferentes aspectos da escolaridade do grupo acima referenciado têm despertado a curiosidade acadêmica de diferentes autores. Um especial destaque para a obra “A reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1992) de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, pesquisadores que defenderam, na década de 1960, a tese de que a escola reproduz as diferenças sociais, contrapondo a visão otimista que acreditava que o ensino formal seria determinante para a superação das desigualdades.

De acordo com estas pesquisas, ao invés das diferenças sociais diminuírem à medida que todos tivessem acesso à educação, ela só fez aumentar, além do que, culpabilizou o sujeito pelo seu “fracasso escolar” (histórico de evasão, defasagem idade/série, baixo desempenho acadêmico). Esta idéia de “culpa” provém da crença que o Estado oportuniza a todo indivíduo, independente de sua origem social, condições para que o mesmo tenha acesso à educação formal, podendo, desta forma, aspirar e alcançar maior qualificação e destaque no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na sociedade.

Contudo, muitos são os fatores que fazem com que este acesso à escola não garanta a superação das desigualdades. Antes de qualquer afirmação neste sentido, é preciso considerar que a relação da instituição educacional com a sociedade é intrínseca e ambas refletem-se mutuamente, não podendo assim, isolar e responsabilizar apenas uma delas pelas disparidades sociais.

Mesmo ciente do afirmado acima, o objetivo deste trabalho limita-se em investigar como se constituem os mecanismos de exclusão e inclusão, especificamente, no sistema escolar em relação às crianças que vivem em condição de vulnerabilidade social.

Este tema além de suscitar diferentes olhares vai além da questão das desigualdades sociais, embora também as abarque.

Ressaltamos que apesar de crianças em condição de vulnerabilidade social terem legalmente assegurado o direito à educação formal, é perceptível a segregação deste grupo

dentro do sistema escolar. Esta segregação é demonstrada de diferentes maneiras e, de forma cada vez mais subjetiva e mascarada pelo discurso meritocrático.

A presente pesquisa propõe-se a realizar uma análise desta problemática, considerando, além de outros fatores, as percepções das crianças, pois são estas que percebem os mecanismos segregatórios da escola e, contraditoriamente, são as que menos tem direito a voz quando este assunto é levantado.

Desta forma, a pesquisa que se segue, tem o intuito de responder a seguinte questão: Como se constituem os mecanismos de exclusão e inclusão no sistema escolar em relação às crianças em condição de vulnerabilidade social?

Especificamente, intenciona compreender: a) os mecanismos de inclusão e exclusão social inerentes à institucionalidade da escola, assim como a ação destes; b) compreender a percepção das crianças pesquisadas à respeito da inter-relação entre escola, futuro e pobreza; c) conhecer a percepção do pessoal da escola à respeito ao papel da escola na construção do futuro dos seus alunos e na construção da ação de inclusão e exclusão escolar.

Para alcançar os objetivos acima, coletamos os dados em uma escola municipal de Garuva/SC, escolhida de acordo com a sua posição geográfica e condições de acesso aos bens sociais de seus alunos, para ser possível a análise através da categoria *exclusão social*.

Utilizamos como instrumento para a coleta: entrevistas semi-estruturadas, observações dirigidas e técnicas de pesquisa empírica com crianças.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com toda a equipe de trabalhadores da escola, este grupo conta com: um diretor, quatro professores regentes, e duas pessoas responsáveis pelos serviços gerais.

Estas entrevistas tiveram o intuito de responder questões referentes às expectativas dos trabalhadores em relação ao futuro das crianças e ao papel da escola no processo de *inclusão e exclusão social*.

Através das observações dirigidas, verificamos as condições materiais da escola, desde a estrutura do prédio ao material de apoio pedagógico.

Escolhemos para a coleta de dados com as crianças, uma turma da segunda série do Ensino Fundamental, na qual estavam incluídos participantes do programa PETI (programa de erradicação do trabalho infantil) e de outros programas sociais como o Sentinela, além da maior parte dos alunos serem beneficiados pela bolsa-família.

Neste trabalho pensamos a infância:

como uma categoria ontologicamente distinta das outras etapas do percurso social dos agentes, afastando definitivamente uma imagem das crianças como desprovidas de qualquer valor próprio que não fosse o de meros objetos de socialização. Esta postura permite caracterizar não apenas a infância mas também a sociedade onde esta se encontra inserida como construções mutuamente interdependentes... Afirma-se, deste modo, a legitimidade do grupo infantil enquanto grupo social específico, detentor de um complexo conjunto de práticas e representações específicas e características que conferem às crianças identidades particulares. (Saramago, 2001, p.9/10)

Sendo assim, consideramos fundamental a adaptação das metodologias clássicas para que as crianças em questão pudessem expressar suas representações de forma mais espontânea e de acordo com sua faixa etária e nível cognitivo. Para isso utilizamos uma técnica, denominada por Saramago (2001) como “textos ilustrados e legendados”.

Para a elaboração de nosso texto ilustrado e legendado foi dado um título/tema, foram distribuídas folhas de sulfite e também lápis de cor, lápis e borracha e solicitado que as crianças desenvolvessem um “livro”, com desenhos legendados, expressando, desta forma, suas representações sobre os eixos escola, família, pobreza e futuro. Por fim cada aluno pôde expor oralmente seu trabalho.

Para a realização da análise dos dados, damos importância à busca dos significados das palavras, das reações e dos acontecimentos que marcaram o discurso das pessoas entrevistadas. Com este procedimento, possibilitou-se a identificação de palavras, frases e fatos salientados e que, pela frequência das suas utilizações, receberam status de categorias de dados ou de análise.

Juntamente com estas inferências, analisamos a dinâmica da escola através das observações dirigidas e de conversas com professores, diretor e outros funcionários.

Para a organização da base teórica de nossa pesquisa, dividimos o trabalho do modo como que segue abaixo.

Inicialmente refletimos sobre o processo que levou a humanidade DA DESIGUALDADE À EXCLUSÃO SOCIAL, fazendo uma diferenciação destes conceitos. Para isto nos fundamentamos em Dubet (2003) Ianni (1998), Boneti (2007), Castel (2000, 2006) e em Rousseau (1989, 1996).

No decorrer deste capítulo buscamos relacionar os conceitos de desigualdade social com o de exclusão. O primeiro conceito é levantado a partir da análise das lutas de classes antagônicas, a imposição do pensamento ocidental sobre as outras culturas e a subjugação dos grupos oprimidos pelos poderosos ao longo da história da humanidade. Estes pontos, de acordo com nosso estudo, foram propulsores do processo de desigualdade social.

Já o conceito de exclusão social, relativamente recente, surgiu concomitantemente com as mudanças no sistema social, político e econômico, mudanças estas que trouxeram junto a si a precarização das relações de trabalho e a massificação do desemprego, fazendo com que não seja mais possível trabalhar somente sob a ótica da dualidade quando nos referimos aos conflitos sociais. É preciso ressaltar que não há uma substituição de um conceito por outro, apesar de dar espaço a idéia de exclusão social, o processo de desigualdade ainda persiste em nossa sociedade e merece lugar de destaque nas discussões acadêmicas.

Neste mesmo capítulo provocamos um pequeno embate teórico entre a visão roussoniana e a marxista no referente à questão da desigualdade social. Os dois autores apesar de partirem de premissas diferentes quanto à discussão desta temática se aproximam em alguns pontos. A exemplo disto: ambos relatam sobre a dominação/opressão de uns poucos sobre muitos e acreditam que a desigualdade entre os homens surge na relação social. Além do que, a teoria roussoniana precede a de Marx, tornando-se próxima desta quando associa propriedade privada com desigualdade social.

Também neste capítulo destacamos algumas características da desigualdade social na contemporaneidade, discutindo alguns dados sobre o acesso aos bens sociais pela população carente, assim como as políticas públicas que envolvem esta questão.

No capítulo subsequente, baseado em Nunes (2003), Del Priore (2008) e Ariés (1981) buscamos compreender A INFÂNCIA E A CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL. Este capítulo discute questões conceituais, políticas e históricas da vulnerabilidade social e das políticas educacionais para a infância vulnerável.

Primeiramente fazemos uma leitura da história da educação dos grupos excluídos. Analisamos desde a abolição da escravatura até a criação das políticas de inclusão.

Neste momento destacamos que a negligência com a criança pobre não é algo recente em nossa sociedade, há registros de crianças trazidas em péssimas condições nas caravelas durante o período de povoamento (pós 1530), muitas morriam durante a viagem e as que conseguiam sobreviver eram abandonadas à própria sorte ao desembarcarem em nosso país. Outro momento marcante em nossa história foi o período de escravidão, no qual as crianças negras eram tratadas com a mesma severidade que os adultos escravos. Mesmo com a promulgação da Lei do Ventre Livre, no qual os filhos de escravos nasciam na condição de libertos, não houve garantia que estes pequenos jovens tivessem uma vida digna. Sem ter para onde ir, estas crianças continuavam vivendo na condição de escravos juntos aos seus pais.

Crianças providas de “estratos inferiores” da nossa sociedade continuam sendo vítimas de maus-tratos e negligência de diversas ordens. Sua imagem geralmente está veiculada a drogas, roubos e à marginalização, desta forma, a princípio, não há nada de positivo acenando para o futuro destas crianças, a não ser a perpetuação da pobreza e do abandono.

Contudo, enfatizamos neste trabalho dois grandes avanços em termos de legislação que nos acenaram com a esperança de diminuir as desigualdades sociais. Entre os documentos que destacamos encontra-se a Constituição de 1988, reconhecida como um dos melhores textos em relação ao menor. Nela, família e sociedade civil dividem com o Estado a responsabilidade pelos menores, aos quais se assegura, com absoluta prioridade, o direito à cultura, à alimentação, à profissionalização, ao respeito, etc.

A constituição de 1988 expressou o fim da estigmatização formal pobreza-delinquência e se pode pensar, então, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Muitas mudanças nos textos legais ocorreram durante o século XX para chegarmos até ao estatuto que garante os direitos das crianças, por isso, neste capítulo, damos destaque a análise destas políticas, refletindo sobre o conceito de igualdade que as permeia.

No quarto capítulo discutimos sobre os MECANISMOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL NO SISTEMA ESCOLAR que segue a orientação teórica em Dubet (2008), Boneti (2006), Freire (2000) (2006), Goffman (1988), Bourdieu (1987) Connell (2001), entre outros.

Neste momento fizemos a análise dos dados coletados sob a luz das teorias aqui levantadas. Traçando um paralelo entre os mecanismos de inclusão e exclusão no sistema escolar, assim como o aprofundamento das percepções de futuro, escola e pobreza pelas crianças em relação a si próprias e, em seguida apresentamos as considerações finais como conclusão. Seguem-se os anexos e as referências utilizadas para a elaboração desta pesquisa.

2 DA DESIGUALDADE À EXCLUSÃO SOCIAL

Neste capítulo propomos uma discussão em torno dos conceitos de “desigualdade social” e de “exclusão social”.

Para tanto, recorreremos às leituras de Robert Castel, François Dubet, Otavio Ianni, entre outros. A partir da perspectiva destes autores, elaboramos nosso pensamento sobre as dinâmicas sociais que levam aos processos e às diferenciações conceituais da desigualdade e da exclusão social.

A necessidade de fazer estas diferenciações, para Castel (2006), é muito recente. Ainda na década de 1970, o discurso predominante era o da desigualdade, questão central da sociedade capitalista, particularmente no período industrial. A desigualdade social, encontrada naquele momento, se caracterizava pela luta entre classes antagônicas. De um lado a classe operária, de outro a burguesia e, entre elas, grandes disparidades tanto econômica, quanto de prestígio, poder e oportunidades.

A passagem da sociedade feudal para uma sociedade financeira levou a uma certa dissolução desta concepção unificada de duas classes que se contrapõem, dando espaço para formação de vários outros grupos pertencentes a diferentes categorias profissionais. A falta de homogeneidade no sentido das condições e do destino entre estes grupos fez com que Dubet (2006) levantasse a idéia de não ser mais possível falar em um conceito total de classe. Principalmente se considerarmos que:

a consciência de classe não pode ser reduzida unicamente à consciência de identidade e de distância social, ela implica igualmente uma consciência de oposição, cada classe possui um adversário, ela é definida por uma oposição de classes. Ela supõe também uma consciência de totalidade. (Dubet, 2006, p. 45)

Nesta perspectiva, o que temos é uma modificação deste conceito. Já não é mais possível pensar nos conflitos sociais envolvendo apenas dois grupos adversários (operários/burgueses). Dentro desta nova sociedade, em “oposição” ao operariado, se salienta a classe assalariada, caracterizada por acentuadas diferenças (subgrupos) socioprofissionais. Contudo muitos aspectos subjetivos que vão além da questão salarial são considerados para que o indivíduo se sinta pertencente a uma determinada classe, como a origem étnica, o diploma, o sexo, o percurso pessoal, entre outros.

E são estes vários aspectos objetivos e subjetivos, juntamente com as enormes disparidades no interior das mesmas categorias socioprofissionais, ocorridas pela massificação do desemprego e pela precarização das relações de trabalho, que o conceito de desigualdade social começou a dar espaço para o conceito de exclusão social. Esta última refere-se a

uma inquietação geral diante da degradação das estruturas da sociedade salarial e sublinham a necessidade que há em assumir a situação das vítimas de tais transformações. Nesse sentido, eles estão em sintonia com as características mais dramáticas da questão social atual e compreende-se, dessa forma, o seu sucesso. Mas, ao mesmo tempo, eles dão-lhe uma interpretação unilateral da qual é preciso sublinhar as ambigüidades e até os perigos (Castel, 2006, p.70).

Sobre estes perigos, Castel (2006) alerta para o fato que o conceito de exclusão se encontra interligado com o processo de individualização, característica comum ao nosso sistema econômico. Esta interligação faz-nos pensar nos excluídos como indivíduos separados de uma dinâmica coletiva, responsabilizando-os pela própria situação.

É preciso ressaltar que embora o discurso de desigualdade social tenha dado espaço para o conceito de exclusão, não significa que ela tenha perdido sua importância ou deixado de existir. Apenas que tomou outras nuances frente às novas configurações sociais e que, atualmente, até mesmo como forma de fortalecer o individualismo apregoado pelo sistema capitalista, o conceito de exclusão social tem tido cada vez mais espaço em nossos discursos.

Por fim, o aprofundamento dos vários aspectos que envolvem as categorias teóricas “desigualdade social” e “exclusão social”, serão discutidos ao longo deste capítulo, enfatizando estas problemáticas sob os prismas das dinâmicas sociais e dos processos históricos e teóricos que as cercam.

2.1 A DESIGUALDADE SOCIAL: ASPECTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

As desigualdades não são um problema menor, pelo contrário, estão no centro das grandes questões que afligem a humanidade e que foram o objeto fundador do pensamento social (Cattani, 2003)

Ao longo da História a humanidade transforma, cria e recria conceitos, significações e estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais, adaptando-se às novas realidades materiais por ela mesma engendradas. Assim o foi na Antigüidade, na época Medieval, na Modernidade e na Contemporaneidade. Estruturas, valores, crenças e racionalidades foram destruídas, recriadas, divinizadas junto a formas inéditas e variadas de produzir, pensar e agir.

A Era do capitalismo global, traz consigo uma infinidade de processos, fenômenos nunca imaginados pelo homem, a não ser no terreno da ficção científica. Com a emergência e consolidação da denominada Terceira Revolução Industrial, que a tudo e a todos atinge, com igual intensidade. A evolução tecnológica não encontra precedentes na História, seja pela sua dinâmica, seja pela amplitude de seu alcance e seus múltiplos usos. A evolução nas comunicações e nos transportes, tornando-os mais ágeis, eficientes e oferecedores de inúmeras possibilidades, acarreta uma intercomunicação em escala global – via Internet, por exemplo – e uma compressão dos espaços territoriais e do tempo radicalmente nova, em função principalmente da velocidade. A circulação de capitais, informações, pessoas, culturas e tecnologias tornam-se uma constante no processo de globalização. Junto com estes avanços encontra-se uma série de problemas sociais tornados, agora, globais. Pode-se citar como exemplo claro desta política o aumento da desigualdade social. Sobre isso Ianni (1998, p.145) nos diz que:

Acontece que a globalização em curso produz e reproduz desigualdades e antagonismos, nos quais polarizam-se grupos, classes, etnias, minorias e outros setores das sociedades nacionais e da sociedade global. Na forma pela qual está se realizando, a globalização do mundo ao mesmo tempo que integra e articula, desagrega e tensiona, reproduzindo e acentuando desigualdades em todos os quadrantes.

A globalização em curso, como acima citado, é resultado da trajetória do capitalismo. Segundo Ianni, uma das características desta trajetória é o crescente processo de

ocidentalização² do mundo, isto é, impor para diferentes populações suas concepções de homem e sociedade ideal, através de uma visão analítica e limitada de ciência.

Segundo o autor, esta tendência à ocidentalização tem suas raízes na Europa e vem se revigorar nos Estados Unidos da América, tendo como princípios básicos a “liberdade, igualdade e propriedade”. Parodiando o lema da Revolução Francesa, o autor enfatiza o espaço da propriedade como uma meta, um desejo de toda uma elite cultural e econômica e que substitui a proclamada “fraternidade”. Neste processo de ocidentalização a relação fraternal entre os indivíduos fica comprometida pela sede de apropriação.

Os signos desta ocidentalização são discutidos com maior ênfase após a Segunda Guerra Mundial e, desde então, as angústias dos pensadores e governantes giram em torno de temas como industrialização, desenvolvimento, urbanização, modernização, nova ordem econômica mundial, neoliberalismo e dicotomias como Norte/Sul, arcaico/moderno, Ocidente/Oriente.

A imposição do pensamento ocidental, que ocorre tanto de forma direta quanto indireta, pode ser traduzida, de acordo com Ianni (1998), como uma espécie de holocausto cultural. Já que na tentativa de homogeneizar o mundo, tornando uma cultura dominante sobre todas as outras, muito das sabedorias e competências de diferentes povos foram perdidas e negligenciadas, descaracterizando totalmente estes grupos em nome de uma suposta sabedoria superior. As consequências desta “superioridade” da ciência ocidental são percebidas através das grandes devastações do meio-ambiente, do crescimento das desigualdades sociais e da perda de conhecimentos básicos desenvolvidos por povos indígenas sobre preservação e respeito à vida.

É possível argumentar que o desenvolvimento do capitalismo trouxe avanços tecnológicos que repercutiram na possibilidade de melhoria da vida humana, inclusive no aumento de expectativa da mesma. Em um contra-argumento, Ianni nos provoca com a idéia de que os povos indígenas também foram responsáveis por grandes avanços nos campos da arte e da tecnologia. Sem precisar “destruir o delicado equilíbrio que preserva o ecossistema”, eles aprenderam a navegar em grandes distâncias, construíram formas de cultivar desertos

² Esta ocidentalização, segundo o autor é o papel do capitalismo como processo “civilizatório”. Também poderia ser denominada como europeização, americanização, modernização ou racionalização

sem irrigação e assim produzir amplas plantações e ampliaram o conhecimento sobre o tratamento de doenças humanas através dos recursos fornecidos pela própria natureza.

Segundo o autor, não apenas os povos indígenas, mas também árabes, asiáticos, chineses foram capazes de produções artísticas, filosóficas e científicas, jamais imaginadas por grupos europeus ou norte-americanos. Porém, todo este conhecimento é percebido como inferior em relação àquele apregoado pela visão ocidental, pois não atende a mesma concepção de ciência, esta última concebida como infalível desde suas raízes.

Além deste descrédito em outras culturas e formas de pensar a ciência, a globalização como fenômeno capitalista, traz em sua constituição a contradição. A desigualdade social em nações extremamente ricas é uma destas contradições inerentes a este sistema político econômico.

Mas é importante ressaltar que a desigualdade social não é algo novo. Para Rousseau (1989), ela tem origem nas transformações da natureza que fizeram o homem sair de seu estado natural, dar início à propriedade privada e à construção de uma nova ordem social, estabelecida e comandada por ricos. O autor considera esta questão como o problema chave da estrutura de nossa sociedade, afirmando ainda que a relação entre oprimidos e opressores nasce com o surgimento da propriedade privada e da submissão dos pobres aos poderosos, que apenas objetivavam manter e/ou ampliar suas vantagens. Para explicar o surgimento da propriedade privada, Rousseau (1989, p.95) afirma:

Ao cultivo das terras seguiu-se necessariamente sua divisão, e à propriedade, uma vez reconhecida, as primeiras regras de justiça, pois, para restituir a cada um o que é seu, é preciso que cada um possa ter alguma coisa; além disso, os homens, começando a se preocupar com o futuro, e vendo que todos tinham algum bem a perder, não houve nenhum que temesse para si a represália dos danos que podia causar a outrem. Essa origem é tanto mais natural quanto é impossível conceber o surgimento da idéia de propriedade a não ser pela mão-de-obra, pois não se pode conceber o que, para apropriar das coisas que não criou, o homem poderia acrescentar além de seu trabalho. É somente o trabalho que dando ao cultivador o direito sobre o produto da terra que trabalhou, e conseqüentemente sobre o solo, pelo menos até a colheita, e assim de ano em ano, o que, constituindo uma posse contínua, transforma-se facilmente em propriedade.

A perpetuação da desigualdade social, para Rousseau deve-se ao desejo desmedido de ascensão dentro da estrutura social, o que gerou sentimentos como inveja, orgulho e uma

constante disputa entre os homens, uns tentando submeter os outros às suas vontades. Sentimentos que os mesmos não tinham em seu estado natural. Para Rousseau ao experimentar o prazer do domínio o homem só pensou em subjugar seus vizinhos “como lobos famintos que, uma vez tendo provado da carne humana, repelem qualquer outro alimento, e querem somente devorar homens” (Rousseau, 1989, p. 97).

Fica claro nas observações deste filósofo que as desigualdades são geradas na sociedade, sendo assim, os privilégios da nobreza e do clero não eram divinos, como os mesmos proclamavam, mas uma construção de uma classe social e, portanto, injusta. Esta injustiça é fortalecida por todos os homens, já que são os mesmos que fazem a sociedade em que vivem, independente das escusas que possam encontrar para explicar as relações sociais.

Rousseau (2002) acredita que todo ser humano se encontra agrilhado, inclusive aquele que se julga senhor dos outros. Todos estão amarrados e são escravos da ordem social instituída, que não advém da natureza, mas sim das convenções sociais. Conhecer estas convenções nos leva a entender as razões que fazem com que nossa sociedade seja dividida entre servos e senhores, perpetuando assim, as desigualdades sociais.

A idéia de que alguns homens nascem para a subserviência é contestada por Rousseau. Acreditando que todos têm o direito natural à liberdade, ele afirma que a ocupação social de escravo, só surge pela imposição da força física de uns homens aos outros. Ceder a esta força é um ato de necessidade e até mesmo de prudência, mas nunca um ato realizado por pura vontade. Uma vez na posição de escravo, o homem perde o desejo de liberdade, perde as forças necessárias para a realização deste desejo. Rousseau afirma que a “força fez os primeiros escravos, sua covardia os perpetuou” e que “o mais forte nunca é bastante forte para ser sempre o senhor, se não transformar sua força em direito e a obediência em dever” (1989, p. 11).

Portanto, podemos inferir que uma das razões pela qual nossa sociedade encontrou-se dividida entre senhores e servos, deve-se ao uso inicial da força física e em seguida à inculcação de novos valores até a aceitação de que cada um ocupa seu lugar de direito na sociedade. Direito este muitas vezes confundido como natural, mas que foi construído socialmente.

2.1.1 O EMBATE TEÓRICO EM TORNO DA DESIGUALDADE SOCIAL

Rousseau discorda desta divisão social, explicitada no final do sub-capítulo acima. Para ele, a sociedade dividida em senhores e servos deveria dar lugar a uma sociedade igualitária, desta forma a burguesia modificaria a sociedade, substituindo sua base que era de um suposto “direito natural” por uma sociedade contratual. Contudo, como observa Saviani

É sobre esta base da sociedade contratual que as relações de produção vão se alterar: do trabalhador servo, vinculado à terra, para o trabalhador não mais vinculado à terra, mas livre para vender a sua força de trabalho e ele a vende mediante contrato. Então quem possui a propriedade é livre para aceitar ou não a oferta de mão-de-obra, e vice-versa(...). Esse é o fundamento jurídico da sociedade burguesa (Saviani, 1989, p.51)

Ao aprofundarmos os comentários de Saviani, percebemos a contradição presente no sistema capitalista, as falhas da sociedade contratual propagada por Rousseau e a atualidade da teoria marxista para compreendermos o processo e a perpetuação da desigualdade social.

De acordo com a concepção de Karl Marx, segundo Boneti (2001), a diferença social entre os detentores da propriedade/meios de produção e o detentor da mão-de-obra, ocorre por meio da exploração da força de trabalho deste último. Esta relação também exprime um constante conflito: ao mesmo tempo em que dependem um do outro para sua permanência, há uma luta, devido ao significado histórico da desigualdade, pela eliminação da parte opositora. Podemos assim afirmar que esta característica de dominação na relação entre proprietário e trabalhador, na visão marxista, tem um importante papel na origem das desigualdades sociais.

É possível fazer uma aproximação entre as teorias de Rousseau e Marx no que tange ao tema central deste capítulo.

Ambas relatam sobre a dominação/opressão de uns poucos sobre muitos. Acreditam que a desigualdade entre os homens surge na relação social. Além do que, a teoria rousseaiana precede a de Marx, tornando-se próxima desta quando associa propriedade privada com desigualdade social. Porém, a diferença entre as teorias encontra-se no valor moral que Rousseau atribui à condição e às relações humanas. Em sua obra “Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens”, ele ressalta a natureza bela do ser humano, corrompida na interação com outros homens na sociedade civil. Sendo assim,

Rousseau focaliza a questão das desigualdades na condição humana em oposição a Marx que discute as mesmas sob o foco das relações de produção.

Rousseau também defende a existência de dois tipos de desigualdade: àquela estabelecida pela natureza, como a questão da idade, da saúde, da alma. E outra que ele denomina como desigualdade moral ou política, surgida como uma forma de concordância entre os homens.

Já em Marx, este “acordo” entre os homens não aparece. As desigualdades sociais são vistas, de forma sucinta, como frutos de uma relação entre dominantes e dominados, relação esta pautada na propriedade e vista como um fato jurídico, pois está regulamentada, isto é, encontra-se institucionalizada, em forma de leis, que só vêm a fortalecer uma parcela da população, àquela minoria que se favorece com o sistema capitalista.

De acordo com Boneti (2001), a teoria de Rousseau mostra sua importância ao enfatizar a inter-relação existente entre o etnocentrismo e a produção de desigualdades. Contudo, a leitura da academia sobre a desigualdade social deveria dar mais ênfase à visão marxista, que faz uma associação entre a desigualdade x lutas de classes e desigualdade x poder de dominação, questões básicas para compreendermos as relações existentes em nossa sociedade atual.

2.1.2 COMO SE APRESENTA A DESIGUALDADE SOCIAL NA CONTEMPORANEIDADE

O processo de globalização trouxe esperança de desenvolvimento, emprego, renda, ascensão social. Sobressaiu-se com um discurso ilusório de que o acesso aos bens dependeria apenas do esforço pessoal, porém estas esperanças aos poucos foram sendo diluídas com o aumento das disparidades sociais. A falta de trabalho para absorver toda mão-de-obra, a não

expansão econômica e a falta de renda fizeram com que a classe média se aproximasse dos setores mais pobres e estes “viram sua própria pobreza se converter em dado natural, incontornável. As sociedades declinaram em termos sociais, urbanos, cívicos e políticos”.(NOGUEIRA, 2004, p.48).

Com a acumulação de bens nas mãos de poucos, o índice de pobreza em nosso país é bastante preocupante, principalmente se considerarmos que é esta população que tem menor controle de natalidade e, muitas vezes, sem condições de manter tantos filhos, é comum que estas crianças vão para a rua auxiliar na renda familiar através de pedidos de esmolas, vendas de balas nos sinais de trânsito e outros trabalhos informais, que geralmente mais cedo ou mais tarde acabam os excluindo do sistema social e escolar de forma direta ou indireta.

Diversas são as faces da desigualdade social e diversos são os grupos atingidos por ela. Porém, somente com a Modernidade que a mesma tornou-se uma questão a ser discutida. Durante muitos séculos a sociedade esteve estruturada tendo no topo da pirâmide hierarquias opressoras, cujos papéis dos indivíduos eram bem definidos e imutáveis. Nascia-se servo, morria-se como tal. E, independente de alguns atos de rebeldia, que na maior parte das vezes eram praticados isoladamente, a estrutura social não se modificava, pois a crença na sua inexorabilidade estava arraigada na mentalidade dos indivíduos. Aos oprimidos restava a esperança de que sua submissão e sofrimento garantiriam um espaço privilegiado no céu, idéia apregoada pela Igreja Católica, para manter a população sob controle.

De acordo com Cattani (2003) foram necessários quatro grandes movimentos³, ocorridos em momentos diferentes da nossa História, mas com objetivos muito próximos, para que se reconhecesse formalmente o direito de igualdade entre os homens.

Neste momento, as desigualdades, atribuídas aos desígnios divinos ou às diferenças naturais, deixam espaço para uma concepção mais ampla de sujeito, na qual todos seriam iguais por direito, e, por princípio de justiça social, todos teriam as mesmas condições de vida e de trabalho. Contudo:

³ Segundo Cattani estes movimentos são: Reforma Protestante, Iluminismo, Revolução Industrial e Revolução Política na Inglaterra e, depois, na França.

A efetiva mobilidade social, a abolição dos privilégios e imunidades aristocráticas, a aceitação dos princípios de livre iniciativa e de auto-organização de coletivos e a legitimidade mundialmente consagrada nos princípios da igualdade formal, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, poderiam ter possibilitado a criação de sociedades mais justas e solidárias. Entretanto, o impulso civilizatório das revoluções foi rapidamente corrompido. Os processos econômicos regidos pela lógica capitalista criaram complexas e dinâmicas formas de ordenamento social nas quais as desigualdades passaram a ter novos significados e consequências materiais que moldam estruturas e indivíduos. (Cattani, 2003, p.8).

E, chegamos ao século XXI, particularmente em nosso país, com a permanência e a reprodução das desigualdades sociais cada vez mais visíveis. Sendo assim, como explicar o aumento dos índices de acesso aos bens sociais demonstrados estatisticamente?

Para responder esta questão precisamos de um olhar crítico para analisar os dados apresentados pelos órgãos oficiais. Geralmente, para se apontar crescimento em determinada área (educação, saúde, renda), considera-se apenas o resultado final deste serviço. Por exemplo, fala-se em mortalidade infantil, expectativa de vida e outros pontos quando referem-se à saúde, mas não se fala das condições de acesso a ela.

Outro item a ser questionado é que não são todos os grupos que têm acesso a todos os bens. Uma parcela da população pode ter facilidades para obter atendimento nos hospitais ou para matricular seus filhos na rede pública de ensino, contudo não usufrui de melhorias nas condições de trabalho ou seguridade.

Além do que, o crescimento do índice de pessoas pobres tendo acesso aos bens sociais, não garante a boa qualidade e nem eficácia dos mesmos. A exemplo disso, de acordo com os dados do IBGE⁴, cerca de 90% da população em idade escolar estão matriculadas nas instituições de ensino público, mas as condições destas tanto no campo material quanto humano são bastante questionáveis.

Além de que este elevado número de crianças matriculadas nas escolas não garante a elas um alto índice de escolaridade e nem qualidade de aprendizagem.

⁴

Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira- 2008.

Apesar do aumento, nos últimos 10 anos, do índice de frequência às instituições educacionais, as crianças em condição de vulnerabilidade social, permanecem nas mesmas por anos inferiores ao esperado para sua faixa etária e, é importante ressaltar, este aumento nem sempre se reflete em qualidade do aprendizado. Prova disto é que mais de 80% das crianças, entre 8 e 14 anos, que não sabem ler nem escrever estão nas escolas, de acordo com os dados do IBGE 2008.

Não se pode questionar que houve um aumento no número de pessoas pobres tendo acesso a alguns bens sociais, em especial à educação. Contudo, após a análise feita acima, percebemos que a tão promulgada sociedade igualitária está longe de ser uma realidade em nosso país. Podemos afirmar que esta persistente desigualdade social no Brasil tem uma relação intrínseca com o meio em que pensamos, elaboramos e operacionalizamos nossas políticas sociais.

Boneti (2007) aponta o fato que nossas políticas partem de uma visão etnocêntrica e, por isso:

existe uma verdade única e universal, entendida como o centro, e é a partir dela que se institui as atribuições do certo e do errado. O etnocentrismo tem origem justamente da razão científica, do entendimento que a ciência é única e universal(...). É deste pensamento que nasce a concepção de dualidade envolvendo a idéia de centro e de periferia como atribuição de valor de verdade. Com isto, nasce a tendência de se atribuir modelos sociais, culturais e de desenvolvimento social. A partir desta concepção, as necessidades dos grupos dominantes são absorvidas pelos setores pobres como seus, assim como a superação das carências da população pobre é feita utilizando-se das estratégias dos grupos dominantes

Este olhar faz com que as políticas sociais sejam pensadas de forma a homogeneizar a população, não considerando as particularidades de cada grupo, ou, quando consideradas as diferenças, o fim da ação político-estatal é de igualar todos, numa perspectiva idealizada de homem e desenvolvimento social.

Ainda em Boneti (2007), os agentes responsáveis pela definição das políticas públicas, limitam o conceito de igualdade ao fato de todos os indivíduos terem meios legais para conquistar seus interesses particulares, além do que, partem da errônea premissa que toda a população tem as mesmas possibilidades de acesso aos direitos sociais e culturais. Este tipo

de pensamento só vem favorecer cada vez mais as classes dominantes, aumentando o processo do individualismo no país.

Com o crescimento do individualismo, consequência da desmobilização e desintegração das classes, o termo desigualdade social vai cedendo o passo para o conceito de exclusão social. Neste os sujeitos não são mais vistos como pertencentes a determinado grupo, lutadores por uma determinada causa. O ser humano é cada vez mais separado do todo e cada vez mais só.

Sobre o conceito de exclusão social e suas nuances, refletimos no subcapítulo que segue.

2.2. EXCLUSÃO SOCIAL: ASPECTOS TEÓRICOS, HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.

A discussão do tema exclusão social tem se tornado cada vez mais complexa. Se considerarmos as mudanças trazidas pelo novo cenário econômico, perceberemos que a sociedade também tem tomado rumos tão complexos que conceituar questões como exclusão social não tem sido tarefa fácil. No mundo acadêmico há uma tentativa de explicar o processo de exclusão tendo como luz este novo contexto social que estamos vivendo após a ascensão do capitalismo. Contudo, a internalização desta mudança teórica é lenta e alvo de diversas discussões.

Sendo assim, ainda carregamos um conceito de exclusão social que nos remete a grupos sociais variados, os quais se encontram à parte daquilo que podemos denominar de

“núcleo social”. Este núcleo, de acordo com o caminhar histórico da humanidade, traz em si um ideal de sujeito cuja constituição física, econômica e comportamental segue um modelo ditado pela classe burguesa.

O indivíduo que não se enquadra neste modelo permanece à margem, daí a expressão “marginalizados”. Como exemplo destes sujeitos que vivem na periferia do conceito ideal de homem se encontram os homossexuais, desempregados, moradores de rua (adultos ou crianças), deficientes físicos, mentais e sensoriais, negros, indígenas, minorias étnicas, prostitutas, etc.

Uma rápida leitura nos permite perceber que entre estes grupos não há homogeneidade. Entre os negros encontramos indivíduos de diferentes classes sociais, pertencentes a grupos de trabalhos distintos, onde a cor acaba sendo apenas um aspecto que compõe o indivíduo e o contexto em que este se encontra é que determinará a força desta característica. Quando falamos em homossexuais esbarramos numa infinidade de subjetividades, entre eles existem subgrupos como os travestis, lésbicas entre outros. Assim se segue com todos os indivíduos considerados marginalizados por alguma característica pessoal ou social. Não há homogeneidade entre os grupos e nas diferenças que os compõe, sujeitos que vivem à margem da sociedade acabam se tornando a maior parte da população.

Mesmo cientes da heterogeneidade destes grupos, o que trazemos embutido em um primeiro conceito de exclusão social é a idéia de que há, sim, uma homogeneidade entre eles, e também há um movimento da sociedade para incluí-los neste núcleo social, isto é, para tornar todos os homens iguais, de acordo com um modelo de sujeito ideal já pré-concebido.

Torna-se relevante aqui lembrar que a busca por equiparar todos os homens não é nova. Ainda na mitologia grega encontramos o mito do Leito de Procusto, o qual conta a história de um bandido que vivia em uma floresta e que tinha uma imensa cama. Todos os homens que por ali passassem eram presos e colocados na cama por Procusto. Caso o homem fosse grande demais para caber no leito o bandido cortava seus pés, do contrário ele espichava o corpo do mesmo até este se enquadrar em seu molde padrão, o leito.

Fazendo uma pequena analogia, observamos uma tentativa de encaixar todos os indivíduos no “leito” social à medida que analisamos a ação das nossas instituições públicas, entre elas a escola.

Em um breve olhar para nossas políticas educacionais percebemos que estas carregam em si o conceito idealizado e elitizado de homem e das necessidades deste homem.

Para melhor esclarecer a observação acima, lembramos novamente do conceito de etnocentrismo acenado por Boneti (2007, p.21). Afirma o autor que:

a ação intervencionista das instituições públicas parte do pressuposto de que há homogeneidade entre as pessoas, e/ou o objetivo desta ação é o da homogeneização, não tratando os grupos sociais considerados “diferentes” como tais, mas na perspectiva de os igualar.

A reflexão do autor torna perceptível a proximidade com o mito do Leito de Procusto. Sendo a Lei tão rígida quanto o comportamento do bandido mitológico, não conseguimos dela fugir ou termos nossas particularidades respeitadas através da mesma. O que a diferencia da atitude do bandoleiro é que este atinge suas vítimas pela violência física, pela coerção. Já no caso das políticas públicas, em um primeiro momento a violência é implícita, persuasiva. Desde que aceitos como sujeitos sociais, acreditamos na viabilidade e infalibilidade das mesmas, pois nos é incutido desde cedo que elas são pensadas para proteger o indivíduo, e questioná-las, além de só ocorrer em atitudes isoladas, é uma ação mal vista, até mesmo “politicamente incorreta”, quando se dá fora da área acadêmica. Quem questiona a lei, corre o risco de se colocar fora do núcleo ideal de homem.

O que a academia traz de novo, em termos de conceituação de exclusão social, é assumir que não há homogeneidade entre estes grupos. Para Castel (2006), os excluídos são um conjunto de indivíduos, que se encontram separados de sua coletividade, a luta pelo pertencimento é solitária, o que há em comum é o “acúmulo das desvantagens sociais”, como o desemprego, condições precárias de moradia, de acesso aos bens sociais, pobreza, exposição à violência, etc.

Castel (2006) também critica o uso comum e perverso do termo “exclusão”. Defende o autor que a expressão, da forma em que é usada comumente, é vaga e focaliza sua atenção apenas para os indivíduos excluídos, negando as dinâmicas de dominação e conflitos sociais que levam ao processo de exclusão. Esta negação só leva ao fortalecimento das ações excludentes e culpabiliza o próprio sujeito pela sua condição.

Esta tendência de culpar o homem por sua própria exclusão do corpo social é uma consequência da forma assumida pelo sistema econômico e político: o processo de individualização. De acordo com Castel (2006), este processo afeta profundamente a organização do trabalho, pois, nesta concepção, o indivíduo se torna o único responsável pela sua trajetória profissional, tanto pelos fracassos quanto pelas vitórias, independente do contexto em que esteja inserido.

O autor não irrompe com um discurso de todo negativo no que refere a estas consequências do sistema capitalista. Ele afirma que algumas pessoas podem até se beneficiar com esta política, conseguindo maior autonomia e maximização de seu empenho. Contudo, estes são a minoria e neles que se justifica o senso de “justiça social” do neoliberalismo. Os outros que não conseguem se beneficiar com esta política, que não se enquadram no “Leito de Procusto” do capitalismo são excluídos do acesso aos bens de consumo, dos bens sociais, de trabalho digno e de todos os outros benefícios prometidos pela essa política social.

Assim se caracterizam os excluídos de nossa sociedade. Sujeitos que não atendem toda a demanda do capitalismo e são induzidos a se sentirem culpados por isso, já que a política neoliberal surge com o discurso de dar oportunidade a todos, bastando apenas o esforço pessoal.

Contudo, as evidências de que este sistema é falho encontram-se presentes no aumento do índice de desemprego, no crescimento de trabalhadores informais e ilegais, expansão da violência, etc.

Mesmo conscientes de que todas estas características da exclusão social podem ser vivenciadas por indivíduos separadamente, indo assim ao encontro deste “processo de individualização” citado acima, é preciso perceber que:

também são experiências coletivas que exprimem o destino comum de alguns grupos sociais. A maior crítica que se pode fazer ao termo “exclusão” é, sem dúvida, de ter ocultado esta dimensão coletiva dos fenômenos de dissociação social, focalizando a atenção na infelicidade dos indivíduos que a sofrem. (Castel, 2006, p.72)

Desta forma, o que Castel (2006) propõe é a superação do conceito inicial de exclusão social, que discutimos no início deste capítulo. No qual se pensa este termo sob a perspectiva da homogeneidade dos grupos marginalizados e da responsabilidade de cada indivíduo por sua condição sócio-econômica e pela superação desta. O autor analisa o processo de exclusão a partir de uma leitura das dinâmicas sociais. Ele afirma que determinados grupos sociais vivenciam destinos comuns devido suas experiências coletivas, não enfatizar a importância destas experiências sociais em comum é fortalecer concepções como a meritocracia e focar a problemática da exclusão social apenas no indivíduo e não no contexto que o envolve.

Para Castel (2006) não há indivíduo separado do social. Sendo assim o termo “exclusão social” em um primeiro momento pode soar como evasivo ou até inconsistente, para este autor. Contudo a busca deste sociólogo não é encontrar um conceito que determine a exclusão, mas discutir o sentido de pertencimento ao coletivo neste novo cenário sócio-econômico em que estamos inseridos. É compreender o que faz o indivíduo sentir-se parte de uma coletividade e a partir deste ponto compreender quais dinâmicas sociais que colaboram para o processo de exclusão

Outro ponto que Castel (2006) tem o cuidado de salientar sobre a problemática da exclusão social é que mesmo em grupos excluídos, já não é mais possível pensar em homogeneidade, principalmente no que se refere ao interesse dos indivíduos que fazem parte deste corpo. Assim, podemos afirmar que não há uma dinâmica comum entre eles, como houve um dia com a classe operária que, por mais de século teve papel nuclear na sociedade

industrial, mas também não é possível negar que há comunidades que partilham do mesmo destino social.

Dentre estas comunidades, a população economicamente desfavorecida é que se encontra em maior destaque. Por muitos anos as análises dos processos de exclusão social estiveram diretamente associadas à pobreza e ainda hoje esta associação encontra-se presente, justificando-se por ser o grupo que menos tem acesso aos bens construídos socialmente e, portanto, são os que se encontram fora/ excluídos daquilo que deveria pertencer a todos.

Analisar o conceito de pobreza nos faz compreender com maior clareza o processo de exclusão social. Diferenciar estas categorias teóricas, para Balsa (2006), é importante não apenas para o mundo teórico, mas também como uma forma de construir a realidade social com maior nitidez.

De acordo com os estudos deste autor (2006), as dinâmicas da pobreza e da exclusão social podem ser analisadas sob três diferentes planos: sócio-histórico, sócio-institucional ou sócio-antropológico.

No plano sócio-histórico é possível perceber as causas que conduzem às situações de precariedade. Considera, por exemplo, as situações de inadaptação produzidas pelos movimentos migratórios em diferentes níveis ou ainda as políticas seguidas pelo Estado em determinados momentos históricos.

A pobreza aparece assim explicada ao nível do próprio sistema social que se revelaria ser incapaz ou pouco eficiente na correção de algumas das suas disfunções ou, de acordo com uma leitura mais pessimista, o próprio sistema funcionaria com base na produção de desigualdades e das situações de pobreza e de exclusão social que daí podem decorrer. (Balsa, 2006, p. 21)

Em uma segunda orientação dos estudos referentes às dinâmicas de produção da pobreza e da exclusão, diz respeito ao plano sócio-institucional. Este plano considera o funcionamento das instituições, cuja regulamentação interna mantém uma flexibilidade relativa. Neste nível encontra-se sob análise a atuação das instituições de formação (escolas,

universidades...), dos mercados de trabalho, dos sistemas de cuidados com a saúde. O estudo das instituições como promotoras da exclusão social e da pobreza são sempre consideradas sob uma perspectiva temporal e geográfica.

Já a visão sócio-antropológica, mostra as dinâmicas da pobreza e da exclusão social a partir dos meios em que estas problemáticas se enraízam e se exprimem em situações particulares, daí o aprofundamento nas histórias de vida tanto individuais quanto grupais. A pretensão da visão sócio-antropológica é a de interrogar a forma em que a pobreza e as suas dimensões se apóiam nas biografias dos sujeitos ou “como são vividos e geridos os acontecimentos susceptíveis de gerar situações de pobreza ou de exclusão”. (Balsa, 2006, p.22)

As abordagens acima explicitadas não se contrapõem e, muitas vezes, se complementam, mas por se tratar de conhecimentos específicos, necessitam de encaminhamentos teóricos e metodológicos diferenciados.

Sendo assim podemos afirmar que a formação de um conceito único da categoria “exclusão social” é complexo, devido aos vários campos que esta abarca. A própria construção teórica do *ser pobre*, que é apenas uma das faces da exclusão social, já suscita amplas discussões entre os cientistas sociais.

Vindo ao encontro do afirmado acima, Guy Bajoit (2006) afirma que limitar a problemática da pobreza à questão financeira, não diz nada a respeito do *ser pobre* e das formas para a superação desta situação. Por isso, conforme o mesmo autor, ao longo da história, cientistas sociais pintaram o rosto da pobreza de acordo com os valores da sua época. Estas pinturas também traziam em si os motivos pelos quais os indivíduos pobres eram excluídos socialmente. Estes motivos passaram pela crença que pessoas que viviam em condição de pobreza pertenciam a uma subcultura, até a visão de que os mesmos estão isolados por não se sentirem estimulados a construir uma rede de solidariedade. Neste mesmo contexto, a exclusão social desta população também foi explicada pela vitimização sofrida pelo sistema capitalista, com a exploração de sua mão-de-obra e pela questão de que os mesmos não têm capital social suficiente (associatividade, formação, autonomia) para

superar sua condição sócio-econômica. Sobre estas formas de perceber a pobreza, discutiremos em capítulo subsequente.

Podemos afirmar que, atualmente, todas estas visões sobre pobreza caminham juntas, muitas vezes se complementando ou se contrapondo. Mas de acordo com Bajoit (2006, p.101) “o pobre de hoje, em nossas sociedades de informação e de consumo, vive sua pobreza segundo o modo de negação identitária: ele se sente negado (renegado)”. Assumir sua condição de pobreza também é uma forma de assumir seu fracasso perante a sociedade.

Percebendo a pobreza sobre este prisma será possível pensar na elaboração e na implementação das políticas sociais de forma original.

A finalidade seria restaurar dignidade dos pobres, trabalhar com eles sobre sua identidade pessoal, auxiliá-los a restaurar sua auto-estima e, por meio disso, reencontrar a motivação que lhes permitiria sair de sua condição. (Bajoit, 2006, p. 102)

Por fim, pensar em um conceito único de exclusão social é negar o momento histórico em que vivemos. Período de grandes transformações nas relações humanas, em que tudo parece descartável, inclusive o próprio ser humano. Estamos buscando nossa identidade, sem negar nossas diferenças. Mas, ao mesmo tempo, estamos nos encaminhando para uma sociedade composta por indivíduos que não “com-vivem”, que não se preocupam com o bem comum, mas apenas em receber uma parcela cada vez maior do bolo oferecido pela política neoliberal, mesmo que para isto o vizinho morra de fome.

3 A INFÂNCIA E A CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Apesar do discurso corrente de sociedade igualitária, onde todos tenham acesso à saúde, educação, moradia, saneamento básico, o Brasil ainda está longe de alcançar esta meta. Embora sejam inegáveis os avanços no referente às políticas sociais, as diferenças na nossa sociedade ainda são gritantes. As disparidades entre os grupos sociais são reconhecidas desde cedo por todas as crianças, pois cada estrato social convive apenas com os seus, sem interagir com grupos de outros segmentos o que fortalece a criação de mitos sobre um e outro, estimulando uma relação de desconfiança mútua e outros sentimentos indesejáveis.

De acordo com Nunes (2003), crianças favorecidas economicamente tendem a ter sentimentos de superioridade e orgulho, em contrapartida crianças pobres se sentem despossuídas frente ao poder aquisitivo das outras.

As cidades favorecem essa percepção quando o carro pára ao lado da criança miserável que esmola nos faróis, ou nas diferenças de vestir ou falar. Paulatinamente, o cotidiano de contrastes molda uma visão de mundo e solidifica nas crianças a consciência das diferenças que eclodirá na fase adulta. (Nunes, 2003, p. 30)

A própria identidade destas crianças é transmitida pela mídia de forma preconceituosa e excludente. As páginas policiais com roubos, prostituição, drogas, reflete o cotidiano dessas crianças que não se identificam com os folhetins infantis como os meninos “ricos”, mas com

personagens reais, segregados socialmente. Dificilmente temos contatos com reportagens que enfatizam o trabalho destas crianças e seu papel, muitas vezes central, para a sobrevivência da família, tendo sua imagem ligada a furtos ou delinquências de diferentes ordens.

Esta exposição negativa estimula o medo de “pivetes” e associa estas crianças com marginais ou futuros marginais, não acenando nada positivo para sua vida, a não ser a perpetuação da pobreza e do abandono. Toda esta baixa expectativa em relação ao futuro destas crianças faz surgir nas mesmas um sentimento que Paulo Freire (2002, p.50) chamou de autodesvalia:

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles tem os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua incapacidade.

Oprimidos, pobres, pivetes são alguns dos termos utilizados para fazer referência às crianças pertencentes a estratos sociais economicamente inferiores. Mas o que não pode ser perdido de vista é que este grupo encontra-se em condição de vulnerabilidade social e para clareza teórica e metodológica compete-nos esclarecer o que vem a ser esta condição.

Segundo Bueno (1996), vulnerabilidade designa “o lado fraco de um assunto ou questão”. Sendo assim, toda criança, considerando sua impossibilidade de defender-se sem auxílio de um adulto, se encontra dentro deste conceito, independente de sua condição social, prova disto são as constantes notícias de violência contra a infância. Violência esta que se manifesta por diferentes meios, desde a forma direta, como a violência física, exploração sexual, exploração do trabalho infantil, abandono, etc., como em formas mais amplas através dos constantes conflitos sociais, guerrilhas, guerras civis, onde, entre os grupos mais atingidos, encontram-se as crianças, cuja vida é ceifada precocemente ou vivenciada de forma desumana, com todos os direitos básicos negados.

Por fim, apesar de defendermos a tese de que a fragilidade é inerente a todo o grupo infantil, é inegável que ao falarmos sobre a situação econômica, crianças que vivem na ou abaixo da linha da pobreza têm sua condição agravada. Para analisar com mais clareza esta

afirmação, o presente capítulo propõe em aprofundar a história da infância no Brasil assim como as políticas que garantem sua proteção.

3.1 A HISTÓRIA DA CRIANÇA EM CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE NO BRASIL

Constam na nossa História inúmeros relatos de abandono, maus-tratos e exploração de crianças. Segundo Ramos (2008), as caravelas portuguesas no Brasil, durante o período de povoamento, pós 1530, trouxeram consigo um bom número de meninos acompanhados de seus pais ou na condição de grumetes ou pajens. Sendo as mortes a bordo muito comuns, devido aos constantes naufrágios e péssimas condições dos navios, várias destas crianças tornavam-se órfãos. O autor relata que com a falta de mulheres nas embarcações, estas mesmas crianças eram violadas por pedófilos. Meninas virgens tinham que ser resguardadas para que assim permanecessem até a chegada à Colônia. Em terra, as crianças que sobreviviam ao martírio eram entregues à própria sorte, e a expectativa de vida destas não passava dos 14 anos entre os séculos XIV e XVIII.

De acordo com Ramos (2008, p.20), “isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas.”

Crianças judias em Portugal também eram trazidas à força para o Brasil, pois a Coroa assim agia como forma de controlar o crescimento desta população e obter mão-de-obra para as suas expedições marítimas.

A escravidão de negros no Brasil é outro momento histórico que podemos destacar como de total negligência com as crianças pertencentes a “estratos inferiores” da sociedade. Segundo Góes e Florentino (2008) o século XVIII foi marcado pelo tráfico de negros no Brasil. Retirados abruptamente de sua terra natal para serem negociados em nosso país como mão-de-obra gratuita, nove mil africanos eram despejados, anualmente, no porto carioca, até 1808. A partir desta data, até 1830, este número praticamente triplicou, chegando ao ponto desta população representar metade dos habitantes das zonas agrárias, sendo que 20% eram crianças, algumas trazidas pelos navios negreiros e a maioria nascidas em terra brasileira (Góes e Florentino, 2008).

Os pequenos eram “adestrados”, sofrendo as mesmas represálias que um adulto. Aos 12 anos já eram conhecidos pelas suas maiores competências e encaminhados para funções pré-determinadas, seus sobrenomes ficavam arraigados às suas profissões: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama. (Góes e Florentino, 2008)

Com a lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871, crianças negras nasciam na condição de libertas. O decreto garantia a permanência com sua família até os oito anos de idade, após este período o senhor da mãe decidia se iria receber do Estado uma indenização ou se permaneceria com a criança, usufruindo do seu trabalho, até a mesma completar seu vigésimo primeiro aniversário (Nunes, 2003).

Apesar desta lei representar um passo tímido para a abolição da escravatura, podemos perceber que a mesma não dava condições do negro livre construir a sua vida, independente da vontade dos seus senhores. Esta realidade se fez presente após a abolição. Milhares de pessoas permaneceram sem rumo, continuando a servir seus antigos donos e/ou construindo seus guetos, vivendo à margem da sociedade. Sem políticas de apoio ao desenvolvimento desta população, a miserabilidade no país tornou-se mais clara e a desigualdade social mais gritante. Às crianças negras restou o desamparo legal e o encaminhamento para furtos e outras atividades ilegais como meio de sobrevivência, quando não permaneciam trabalhando nas fazendas de cana e em trabalhos domésticos, no caso das meninas.

Tanto no trabalho escravo quanto como numa substituição de menor custo deste, a história da criança pobre no Brasil sempre esteve atrelada às mudanças econômicas. Foram

estas mudanças, assim como lutas sociais que levaram às leis de proteção ao menor que temos na atualidade, contudo um longo caminho fora percorrido para que chegássemos até ao presente momento com um Estatuto específico para esta fase da vida humana, é um pouco desta história que discutiremos no subcapítulo seguinte.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA AS CRIANÇAS EM CONDIÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Considerando a nossa origem escravocrata, iniciada com o assentamento dos portugueses em nossas terras, e a nossa tardia industrialização, no final do século XIX, é compreensível a demora de um modelo econômico que exigisse adequação mental dos indivíduos. Por isso, até então não havia sido necessário investir em políticas educacionais para atender as crianças carentes.

Mas o que justifica a iniciativa do Estado em trazer para si as tarefas sociais para crianças e adolescentes? Um dos pontos levantados por Nunes (2003), foi a tentativa de diminuir a delinquência entre este grupo. As péssimas condições em que viviam os trabalhadores brasileiros faziam com que muitas famílias abandonassem seus filhos, restando a estes as instituições filantrópicas ou a ilegalidade. Além disso, a constante exploração do trabalho infantil, juntamente com outras questões, instigava as rebeliões dentro das fábricas, estimulando a formação de ativistas políticos.

Passeti (2008) informa que desde o tempo dos imigrantes europeus – que formaram os primeiros contestadores – até o dos migrantes nordestinos – de onde surgiram os mais recentes líderes dos trabalhadores – o Estado nunca deixou de intervir com o objetivo de conter a alegada delinquência latente nas pessoas pobres. Desta forma, a integração dos indivíduos na sociedade, desde a infância, passou a ser tarefa do Estado por meio de políticas

sociais especiais destinadas às crianças e adolescentes provenientes de famílias desestruturadas, com o intuito de reduzir a criminalidade.

Por esta visão é possível compreender o motivo que levou o Estado, principalmente nos trinta primeiros anos de República, a estimular a integração da criança ao mercado de trabalho. Isto significava tirá-la da vida delinquencial, ainda associada aos efeitos da politização anarquista, e educá-la com o intuito de inculcar-lhe a obediência, pretendendo domesticar as individualidades e garantindo com isso os preceitos de uma prevenção geral. Para tal, a escola e o internato passam a ser fundamentais (NUNES, 2003).

Confirmamos a afirmação acima ao analisarmos as políticas nacionais ao longo do século XX. Dentre as que mais se destacaram temos, em 1902, a criação de colônias para a “reabilitação, pelo trabalho e instrução, de menores viciosos”. Filhos de ex-escravos, portanto negros e pobres, enquadravam-se nessa categoria. (NUNES, 2003).

Nesta mesma década, de acordo com Nunes (2003), foi rejeitada a proposta de criação de um Juizado de Menores, mas com isso podemos perceber a seriedade da questão da “infância desvalida”, assinalando, já naquele período, a necessidade de se ter uma esfera específica no Judiciário para lidar com o problema.

Em 1917, a legislação estabeleceu condições para admitir um menor, entre estas exigia-se escolaridade mínima do jovem. Esta exigência apresentou-se como um sinal de mudança no mercado e, conseqüentemente, na sociedade. Para as fábricas, não bastavam apenas trabalhadores braçais, mas havia necessidade de maiores especializações e, com isso, o ler e o escrever começavam a se tornar imprescindíveis, além de que, como foi dito acima, a escola seria uma excelente instituição para inculcar a obediência e padronizar comportamentos (Nunes, 2003).

A constituição de 1934, normatizou a responsabilidade de empresas de médio e grande porte na alfabetização dos filhos de seus empregados. A medida significou que a reprodução da força de trabalho em um aspecto essencial – alfabetização do futuro trabalhador – se internalizara nos custos da empresa em que o pai e/ou a mãe deste trabalhava. Esta prática foi logo questionada e alterada. O Estado responsabilizou-se pouco a pouco pela educação,

principalmente por esta ter um papel estratégico na garantia da ordem social. Contudo a educação oferecida pela esfera estatal é recebida apenas pelas classes populares, já que a classe média procura o setor privado e tem objetivos claros no que se refere à educação dos filhos.

Entre 1948 e 1964, houve um vácuo na promulgação de normas legais de tratamento das crianças. A situação na Era Vargas – e imediatamente após – não se alterou. Apenas no último ano foi criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor e a Fundação Nacional de Bem-Estar (Funabem). Isto significa que a educação de crianças pobres continuou, basicamente, vinculada com instituições de correção do comportamento desviante (Nunes, 2003).

A constituição de 1967 reflete uma preocupação maior em garantir a todos o acesso à educação formal. Para corroborar com essa afirmação o artigo 168 apregoa o seguinte: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola: assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.”

Para compreender quais os tipos de políticas educacionais surgiram em nosso país, a partir deste momento e até os dias atuais, é preciso refletir sobre o conceito de igualdade que por elas é veiculado. Para isso recorreremos a Dubet (2008, p.2):

ao contrário das sociedades aristocráticas que priorizavam o nascimento e não o mérito, as sociedades democráticas escolheram convictamente o mérito como o princípio essencial de justiça: a escola é justa por que cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades.”

Esta concepção meritocrática nasce da idéia de “igualdade de oportunidades”, ou “igualdade de chances” um discurso que dissimula as reais intenções das classes opressoras, pois sem igualdade de condições não pode haver igualdade de oportunidades. Por isso, o autor alerta que a efetivação concreta do conceito “igualdade de oportunidades” sempre fora restrita, pois nas sociedades mais desenvolvidas ainda hoje o nascimento continua a pesar consideravelmente na “orientação escolar dos alunos nos sistemas divididos em várias

escolas: a escola do povo, a escola das classes médias, a escola da burguesia” Dubet (2008a, p.4)

Dubet (2008b) explica que a igualdade de oportunidades meritocrática supõe igualdade de acesso, isto é, colocar todos dentro de um mesmo espaço para que alcancem um grau de excelência na sociedade, dependendo apenas do esforço pessoal de cada um para obter destaque na academia. Contudo este acesso não garante o fim das desigualdades, particularmente aquelas ligadas às condições sociais.

Todas as pesquisas mostram que a escola trata menos bem os alunos menos favorecidos: os entraves são mais rígidos para os mais pobres, a estabilidade das equipes docentes é menor nos bairros difíceis, a expectativa dos professores é menos favorável às famílias desfavorecidas, que se mostram mais ausentes e menos informadas nas reuniões de orientação. (Dubet, 2008a, p. 3)

A partir desta colocação podemos inferir que a escolha que muitos professores fazem por não se estabelecer em bairros com alto índice de violência ou com população de baixo poder aquisitivo deve-se ao fato que todos buscam melhores condições para exercer seu trabalho. Seguidamente vemos por meio da mídia televisiva escolas depredadas, professores reféns do tráfico de drogas, da violência física e verbal, escolas sem as condições mínimas de higiene, sem material pedagógico básico. Estes fatores entre outros estimulam os educadores na busca de melhor espaço para sua prática docente. Com a troca constante de professores as escolas não conseguem estabelecer um trabalho pedagógico com seqüência e alcançar objetivos em longo prazo, constantemente há profissionais em fase de adaptação ao esquema escolar, ainda construindo os vínculos necessários para a aprendizagem plena de seus alunos.

Outro ponto que desestimula a permanência dos docentes em bairros difíceis é a baixa expectativa em relação ao futuro dos alunos. Nestes espaços, a escola muitas vezes perde sua identidade e função, e, geralmente, não consegue dar conta de tudo aquilo que pais, alunos e comunidade acreditam ser de competência escolar, como trabalhos que se aproximam da psicologia, enfermagem, e até mesmo, “ensino de bons modos”. Como Dubet (2008 a) afirma os pais nestes espaços seguidamente são pouco participativos, mais um fator que faz com que educadores não permaneçam por muito tempo em bairros considerados difíceis, lidar constantemente com a frustração não é objetivo profissional da maior parte dos docentes.

Além de todos os fatores que afastam os professores das instituições educacionais localizadas em bairros difíceis, outras situações também colaboram para o processo de exclusão social dentro destas escolas, uma delas é o fato de que quanto mais se aproxima do sujeito ideal de homem melhor o aluno é tratado pela equipe escolar, o oposto também é verdade. Alunos mal cheirosos, descuidados, com dificuldade de atenção e aprendizagem geralmente são negligenciados pelo educador, fortalecendo, desta forma, o sistema meritocrático. Aqueles que são “bons” têm maiores chances de sucesso acadêmico, aqueles que não condizem com as exigências escolares, estão condenados ao fracasso.

O sistema meritocrático é bastante questionável principalmente quando transfere a culpa do fracasso escolar para o indivíduo. Nesta percepção já não é mais possível responsabilizar o sistema escolar e/ou econômico, pois o que temos em voga é que, tendo em vista a facilidade de acesso às instituições educacionais, “só não estuda quem não quer”. Frente ao fracasso é comum que estes alunos tenham sua auto-estima prejudicada, levando-os a abandonar a escola, perder a motivação e até mesmo tornarem-se violentos, depredando a instituição educacional. Com isso podemos afirmar que “a escola meritocrática legitima as desigualdades sociais” (Dubet, 2008b, p.3).

Mas se não pensarmos em um modelo de justiça meritocrático, tendo em vista as críticas levantadas acima, em que modelo podemos pensar para obtermos uma sociedade justa, que ofereça acesso e permanência em uma escola igualitária e de qualidade para todas as crianças, independente de sua origem social?

Para Draibe (1989), em superação à idéia de “igualdade de oportunidade” há a “igualdade de resultados”, que se fundamenta em um critério igualitário para a distribuição de recursos, produtos e serviços, concebendo-os como direito a todos os cidadãos, independente de qualquer particularidade (diferenças sociais, contribuições sociais, inserção no mercado de trabalho). Com este ideal de cidadania é possível compreender as políticas sociais que garantem a todos uma renda mínima, sob forma de cesta básica, de bens e serviços, tais como a do salário mínimo, pensão social, instrução obrigatória e gratuita, entre outras.

Trazendo a idéia da autora para nosso contexto, podemos inferir que a mudança do conceito de igualdade do Estado também modificaria sua forma de agir frente às diferenças

sociais. Mesmo nesta sociedade pretensamente democrática, a idéia de meritocracia encontra-se arraigada em nossa cultura e é, portanto, difícil de ser modificada. Contudo, Draibe (1989) acredita que podemos aperfeiçoá-la oferecendo a todos reais condições de alcançar os mesmos resultados. Contudo esta crença é falsa, pois só levaria a atenuação dos efeitos do sistema meritocrático, mas não resolveria questões centrais como a desigualdade social.

Na década de 1980, segundo Nunes (2003), vivenciamos um grande avanço em termos de legislação, que nos acenou com a esperança de diminuir estas desigualdades, além de ter sido reconhecida como um dos textos mais avançados em relação ao menor: a Constituição de 1988. Através dela, família e sociedade civil dividem com o Estado a responsabilidade pelos menores, aos quais é assegurado, com absoluta prioridade, o direito à cultura, à alimentação, à profissionalização, ao respeito, etc. A Constituição de 1988 expressou o fim da estigmatização formal pobreza-delinquência e pode-se pensar, então, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O Estatuto em questão é dividido em três livros:

Livro I – contém os direitos fundamentais da criança e do adolescente e os deveres da sociedade, da família e do Estado perante eles;

Livro II – refere-se às políticas de atendimento (pública/privada) e aos atos infracionais cometidos por crianças e adolescentes ou não, juntamente com todo o processo que os envolve;

Livro III – cuida da vigência do Estatuto.

O texto legal trata do dever da sociedade, da família e do poder público de assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, estabelecendo-se a hierarquia dos níveis de prioridade. Percebe-se a abrangência do Estatuto, que de certa forma atribui mais responsabilidades ao Estado e às famílias, considerando a “condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”. A cada direito reservou-se um capítulo do Título II.

Além dos direitos, o Estatuto versa sobre os deveres que, não sendo cumpridos, acarretam punições a quaisquer formas de “negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e/ou opressão no trato a criança e adolescente, sob pena de punição, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais”.

O Estatuto prevê o direito da criança e do adolescente à educação, “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Art. 53), assegurando como direitos o acesso gratuito e a permanência na escola, o respeito de educadores, a contestação de critérios avaliativos, a organização e a participação em entidades estudantis, a ciência e a participação de pais/responsáveis na definição de programas educacionais.

Por isto é possível afirmar que o Estatuto da Criança e do Adolescente melhorou, legalmente, a situação da criança independente de sua condição social. Mas o que realmente significou o ECA para a nossa sociedade?

De acordo com Nunes (2003), primeiramente ele foi uma ruptura, evolução de fato, não só mudança administrativa no trato com a infância e juventude. Evolução que se percebe à luz de uma análise comparativa entre as concepções doutrinárias presentes até então em boa parte de nossa legislação para a infância desvalida, de um lado, e o ECA de outro. O Estatuto assegura proteção integral aos menores; os anteriores garantiam proteção exclusivamente em “situação irregular”. Na década de 1990 eles deixam de ser problema judicial para se tornarem sujeitos de direito.

Por fim, promulgar o Estatuto, apesar de não implantá-lo plenamente, significou dotar o Estado de uma melhor orientação para proteger o menor.

Contudo, apesar dos avanços legítimos em termos de políticas educacionais para crianças em situação de vulnerabilidade social, estas ainda vivenciam o que Nunes (2003) denomina de “estigmatização da pobreza”, fenômeno muito presente em nosso país, onde os sujeitos de nosso estudo são vistos como culpados de algo: pouco importa se eles cometeram ou não algum tipo de transgressão. São culpados por delitos que “certamente” irão cometer no futuro e, por isso, são antecipadamente condenados à exclusão.

Apesar disto, podemos afirmar que houve um aumento nas últimas décadas no número de crianças matriculadas no Ensino Fundamental devido à obrigatoriedade da mesma, ao apoio financeiro do Governo Federal (bolsa-escola) e até mesmo devido a uma mudança de pensamento na sociedade, que associa educação formal a melhores oportunidades no mercado de trabalho. Mas o que nos instiga neste momento é até que ponto o texto legal colabora efetivamente para que a escola inclua as crianças pobres na sociedade?

4 MECANISMOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOCIAL NO SISTEMA ESCOLAR

Este capítulo tem a pretensão de discutir como o sistema escolar é percebido enquanto mecanismos de inclusão e exclusão social. Para tanto inicia sua discussão sobre a origem da escola e como ela passou a se configurar uma instituição que, ao mesmo tempo que auxilia na reprodução das desigualdades sociais também é percebida como principal meio para a superação destas mesmas diferenças.

Nesta contradição constante, a instituição escolar tem produzido mecanismos de inclusão e exclusão social dentro de seus muros, são estes mecanismos que buscamos conhecer por meio da pesquisa realizada em uma escola de Garuva/SC. Entrevistamos toda a sua equipe de trabalhadores, buscando conhecer a percepção que eles têm sobre o tema, a partir da leitura da realidade da própria escola.

A partir das falas destes trabalhadores e da pesquisa realizada com uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental, escolhida pelo alto número de crianças participantes do programa social Bolsa-família e do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) realizamos a análise destes mecanismos, interligando com a teoria até aqui discutida.

4.1 COMO A ESCOLA É PERCEBIDA ENQUANTO MECANISMO DE EXCLUSÃO

É tradicional a crença de que o indivíduo pobre não é como o restante de nós- Connel

Como nasceu a escola? Esta é uma das questões que surgem quando pensamos nela como umas das principais instituições que influenciam os destinos sociais. Em Brandão (1995) aprendemos que a escola, tal qual a conhecemos, condiz com a identidade da própria sociedade. Sendo assim, em grupos tribais a transmissão dos saberes sociais ocorre de forma comunitária e igualitária, já em nossa sociedade capitalista ela se configura como desigual e isolada. Estas características são a base para os mecanismos de exclusão social que ocorrem no interior destas instituições. Os agentes educacionais, nem sempre conscientes de seus atos, auxiliam na reprodução da ideologia promulgada por grupos minoritários e privilegiados economicamente, excluindo aqueles que não condizem com esta ideologia.

Este papel de privilegiar camadas nobres da sociedade não é recente, já na Grécia Antiga a educação, denominada de Paidéia, se iniciou como comunitária, mas com o desenvolvimento da sociedade se tornou desigual e atendia de forma diferenciada nobres e plebeus, para os escravos não havia nenhuma forma de educação formal.

O acesso à educação por diferentes grupos sociais surge como uma necessidade do sistema industrial e com a complexidade das relações de trabalho. Por não haver gente capacitada para lidar com as máquinas e outras funções decorrentes desta era, foi necessário capacitar os trabalhadores e alfabetizar seus filhos, futuros trabalhadores das fábricas. A educação do pobre se limitava a estes dois pontos: ensino de técnicas para o trabalho específico e a alfabetização.

Nunes (2003), afirma ainda que a preocupação com a educação de crianças pobres surge não apenas da necessidade de formar profissionais para atender a demanda do mercado de trabalho, mas também para manter sobre controle a população desfavorecida economicamente, impondo uma determinada ideologia desde muito jovens, estes futuros homens estariam menos propensos às rebeliões e tentativas de desordem, mas para isto era necessário convencê-los da importância da educação formal.

Por isso, de acordo com Saviani (1989), para atrair a população às escolas durante a ascensão da burguesia, o discurso vigente era de que a educação formal seria o único meio de

superação das desigualdades sociais. A aceitação da escola foi geral e, apesar de não haver retrocessos no campo de desigualdade social, a expansão escolar foi inevitável.

Com a massificação escolar e com ela a precarização do emprego, o chamado fracasso escolar e aumento da miserabilidade entre pessoas com um elevado grau de escolaridade, surge a seguinte questão: Qual o papel da escola neste processo de exclusão social tão evidente que vivemos?

Dubet (2003) traz duas visões a este respeito. De um lado, há a defesa da idéia de que a escola é responsável pelo grande número de jovens desempregados, já que ela não responde às demandas do mercado, oferecendo conhecimentos/formações não condizentes com as suas necessidades. Contudo, esta tese é logo descartada por que, mesmo a escola preparando os jovens para preencher as vagas de emprego existentes, não há espaço para todos. Ou, em outras palavras, o fato de ser qualificado para determinada função não garante que o mesmo terá a oportunidade de desempenhá-la. Sem contar com as rápidas mudanças do nosso cenário econômico, que exige facilidade de adaptação do jovem trabalhador, pois a área que o mercado exige hoje pode estar saturada em poucos anos e até em poucos meses (DUBET, 2008).

O outro posicionamento, segundo Dubet (2008, p.32), vem daqueles grupos defensores das instituições educacionais, para os quais a escola é neutra, “inocente em face da exclusão” e traz a idéia de que:

A escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada um destino social, e, quando intervém, ela faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do “elitismo republicano”. Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como agente ativo da exclusão social. Ela simplesmente não intervém neste domínio ou o faz de maneira feliz, impedindo que algumas crianças do povo cumpram um destino que lhes estava reservado pelas injustiças sociais. Não era a escola que era injusta, era antes de tudo a sociedade.

A idéia de que a escola intervém pouco nos destinos sociais e quando o faz é sempre de maneira positiva ainda se faz muito presente e, talvez, seja a idéia que mais força tem no imaginário popular. Ainda pais e mães levam seus filhos para o colégio com a intenção que

eles sejam “alguém na vida” e esta mesma resposta é dada pelos professores quando questionados os motivos pelos quais seus alunos devem estudar. Se de alguma forma este objetivo não é alcançado, a responsabilidade recai no indivíduo que não se esforçou o suficiente ou na própria sociedade que é injusta, jamais na escola.

Após a década de 1960, a idéia da “inocência” da escola é contestada. Novas leituras foram realizadas para compreender a permanência das desigualdades sociais, nestas leituras a escola passou a ser vista como agente ativo da exclusão social.

Com o aumento no número de pessoas que teve acesso à educação formal, ocorreu a massificação escolar, muito mais pessoas saindo das instituições e não encontrando espaço no mercado de trabalho. O “ser alguém na vida” tornou-se cada vez mais difícil, dependente de um processo de concorrência exarcebada, onde a pré-seleção começou nos primeiros anos de escolaridade.

Os mecanismos utilizados para esta pré-seleção na escola são variados. Dentre eles, podemos destacar que nas escolas para as massas geralmente concentram um maior número de alunos com dificuldades materiais, também comumente referidos como alunos “difíceis”, com grande dificuldade para aprender o que a escola lhes impõe, tanto em termos de conteúdos como em regras sociais.

A dificuldade para se enquadrar nas regras de comportamento social imposto pela escola pode ser analisada como uma forma de enfrentamento com a mesma. Se a criança não consegue aprender, apesar de todo seu esforço pessoal, muitas vezes no decorrer do processo de aprendizagem tende a não colaborar mais com a instituição educativa, deixando de fazer seus deveres escolares, descuidando do caderno, brincando em sala-de-aula durante a explicação do professor, não cumprindo, de modo geral, o solicitado pelo mestre. Para Dubet (2008a), este comportamento é uma estratégia acionada pela criança para preservar sua auto-estima. Em determinado momento ela deixa de participar do jogo escolar, refutando suas regras e a partir daí a sua dificuldade de aprendizagem deixa de estar relacionada com sua incapacidade de aprender, ela simplesmente não aprende por que não quer, não faz questão, desta forma pode até não aprender o que a escola tenta lhe ensinar, mas preserva sua dignidade.

Comportamentos assim foram perceptíveis em nossa pesquisa com alunos de baixa renda da 2ª série do Ensino Fundamental na cidade de Garuva. Quanto mais baixo o desempenho acadêmico da criança, menos ativa era sua participação em sala de aula; alguns tendiam apenas a copiar o que a professora passava no quadro e ficavam quietos o restante do tempo, evitando até mesmo interagir com os colegas, enquanto outros mantinham conversas paralelas durante as explicações. Quando solicitado à professora da classe, V., os motivos destes comportamentos, ela aponta que a responsabilidade está na família, pois de acordo com a professora em questão *“a própria casa desmotiva, sem organização, sem higiene; de repente não dorme bem, vem para escola no “será que vale a pena”?”*.

A falta de apoio familiar foi levantada por outras professoras, como motivo da falta de motivação dos alunos para aprender:

“No âmbito familiar a gente vê que o pai bebe, a mãe se prostitui, não tem dinheiro assim os alunos ficam sem estrutura para fazer uma faculdade, pensar num futuro melhor. Professora M.H.

“eles não têm limite por que a mãe sai para arrumar dinheiro e eles ficam solto no meio do pasto (referindo-se a região agrícola que as crianças moram)” (professora C.).

A tendência da escola em culpar a família e da família culpar a escola pela não aprendizagem das crianças não é recente, na década de 1980, Ceccon (1986) já alertava para esta questão, afirmando que esta “brincadeira de gato e rato”, expressão utilizada pelo autor, não auxilia na resolução do problema da criança que, sem apoio, se inclina para o abandono escolar, tornando-se mais um sujeito excluído do sistema educativo.

Outra questão pode ser aqui levantada quando ocorre este embate família x escola que vem a ser não apenas o confronto entre duas instituições, mas também o conflito entre distintos capitais culturais. Supostamente, é no centro deste conflito que a criança constrói seu próprio capital cultural, pois, de acordo com Bourdieu (1987, p. 297) :

As diferentes ações pedagógicas, que operam em uma formação social, vale dizer, tanto aquelas que as famílias das diferentes classes sociais exercem como a que a escola exerce, colaboram harmoniosamente na transmissão de um patrimônio concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da `sociedade`.

Contudo, esta pretensa harmonia torna-se fragilizada quando o capital cultural valorizado pela escola e o capital cultural de classes ou frações de classes que se encontram em posição inferior “ocupada pelas profissões agrícolas, operários e pequenos comerciantes” (Bourdieu, 1987, p. 299) entram em conflito. Os saberes exigidos pela escola tendem a valorizar uma cultura “nobre”, fazendo com que o capital cultural retorne sempre às mãos daqueles que já o detinham.

Assim, nas instituições educacionais, muitos mecanismos sutis são utilizados para favorecer os alunos mais privilegiados econômica e culturalmente, começando pela diferenciação entre escolas: escolas para pobres, para ricos, para classe média. Além disso, de acordo com Dubet (2008b, p.36), a escola, internamente, ainda utiliza mecanismos sutis que aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar, um deles é exigir dos pais:

competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. Ao mesmo tempo fica claro que essa expectativa é cada vez maior e situa-se cada vez mais cedo. Quanto mais os métodos pedagógicos são “ativos”, mais eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas.

Esta postura escolar por muito tempo tem afastado os pais da escola. No colégio pesquisado os professores entrevistados comentam que os pais não entendem a função da instituição educacional, por isso muitas vezes não acreditam na importância de sua participação em reuniões ou na força da associação de pais e mestres (APM). De acordo com a professora M. H., a questão vai mais além:

Tem muitos pais que mandam seus filhos como se a escola fosse um depósito. Ao professor cabe ensinar, mas educar não é só do contexto da escola, também é função dos pais, mas o professor não está dando conta nem de ensinar a todos. Parece que nos

últimos anos aumentou o número de crianças com dificuldades de aprendizagem, acho que por causa desta desestrutura da família: pais que se desentendem, violência familiar, falta de carinho principalmente.

A visão da escola como instituição assistencialista não é apenas privilégio dos pais. Alguns sentimentos de piedade e ações caritativas perpassam o comportamento e as falas de alguns professores, contribuindo como mecanismo sutil de exclusão escolar, mostrando quão próxima anda a área educacional da área de assistência social. A exemplo disso a professora M.H, afirma que:

nós (os professores) não deixamos eles chegarem a um nível grande de pobreza, não há miserabilidade por que tem acesso a atendimento que a gente mesmo às vezes encaminha

Corroborando com a afirmação acima, o diretor da escola ressalta que o colégio recebe muitas doações da comunidade, forma de prevenir que algumas famílias caiam na total miserabilidade. No período que frequentei esta instituição pude acompanhar a doação de calças para adultos. Como não havia roupa para todos, os alunos mais pobres eram chamados até a sala do diretor e este entregava a calça em uma sacola plástica e dizia a quem destinava: “entregue para sua mãe ou irmã”. Em conversas informais o diretor afirmou que algumas pessoas reclamaram da doação, achando as calças inadequadas para seu tipo físico.

De acordo com Goffman (1988), há uma tendência ao auxílio caritativo àquelas pessoas estigmatizadas por sua condição social. Esta tendência faz com que muitas vezes não reconhecemos suas verdadeiras necessidades, doamos aquilo que não usaremos mais cujo destino natural seria a lata de lixo, mas por “ato de caridade”, acreditamos que outros seres humanos podem fazer uso. Este tipo de postura acentua um sentimento de superioridade e discriminação em relação à pessoa em situação de pobreza, sentimento este que buscamos suavizar por meio da ação benevolente. Contudo, por definição:

Acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade (Goffman, 1988, p.15).

Quanto às ideologias que tentam explicar a inferioridade do sujeito pobre, Bajoit (2006), nos ensina que ao longo da história algumas imagens foram sendo construídas a respeito da pobreza. Sociólogos as reconstruíram para dar base aos seus estudos e, mesmo cada uma destas faces valorizarem determinado aspecto da situação do indivíduo pobre, elas não necessariamente se contrapõem.

No estudo deste autor, o pobre é analisado sobre quatro pontos de vista.

O pobre como *marginal*, no qual o estigma que o caracteriza é a de que ele pertence a uma subcultura e, devido ao fato de ter sido socializado de uma forma supostamente inferior ele não consegue espaço para se sentir pertencente à chamada “cultura ideal”, sendo assim este sujeito sempre estará à margem da sociedade. Esta teoria coloca o pobre em um espaço no qual a superação da sua condição é algo praticamente impossível, pois está subjetivamente enclausurado em sua cultura, para se sentir pertencente à sociedade teria que superar questões de ordem emocional, social e valorativa que acompanham o ser humano ao longo de sua vida e que são internalizados nos primeiros anos de idade. Este olhar sobre o sujeito pobre foi muito comum durante a década de 1920 e sobre este prisma é que se construíam às políticas sociais.

A superação da idéia de pobre marginal e supostamente delinqüente, só ocorreu após muitas lutas sociais, encabeçadas pelos movimentos operários. Do marginalizado ela passou a ser visto como *explorado* pelas classes dominantes e excluídos pelo funcionamento do capitalismo. Neste momento da história, o estigma que prevalece em relação ao sujeito pobre é de que ele é alienado, desconhece a máquina que engendra o capitalismo e, portanto, se deixa explorar. Sua condição só será superada se for protegido e auxiliado.

Uma terceira leitura feita por sociólogos e destacado por Bajoit (2006) é o pobre sendo visto como *dependente*, sua pobreza condiz com o fato de que ele não possui capital social o suficiente para adquirir autonomia e garantir seu sucesso. Capital social aqui levantado pelo autor como informações, formação, confiança e etc. A visão do pobre como dependente traz arraigado em si e, pode ser tratado como seu estigma, a idéia de que o sujeito nesta condição não realiza nenhum movimento para superá-la, é dependente dos benefícios dados pelo

governo. Nesta leitura, o sujeito pobre tem muitas vezes que provar a sua necessidade de recebimento destes benefícios sociais.

O quarto é último ponto de vista trazido pelo autor é o pobre como *desafiliado*. Bajoit acredita que este olhar é o que mais condiz com as reivindicações dos trabalhadores sociais e às lutas sociais. Esta leitura trata da questão da pobreza sem olhar o sujeito pobre como vítima (em um sentido caritativo) ou culpado da sua condição. A pobreza é analisada como consequência de um sistema social que leva os indivíduos ao individualismo, ao desestímulo, à descrença da superação desta condição por estarem totalmente isolados em seu problema, que deixou de ser visto como social e passou a ser sentido como pessoal. Para o autor é exatamente este olhar sobre a pobreza que leva à sua manutenção, neste momento a sensação de isolamento deveria dar espaço à união em redes de solidariedade, apenas a união dos indivíduos que levaria ao sucesso do coletivo.

Os *rostos da pobreza* aqui levantados são percebidos no interior das instituições educacionais. As crianças pobres na escola pesquisada são vistas como vítima da própria condição de pobreza que, em um primeiro momento, parece impossível de ser superada. Esta afirmação nos remete à primeira leitura levantada por Bajoit (2006), o pobre como marginal. A situação é aqui percebida mais como uma questão de ordem cultural do que social ou econômica.

“Eles são sem limite, falam palavrão, gritam, por que ouvem os pais gritando. São famílias pobres, com poucas condições de tudo, de higiene e de tudo”. Professora C.

Na colocação desta professoras percebemos que o hábito de gritar, falar palavrões são passados de pai para filho numa perpetuação de hábitos pertencentes à subcultura que o sujeito pobre está inserido. Sua dificuldade para aprender também está interligada com a questão cultural a qual eles pertencem.

“A criança pobre que não aprende é excluída por mais que a gente não queira, por mais que a gente se polície nós damos mais atenção para o aluno que já é melhor, o aluno pobre que não aprende se sente inferior, porque os outros aprendem e eu não? Se revoltam e acabam até abandonando a escola” - Professora C.

As observações das professoras acima também mostram que as mesmas não crêem na capacidade de uma aprendizagem “normal” por parte das crianças pobres, os comentários estão baseados nos anos de experiências com este grupo. Neste período elas perceberam que a tendência é a continuidade da pobreza, e aqueles que conseguem superar sua história de vida, a história de vida de seus pais e avós são lembrados com destaque e uma ponta de esperança da parte destes educadores, mas elas apontam estes fatos como uma exceção, pois, segundo elas, a maioria de seus alunos nos últimos 20 ou 25 anos de magistério, não deram continuidade aos estudos, completaram as primeiras séries do Ensino Fundamental e abandonaram a escola para trabalhar, até mesmo na extração ilegal de palmito, prática comum na região há alguns anos.

Os professores se sentem impotentes diante esta continuidade do ciclo de pobreza, acreditando que a exclusão social continuará ocorrendo apesar de sua intervenção pedagógica, pois a questão vai além dos muros da escola e além de seu campo de atuação. Contudo, Connel (2001) acredita que os professores constituem a linha de frente das instituições educacionais, não é possível ignorar sua atuação quando o assunto é o processo de exclusão que acontece dentro das escolas, pois esta exclusão, ocorre, em boa parte, por meio daquilo que os professores fazem. “A educação como um empreendimento cultural constitui-se em e através de seu trabalho. Esse trabalho é a arena onde se condensam as grandes contradições em torno da educação e da justiça social” (Connel, 2001, p.29).

Portanto, não é possível negar a responsabilidade dos professores no processo de exclusão social, pois é através de seu trabalho que os mecanismos de exclusão são disparados. Eles se manifestam tanto de forma sutil quanto de forma mais visível. A sutileza se faz presente pela própria percepção que os professores tem da potencialidade de seus alunos. Esta percepção direcionará o trabalho pedagógico além de auxiliar na construção da auto-imagem da criança, estigmatizada por sua condição social. De acordo com Goffman (1988, p. 16):

O indivíduo estigmatizado tende a ter as mesmas crenças sobre identidade que nós temos; isto é um fato central. Seus sentimentos mais profundos sobre o que ele é podem confundir a sua sensação de ser uma “pessoa normal”, um ser humano como qualquer outro, uma criatura, portanto, que merece um destino agradável e uma oportunidade legítima.

A construção da identidade/ auto-imagem da criança em condição de vulnerabilidade é bastante influenciada pelos professores. Na escola pesquisada as professoras, assim como o diretor, representam os poucos profissionais com os quais elas tem contato, sua região é distante do centro da cidade e a escola acaba se tornando seu maior ponto de socialização e lazer. O diretor tem consciência desta influência quando afirma:

Eles vem na minha pessoa um bom exemplo de futuro, sempre converso com eles sobre como o estudo pode melhorar a vida da gente.

A admiração das crianças pelo diretor e professoras pode ser notada em suas respostas à questão “quando crescer eu vou ser...”, cinco das dezoito crianças pesquisadas apontaram unicamente diretor/professora e mais três indicaram a mesma profissão só que a agruparam a outras categorias profissionais, como por exemplo, maquiadora e delegado. Daí a importância do professor analisar sua postura e seu olhar sobre o aluno em condição de vulnerabilidade social, pois sua influência sobre a criança pode ir além do contato formal da sala-de-aula e atingi-lo em diferentes âmbitos que formam o ser humano em sua totalidade: a auto-estima, a auto-imagem e inclusive, as escolhas que ele fará para o seu futuro, como permanecer ou abandonar a escola.

Figura 1



Outro mecanismo de exclusão, sutil, mas comum no trabalho docente é a constante associação entre pobreza e dificuldade de aprendizagem. Várias falas traduzem a interligação entre estas duas questões:

“As crianças pobres entendem de forma diferente e o professor não tem tempo de entender de onde vem esta dificuldade” – Professora M.H.

“Criança pobre que não aprende não adianta ficar segurando, tem que passar, o rendimento deles vai continuar o mesmo, a gente vê que eles vinham de família desestruturada. Eles não nasceram para estudar, eles tem que ser encaminhados para uma atividade que eles se realizem, como jogar bola, que não tenha que estudar muito”. Professora M.H.

Estas afirmações denotam a presença de uma idéia pré-concebida sobre as características que compõem a identidade da criança pobre. De acordo com os professores entrevistados, a imagem destas crianças está vinculada com a incapacidade de aprender ou a uma aprendizagem diferenciada dos outros alunos que não vivenciam a vulnerabilidade social. A frase “eles não nasceram para estudar”, mostra um preconceito e mais uma forma de fortalecer os processos de exclusão. O destino social destas crianças já está traçado, de acordo com seus professores, e não está no sucesso acadêmico, pois este só pertence aqueles que já vieram com toda a estrutura necessária “para uma apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos” (Bourdieu, 1987, p. 297).

Sobre a educação de crianças em condição de vulnerabilidade social, Connel (2001, p.11) diz que:

crianças vindas de famílias pobres são, em geral, as que têm menos êxito, se avaliadas através dos procedimentos convencionais de medida e as mais difíceis de serem ensinadas através dos métodos tradicionais. Elas são as que têm menos poder na escola, são as menos capazes de fazer valer suas reivindicações ou de insistir

para que suas necessidades sejam satisfeitas, mas são, por outro lado as que mais dependem da escola para obter sua educação.

A interligação entre dificuldades de aprendizagem e pobreza não é fato novo, já em Patto (1996) aprendemos que desde a década de 1950, dados de pesquisa vem demonstrando uma alta correlação entre nível de escolaridade e classe social. Pessoas pertencentes aos estratos superiores da nossa sociedade costumam ter um ambiente mais propício ao desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas, em contrapartida indivíduos pobres não dispõem destes mesmos recursos físicos e culturais. Esta diferenciação conduziu e ainda conduz boa parte das políticas sociais. Para Patto (1996, p.68):

Não é difícil localizar passagens, nos milhares de textos que as integram, nas quais os adultos das classes subalternas são considerados mais agressivos, relapsos, desinteressados pelos filhos, inconstantes, viciados e imorais dos que os das classes dominantes, a partir de interpretações visivelmente tendenciosas de situações ou comportamentos que estariam a exigir outras leituras, não fosse a forte e tradicional tendência social, da qual muitos pesquisadores participam, de fazer do pobre – visto como elo de ligação entre o selvagem e o civilizado – o depositário de todos os defeitos.

Pesquisas e políticas sociais que afirmam a inferioridade do pobre e a incapacidade de suas crianças em aprender por serem “menos favorecidas”, confirma aos educadores a visão preconceituosa em relação às crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, desta forma, de olhar criticamente para a escola, para a sociedade e para seu próprio trabalho docente.

Contudo, não cabe a pesquisa julgar o que os professores pensam sobre a aprendizagem das crianças pobres, mas compreender o que os leva a pensar desta maneira e como suas percepções podem colaborar para o processo de exclusão social. Vimos em Connel (2001) que a criança pobre é a que mais necessita da escola para obter educação. Quanto a isso nenhum professor entrevistado discordou, contudo os educadores entrevistados acreditam na impotência de seu trabalho e da própria criança que está incluída num contexto de vulnerabilidade social, para superar as desigualdades.

Contudo, as escolas são instituições fortemente poderosas apesar desta idéia não estar muito presente nos discursos dos trabalhadores da educação, e até haver um certo receio de se pensar e falar sobre este assunto. Seu poder é exercido por meio da obrigatoriedade de freqüentá-las e também pelas suas decisões específicas. Para Connel (2001, p.22), as notas escolares são uma destas decisões, que “são também minúsculas decisões jurídicas, com status legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre as vidas das pessoas”, decisões que podem levar ao avanço na escola, à seleção para um nível mais alto de instrução, ou fazer com que muitos a abandonem por não dar conta de suas exigências. Quanto a isso Bourdieu (1987, p. 310) afirma que:

As disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classe mais desfavorecidas culturalmente à auto-eliminação, como a depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classes desprovidas de capital cultural.

O poder da escola se manifesta especialmente por ela ser a corporificação do poder do próprio Estado, sendo assim, sua relação com a população vulnerável socialmente torna-se bastante ambivalente, pois apesar de estar próxima desta população e lhe trazer esperança de um futuro melhor, há um sentimento por parte de pais e alunos de que os professores “não se importam”.

Por fim, a escola não está diante de um problema isolado, já que a desigualdade social a perpassa e a experiência prática dos docentes faz com que eles desenvolvam determinadas percepções sobre a educação dos pobres. Estas percepções intervêm na sua prática até determinado ponto, pois, os professores encontram formas, dentro de suas salas e de seu contexto escolar, para superar os processos de exclusão e o que se segue abaixo são os mecanismos que estes mestres utilizam para promover mecanismos de inclusão social.

4.2 COMO A ESCOLA É PERCEBIDA QUANTO MECANISMO DE INCLUSÃO SOCIAL

Educadores e sociólogos têm ampliado o debate se tem discutido sobre o papel da escola no processo de exclusão social, principalmente a partir da década de 1960, com as obras de Pierre Bourdieu. Contudo ainda persiste no pensamento ocidental que a escola, conseqüentemente os estudos, é a única forma de ter maior acesso aos bens produzidos socialmente e é a esperança de muitos grupos para superar sua condição de pobreza. É sabido que apesar de muitos anos de escolaridade, nem todos os sonhos de riqueza ou de acesso à saúde, moradia e alimentação dignas são alcançados. Mesmo assim, hoje, parece não haver outro caminho legal para melhorar a qualidade de vida. É esta crença, este sonho de que todos terão uma vida mais humana é o que faz centenas de professores, apesar das várias forças contrárias, continuarem suas práticas.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (Freire, 1993, p.99).

Em nossa pesquisa, os trabalhadores da educação mostraram-se conscientes de todos os obstáculos existentes para que a escola cumpra seu papel, contudo, a esperança de que por meio dela a vida de seus alunos mudarão prevaleceu em seus discursos. Todos eles fazem uso do diálogo, e por meio dele buscam conscientizar pais e alunos sobre a importância da educação no processo de inclusão social.

Eu faço um trabalho de contexto em sala de aula, eu acho que as crianças têm uma visão de um mundo melhor para elas, já que os pais não trazem estes valores, a maioria não é nem alfabetizada. Eu estimulo pela conversa, dizendo para ler, ler jornais para no futuro poderem conversar com qualquer pessoa. Eu tento levar política para os alunos, ensino eles a pensarem sobre a vida pública. Professora C.

Sempre converso com eles sobre como o estudo pode melhorar a vida da gente. Por sermos todos da mesma comunidade, buscamos através da escola melhorar a comunidade. Diretor.

Esta fala, assim como a posição quase maternal da escola pesquisada, demonstra o comprometimento do profissional com a sociedade. Pensam os alunos como futuros atores na própria comunidade.

A palavra compromisso não teria sentido se não estivesse atrelada a um contexto real e prático. As falas, as angústias dos educadores se voltam constantemente para o fato de que nem todos chegarão a uma faculdade, provavelmente permanecerão no mesmo local que nasceram, onde não há facilidade para o acesso aos direitos básicos.

A maioria dos discursos levados até os alunos mostra a posição política da escola em relação à comunidade em que está inserida. Os professores não acreditam que o melhor para seus educandos seja a permanência na própria região, porém pensam que se ali permanecerem, têm:

“certeza que eles vão ter uma vida melhor que os pais, eles vão procurar uma atividade melhor na vida ou se permanecerem na vida que os pais permanecem, mas com grandiosidade, visões diferentes. Eu tenho uma esperança que alguns façam até faculdade quem ficar como agricultor saber utilizar com consciência da proteção do planeta e do meio ambiente.” Professora V.

Os educadores mostram-se comprometidos não em mudar a realidade social de seus alunos, pois não crêem que isto seja possível através de sua ação pedagógica, mas inculcar alguns valores que acreditam serem os melhores para que os próprios educandos sejam capazes de atuar na comunidade de forma a superar as condições que seus pais vivem, como a semi-alfabetização e a venda do voto, prática comum naquela região, de acordo com uma educadora que pertence à comunidade.

Para Freire (1999) a primeira condição para se exercer um ato comprometido é a capacidade de refletir e atuar. Não basta apenas o trabalhador social reconhecer teoricamente as limitações de sua área de atuação, faz-se necessário nela, por ela e com ela criar estratégias

capazes de transformar a realidade de acordo com seus objetivos. O compromisso com esta realidade não pode ser um ato passivo, mas uma verdadeira práxis, entendida pelo autor como ação e reflexão sobre a realidade, para tanto é preciso conhecê-la, estar mergulhado nela, ser capaz de lê-la sob a luz da ciência, substituindo a visão ingênua por uma visão crítica. Comprometer-se é levar a sério seu trabalho, e:

Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor. (Freire, 1993, p.83).

Na escola pesquisada, todos os profissionais que ali trabalham são freqüentemente convocados para cursos de formação continuada oferecidos pela prefeitura. Estes cursos fazem com que se sintam mais valorizados e, por meio deles, também cresce a percepção de que são profissionais da educação e não meros cuidadores de crianças. Este estímulo reflete diretamente na ação com as crianças. As duas pessoas responsáveis pelos serviços gerais da escola relatam que estes cursos melhoraram a qualidade até do lanche das crianças.

Alimentação é mais saudável, às vezes tem criança que parece que não come em casa, aqui a comida é farta enquanto tem comida na panela eu distribuo a comida. As frutas que são mais controladas. Fiz cursos para aperfeiçoamento na cozinha, todos mandados pela prefeitura, a gente aprende muita coisa nestes cursos. Cozinheira B.

A formação continuada pode ser considerada um mecanismo de inclusão social, que não está diretamente ao alcance dos trabalhadores da educação. A participação da prefeitura e de outros órgãos governamentais na promoção de cursos, seminários, oficinas é imprescindível, pois nem sempre é possível para o trabalhador escolar fazer cursos fora de sua cidade ou em horários fora do expediente, sem a parceria da prefeitura ou do órgão para o qual trabalha.

Outro fato que não está ao alcance dos professores, nem dos estudantes que vivem em condição de vulnerabilidade social e é a mola propulsora para que a inclusão social ocorra de forma plena, são as políticas educacionais, contudo:

As discussões sobre políticas educacionais e pobreza têm sido freqüentemente conduzidas sem os dois grupos mais aptos a compreender : as próprias pessoas pobres e os/as professores /as de suas escolas. Dos professores espera-se que implementem as políticas públicas não que as formulem. As pessoas pobres são definidas como os objetos dessas políticas, não como autoras da transformação social. (Connel, 2001, p. 20).

De acordo com Connel (2001), ainda são os professores nas escolas os trabalhadores mais estrategicamente colocados para mudá-la. É preciso trazer seu trabalho para o centro das discussões sobre o problema da desigualdade/exclusão social. Para Connel (2001), se quisermos que haja uma mudança na educação das crianças em situação de pobreza, não é possível continuarmos vendo o professor apenas como implementadores das políticas, mas, sim, como sujeitos intelectuais que devem estar centralmente envolvidos nos projetos de estratégias de reforma, em um trabalho sistematizado, cujo objetivo seria melhorar a qualidade da educação de todas as crianças pobres.

Em nossas entrevistas os professores criticaram este papel de implementadores das políticas educacionais, pois para eles, geralmente as designações não têm a ver com a realidade e, na maioria das vezes são exigidas mudanças sem dar o suporte necessário para a escola, como é o caso da inclusão de crianças com necessidades especiais. Outra crítica constante é que as mudanças são superficiais, de fato nada muda.

Nas nossas entrevistas os professores deram muitas sugestões que, segundo eles, poderiam facilitar a permanência das crianças em condição vulnerabilidade nas escolas, além de melhorar a qualidade do ensino para as mesmas. Dentre estas sugestões, destacamos as seguintes falas:

*“Para incluir? Colocar em prática o que se aprende nos cursos de formação, a gente chega e a escola já está pronta não tem espaço para gente colocar tudo o que aprendeu”
Professora M.H.*

“Eu sou uma professora que acredita no reforço escolar e acho que isso falta para ter um ensino de qualidade para todas as crianças que tem dificuldade de aprendizagem, que

geralmente vem da pobreza. Deveria ter um reforço sistemático paralelo ao ensino. As crianças pobres entendem de forma diferente e o professor não tem tempo de entender de onde vem esta dificuldade, por isso seria importante o reforço sistemático num contraturno". Professora V.

"Poderia incluir, o melhor seria o período integral, contra-turno com oficinas, artes, para aproveitar as habilidades de cada um, O prefeito queria, mas como tudo no Brasil não se preocupa com a estrutura, seria até prejudicial para a aprendizagem dos alunos, precisaria de espaço físico, mais professores capacitados para cada oficina. Para melhorar a condição da criança pobre precisaria um acompanhamento familiar, como acontece com o bolsa-família." Diretor.

As falas dos profissionais acima demonstram sua capacidade de refletir sobre a realidade na qual estão inseridos. A princípio podemos ler apenas como sugestões sem base científica, sem pensamento estratégico, contudo as idéias apontam para a preocupação dos professores em resolver o problema da educação da criança em condição de vulnerabilidade social. Nas idéias levantadas encontra-se o reforço pedagógico para as crianças pobres, mais uma vez a concepção de que esta população aprende de forma diferenciada mostra-se presente. De acordo com as observações realizadas na escola, este dado tem fundamento empírico, prático. A falta de aprofundamento teórico do processo de aprendizagem leva a esta concepção, fortalecendo a idéia de que a formação continuada é imprescindível para que alguns mitos não tenham tanta força e assim os educadores possam pensar em estratégias de ensino que promovam a inclusão dos sujeitos vulneráveis socialmente no sistema escolar.

Os professores levantam o fato de que fazem tudo que está ao seu alcance para que os alunos não abandonem os bancos escolares e acreditam que projetos que integrem a família são o melhor caminho para prevenir a evasão.

Estamos fazendo um projeto para trazer a família para a escola com cursos de horta e alimentação natural, participação dos pais nas atividades escolares, como o desfile cívico.

Onde a família está junto eles crescem junto, independente da questão econômica são todos iguais. Diretor.

A busca por um diálogo que busque esclarecer os pais quanto ao seu papel dentro da escola, também é um mecanismo de inclusão utilizado pela equipe escolar. O fato relatado abaixo elucida esta questão

Há dois anos atrás houve um surto de piolho na nossa escola, mandamos bilhetes para os pais cuidarem do cabelo dos filhos, muitos pais se revoltaram, achando que isto era problema da escola e não deles. Foram até minha casa reclamar, em mutirão, os pais começaram a achar que a minha função era tirar os piolhos, ou sei lá, isto dá para ver como a escola era vista como assistencialista, tive que fazer reunião e explicar a função de cada um. Diretor.

Outro ponto de destaque é a relação quase maternal que há entre a escola e seus educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os professores relatam que se sentem como uma grande família, a preocupação com as crianças faz com que os docentes vão até a casa da família caso elas estejam faltando demais. Isso difere da relação com os anos finais, neste período apenas acionam o conselho tutelar, isto por que é obrigatório caso haja sete faltas intercaladas ou cinco consecutivas.

Nas séries iniciais não fica um aluno fora da sala, o diretor vai pra casa. Os alunos são nossos filhos, trabalhamos para o bem da criança, o que tem que parecer são eles e não nós. Professora V.

Esta relação dos professores com as crianças nos remete a Paulo Freire (2001, p. 272):

Amar não é um gesto, é um ato e um ato de libertação, que implica a comunhão dos sujeitos que amam e se amam. Por isto é que não é possível amor entre antagônicos, como também aí está a razão pela qual se impõe a superação da contradição dominadores-dominados para que haja amor verdadeiro. E esta é a tarefa que este amor impõe a segundos, uma vez que a libertação de uns e de outros não pode ser feita a não ser por estes.

Acreditamos que o início para qualquer transformação na educação da criança em condição de vulnerabilidade social encontra-se neste amor que os professores demonstraram,

não apenas em suas falas, mas também na ação pedagógica e na constante esperança de que seu trabalho possa ajudar de alguma forma para que esta população tenha uma vida mais digna no futuro. Não se trata aqui de um amor romântico, mas de um amor libertador, que conhece cada um dos indivíduos que freqüentam suas salas de aula.

Tem se falado muito de amorosidade na educação. Muitas críticas são feitas a este respeito, argumentos como pensar amorosidade apenas como modismo ou que este excesso de cuidados com a criança tem feito delas pequenos ditadores, sem limite nem noção de autoridade são constantemente levantados. Mas nesta dissertação partimos de uma perspectiva freireana de amorosidade, evitando qualquer tipo de psicologismo que seria incoerente com um trabalho científico.

Para Freire (1996), educar é um ato de amor, amorosidade esta que primeiramente deve começar com uma mudança interna, a consciência que somos seres humanos e, como tal, inacabados e em constante aprendizagem. Esta condição humana coloca os professores em uma relação de igualdade com seus alunos, igualdade esta que não deve ser confundida com falta de autoridade, mas que vem acompanhada com a dose necessária de humildade para reconhecer que à medida que formam também estão sendo formados por seus alunos.

Na escola pesquisada a amorosidade se revela na capacidade de escutar o aluno, na imposição de limites claros, nas brigas afetuosas e, principalmente, na angústia sobre o futuro de cada um:

“Eu tento levar política para os alunos, ensina eles a pensarem sobre a vida pública. Às vezes acho que falo demais em sala de aula. Fico pensando será que um isto terá algum retorno? Será que eles vão ser mais críticos, difundir estas idéias, trocar com outras pessoas, será que eu estou passando subsídios para eles poderem discutir?” Professora C.

“Mas eu tento valorizar tudo o que o aluno possa me oferecer, tento até o seu limite, o máximo que ele pode me dar, pode ser até o mínimo para a educação ideal que sonhamos, mas é com isto que eu vou trabalhar.” Professora M.H.

Eu trato toda dos iguais, eu não me detenho nestas diferenças da desigualdade social. Gosto muito de dar aula sobre valores. Todos os dias tem higienização, oração inicial do dia, atividades e valores: amor, caridade, palavrinhas-mágicas... Quando alguém se sobressai eu chamo a atenção de que todos são iguais. Professora C.

Primeiro eu queria estar presente para conduzir eles até o Ensino Médio. Na minha função como professora estou sempre conversando sobre drogas, família, acredito se você ensinar, eles vão inculcar isto de uma maneira que não vão procurar drogas. Falo muito sobre fé. Falo de Deus, um Deus Universal. Nesta escola a gente consegue ver uns dois por cento indo para faculdade. Até o final do Ensino Médio é difícil, Fundamental eles vão pq o ônibus passa e é obrigatório. Professora V.

Outro mecanismo de inclusão utilizado pela escola é o uso das parcerias com o governo. Todos os profissionais foram unânimes sobre a melhoria da educação a partir das políticas de inclusão. A bolsa-escola, segundo os professores, aproximou a família da instituição educacional. Primeiramente, o apoio financeiro do governo condicionado ao compromisso da criança frequentar o colégio fez com que os pais mandassem seus filhos para a escola. Num segundo momento esta proximidade foi aproveitada pelos educadores para manterem um diálogo com estes pais, mostrando-lhes a importância do estudo para que seus filhos possam superar no futuro a condição de pobreza em que vivem.

“Há 14, 15 anos o pai só mandava p a escola se quisesse, às vezes só deixavam até se alfabetizar e já mandavam trabalhar na extração ilegal de palmitos, hoje isto já não é mais permitido. Agora todas as crianças estão na escola, não sai nenhum, tudo graças aos programas sociais do governo, que tem cobrado mais dos pais”. Diretor

Na década de 1990 nosso país passou por uma fase de fortalecimento em seu processo de democratização, principalmente com a descentralização federativa adotada na Constituição de 1988, o que deu maior autonomia político-administrativa para os governos estaduais e municipais. Este fortalecimento trouxe um novo olhar para as políticas sociais e para os debates acerca das desigualdades sociais.

Neste novo cenário, discussões como o uso do dinheiro destinado para os problemas sociais ganhou novas perspectivas. O debate era que esta verba não chegava até as populações mais carentes, isto levou à adoção de experiências inovadoras em alguns municípios como o orçamento participativo, programas de segurança alimentar centrados na venda subsidiada de alimentos para os grupos de risco e na intervenção regulatória de preços; e programas de garantia de renda mínima à população carente, tudo isto como forma de aliviar a pobreza e tentar reduzir a desigualdade (Lavinhas e Barbosa, 2009).

Destas experiências inovadoras, nasceu o Programa Bolsa-Escola, que seria, inicialmente, assemelhado a um salário-família e condicionado à frequência escolar. Seu surgimento ocorreu em 1994, na gestão do governador Cristóvam Buarque, no Distrito Federal, e contemplou 26 mil famílias, cerca de 80% público-alvo potencial calculado com base na linha de pobreza de meio salário mínimo *per capita* (US\$ 38). Foi o primeiro programa social a gerar impacto efetivo junto à população carente. Diante de resultados efetivos e custos baixos, o Programa Bolsa-Escola do Distrito Federal foi difundido e adotado em diferentes regiões do país. Até tomar as nuances que tem.

Devido aos programas sociais o papel da escola para os outros está mudando. Por trás deste simples dar dinheiro da bolsa-escola, tem toda uma orientação da família, por isso elas já não vêm mais a escola como assistencialista, os pais participam mais da escola, por exigência do governo mas estão se conscientizando, já existe uma mudança de comportamento quanto a isso. Diretor.

O Brasil conta com o programa Bolsa Família, uma substituição de diversos programas que visam a inclusão social, inclusive da antiga Bolsa Escola, o Cartão Alimentação e Auxílio Gás. Este novo programa tem como foco central atingir famílias em situação de pobreza e extrema pobreza por meio da transferência de renda e da promoção do acesso aos direitos

sociais básicos de saúde e educação, mas seu acesso encontra-se atrelado à frequência escolar das crianças. (http://www.presidencia.gov.br/principais_programas/cidadania): Este programa:

tem-se tornado instrumento importante no combate ao trabalho infantil precoce nas carvoarias, zonas de corte da cana, colheita do sisal e outras atividades que comprometem o desenvolvimento físico-social das crianças. No âmbito do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), passou-se a atribuir um benefício mensal às famílias cujas crianças estavam envolvidas em atividades penosas e de alto risco, de forma a substituir a pouca, mas tão indispensável, complementação de renda que elas proporcionam com seu trabalho. (Lavinhas e Barbosa, 2009)

O governo Federal lança mão de outros programas voltados para a inclusão social que, direta ou indiretamente, facilitam o acesso e a permanência de crianças em condição de vulnerabilidade no sistema de ensino. Entre eles, citamos⁵:

- Fome Zero: onde a fome deixa de ser vista como um problema de âmbito pessoal para ganhar destaque no campo das políticas. Este programa é o eixo condutor das ações sociais do governo, e assegura, legalmente, o direito humano à alimentação. O programa envolve o Estado e toda a sociedade e, de acordo com o governo federal, busca superar o caráter assistencialista comum às políticas e ações que envolvem a temática da fome. O Fome Zero, entre outras ações, é composto pelo Bolsa Família e os programas de Segurança Alimentar e Nutricional;
- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) - Concede bolsas mensais e financiamento de jornada ampliada, atividade desenvolvida em horário complementar ao da escola para reduzir a possibilidade de inserção da criança e do adolescente em atividades laborais e de exposição a riscos.

⁵ Dados retirados do site oficial do governo federal:
http://www.presidencia.gov.br/principais_programas/cidadania/

Na turma que realizamos a pesquisa, vinte por cento das crianças participavam deste programa, daí a escolha de destacarmos o PETI, como uma ação que facilita o acesso e permanência dos alunos socialmente vulneráveis no sistema de ensino.

- Programa Universidade para Todos (ProUni) - Lançado em 2004, o ProUni concede bolsas de estudo integrais e parciais (de 50%), em universidades privadas, a estudantes de baixa renda e alunos com deficiência que tenham cursado todo o ensino médio em escola pública ou com bolsa de estudo em escola particular.

A escolha deste programa vem ao encontro de nossa pesquisa, principalmente no que tange a percepção que os professores tem em relação ao futuro das crianças pobres. O caminho universitário é visto como um sonho pouco plausível para estes alunos. Programas como o ProUni podem ajudar a amenizar esta situação, fazendo da universidade um espaço acadêmico não apenas para os grupos privilegiados.

De acordo com o diretor da escola, não são apenas programas de âmbito federal que as crianças em condição de vulnerabilidade social participam. O município de Garuva/SC conta com ações promovidas pelo Sentinela, que é uma parceria entre as Secretarias de Educação e de Assistência Social que objetiva prevenir o abuso sexual e a violência doméstica.

A proximidade com a comunidade é outro meio encontrado pelos trabalhadores da escola para prevenir a evasão escolar:

Acabo às vezes me envolvendo pessoalmente, me torno um porto seguro, eles sabem onde moram e não respeitam meu horário de trabalho, me procuram até nas férias, existe um envolvimento maior, que chega a ser pessoal. Também me envolvo com problemas sociais pois sou líder comunitário, a escola recebe doações pelo fato de ser líder comunitário.-
Diretor

A parceria escola-comunidade é solicitada pelas campanhas dos governos e tem recebido apoio das mídias em geral. Projetos como o “Amigos da escola”, não resolvem problemas

estruturais do nosso sistema educativo e muitas vezes colaboram para que a instituição em questão seja tratada a partir de uma perspectiva assistencialista e de responsabilidade única da sociedade, mas de acordo com nossa pesquisa são estes programas que aproximaram os pais e outros integrantes da comunidade do colégio estudado. Não é possível negar a influência da televisão na mentalidade da população em geral, acreditamos que é importante fazer uso desta influência para alcançar objetivos maiores, que é a inserção da criança pobre no sistema educativo e a conscientização de que a educação é um direito legal e não uma ação caritativa.

Por fim, diferentes são as formas que o professor, assim como a escola como um todo, utiliza para que as crianças em condição de vulnerabilidade social permaneçam por mais tempo possível no sistema de ensino. Mas o que estas crianças esperam da escola? Como percebem seu futuro? Como entendem as relações sociais entre pobres e ricos? Quais são seus medos se permanecerem em condição de pobreza? E suas esperanças? Estas são algumas das questões que buscamos elucidar em nossa pesquisa para compreender, também a partir da perspectiva infantil, como a escola produz mecanismos de inclusão e exclusão social.

Figura 2

EU VENHO NA ESCOLA POR QUE ♥
PARA ♥
MIM ♥
APRENDER ♥

ESCRVER LETRA GRUDADA ♥
LER MAIS MELHOR ♥
LER LETRA GRUDADA ♥



FIM! ♥

4.3 COM A PALAVRA, AS CRIANÇAS

A infância tem sido objeto de investigação em diferentes áreas do saber humano. A sociologia busca compreender o olhar ideológico sobre a criança e o valor social atribuído à infância; antropólogos do mundo inteiro buscam conhecer as populações infantis, suas brincadeiras, atividades, músicas e outras práticas culturais e, no último século tivemos o olhar da psicologia fortemente voltado para o desenvolvimento infantil, com obras de Piaget, Wallon e Vigotsky que revolucionaram o olhar que tínhamos, até então, sobre a infância.

Na última década do século XX (Bazílio e Kramer, 2003) outros estudos ganharam relevância entre os pesquisadores do meio, que é a idéia do desaparecimento da infância. O argumento baseia-se no fato de que sendo este conceito o mais humanitário construído na Modernidade, como compreender sua existência frente a tanto atos de violência, mendicância, falta de acesso aos bens sociais básicos que muitas de nossas crianças vivenciam?

Kramer (2003) chama a atenção para o fato de que não é a idéia de infância que está sendo destruída, mas a própria dimensão humana do homem. A injustiça social e a desigualdade acompanham a história da humanidade em diferentes contextos. O fenômeno que ocorre, atualmente, é o crescimento do individualismo e a superficialidade nas relações que nos impedem de ver o outro, por isso os problemas que atingem crianças providas dos estratos inferiores da sociedade não sensibilizam a ponto de mobilizar toda a sociedade para reverter esta problemática. Os constantes casos de violência contra crianças pobres divulgadas pela mídia televisiva podem até causar desconforto, mas nossa capacidade de indignação frente a estes fatos tem diminuído à medida em que cresce o individualismo apregoado pela sociedade do consumo em que vivemos.

Contudo, em contrapartida a esta tendência social, surgem movimentos que tentam reverter esta situação. São exigências de diferentes segmentos da sociedade que produziram leis de proteção à criança, como o ECA, a Constituição Federal de 1988 e a Lei Orgânica de Assistência Social. Estas leis não garantem que crianças se tornem de fato cidadãos de direito, pois se confrontam com obstáculos de cunho econômico, obstáculo este que se não for

superado torna impossível a implementação de ações concretas para a modificação do quadro de vulnerabilidade social que muitas crianças vivem.

Porém estas leis já mostraram grandes avanços no cuidado com a criança, particularmente no campo educacional, principalmente após a obrigatoriedade do Ensino Fundamental. Mas apesar de mais de 80% das crianças brasileiras estarem matriculadas em escolas, muitas das que vivem em condição de pobreza não dão continuidade aos estudos por sofrerem os mecanismos de exclusão social promovidos pelas nossas instituições educacionais e também por atenderem o chamado do mercado de trabalho precocemente.

Considerando as crianças como sujeitos pensantes e atuantes na sociedade e, por serem os indivíduos que sentem mais fortemente tanto os mecanismos de inclusão quanto o de exclusão social, esta pesquisa abriu um espaço para conhecer quais as percepções dos alunos em relação à escola pesquisada, futuro e identidade, atendendo desta forma um dos objetivos da presente pesquisa. Acreditamos que conhecendo estas percepções podemos identificar como os alunos em condição de vulnerabilidade social se percebem diante dos mecanismos acima citado.

Para a coleta destes dados, visitamos por uma semana a escola pesquisada, no dois turnos, Durante estes encontros, de oito horas diárias, a pesquisadora trabalhou concomitantemente com a professora regente que abriu esta semana para a realização da pesquisa com as crianças, da segunda série no turno da tarde. Foi possível conduzir um trabalho de pesquisa através de conversas informais com as crianças e a construção do “textos ilustrados e legendados”, técnica promulgada por Saramago (2001).

Para a elaboração deste texto, solicitei que construíssem um livro durante aquela semana. O título/tema foi “Eu”, pedi que na capa do texto as crianças desenhasssem a si mesmas. Distribuídas as folhas de sulfite, lápis de cor, lápis e borracha, foi solicitado que as crianças construíssem seu “livro”, com desenhos legendados, expressando, desta forma, suas representações sobre os eixos escola, pobreza e futuro.

De acordo com a nossa pesquisa, a escola é um lugar agradável para todas as crianças. O objetivo para que estas a freqüentem é aprender a ler e escrever. A relação com a professora regente é descrita com expressões positivas, como “legal”, “bonita” e “eu gosto da

professora”. Mostrando que a afetividade entre educador e educando se mostra presente na ação pedagógica. As manifestações de carinho para com a professora não se encontraram apenas nos livros, mas também nos bilhetinhos amorosos que a professora recebia e as constantes estratégias utilizadas pelos alunos para chamar sua atenção, como choramingos, reclamações dos colegas e frases como “já terminei, professora”, “eu não faço bagunça”.

Esta relação afetiva entre professor e aluno é essencial para o pleno desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, como afirma Schiff (1994, p.157):

Como uma flor precisa do sol, uma criança precisa de afeto para desenvolver sua inteligência. As relações entre a afetividade e o desabrochamento da inteligência são complexos, e a maioria dos pesquisadores tende a negligenciar completamente a afetividade como a inteligência. Eles raciocinam como se o cérebro fosse um motor na qual se poderia estudar o carburador, independente da caixa de câmbio. Só se pensa bem, quando se sente bem.

Construindo em sala de aula laços de afetividade, sem perder a autoridade, a professora regente lança mão de um dos mecanismos de inclusão social mais essenciais para manter os alunos no colégio e com interesse em aprender.

Quando questionados sobre suas atividades preferidas na escola, todos os alunos responderam que são as brincadeiras. Na prática docente a professora faz uso do lúdico sempre com objetivos pedagógicos para tornar sua aula mais atraente e, segundo a educadora, alcançar alguns objetivos propostos em seu plano de ensino, como:

- Construir em sala de aula um ambiente de cooperação e solidariedade;
- Instigar o uso de jogos pedagógicos para o conhecimento de regras;
- Desenvolver em espaço fora da sala-de-aula brincadeiras que trabalhem a coordenação motora ampla.

As brincadeiras adotadas pela professora podem ter objetivos pedagógicos bem específicos, mas para as crianças aqueles são os momentos que os estimulam para a escola. E cada vez mais estudiosos na área da educação incentivam os jogos e brincadeiras no programa escolar como um todo, não apenas na Educação Infantil. Pois brincar é mais do que uma

atividade sem consequência para a criança; através das brincadeiras ela recria e interpreta o mundo em que vive. Além do que:

Brincar na escola não é exatamente igual a brincar em outras ocasiões, porque a vida escolar é regida por algumas normas que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas e, naturalmente, estas normas estão presentes, também, na atividade da criança. Assim, as brincadeiras e os jogos têm uma especificidade quando ocorrem na escola, pois são mediadas pelas normas institucionais. (LIMA, 2009, p. 27).

Na sala de aula pesquisada há o espaço para um ensino mais formal e tradicional, contudo, para as crianças, seu maior momento de aprendizagem ocorre quando o lúdico se faz presente. Após o observado, podemos considerar que a inserção de atividades lúdicas no espaço pedagógico é uma forma de respeitar os interesses e o nível cognitivo daqueles alunos, tornando a escola um local que desejam frequentar e fazendo a aprendizagem mais significativa para os educandos.

Quanto ao futuro, nenhuma criança mostrou interesse em continuar os estudos e, apenas dois dos dezoito alunos pesquisados se referiram à faculdade, os outros dezesseis não sabiam o que era Ensino Superior.

Construímos uma tabela, a partir da parte do “livro” em que solicitamos o que eles desejam ser quando crescer. Com o intuito de contrapor aos sonhos dos alunos pedimos também para que a professora colocasse a situação pedagógica, familiar/financeira e a perspectiva que ela tem a respeito do futuro de seus educandos.

É preciso ressaltar, neste momento, que o ponto de vista explicitado pela professora em questão, mais do que opiniões pessoais representam um olhar que muitos educadores trazem a respeito da educação da criança pobre. Este olhar não é determinante para o futuro da criança, nem imutável como qualquer opinião humana, mas retrata com fidelidade alguns estereótipos e estigmas construídos na história ocidental sobre a pobreza.

Nome	Quando crescer vou ser...	Situação Pedagógica	Situação familiar/financeira	Perspectiva de futuro na sua opinião.
L.	Jogador de	Boa aprendizagem,	Pai presente, preocupado, dá	Tem futuro, ensino superior

	futebol.	sabe ler e escrever.	retorno p escola. Boa condição financeira.	com certeza.
G.	Babá.	Bem vagarosa, por insegurança, tem medo de errar.	Pais preocupados, a menina é assim também em casa. Boa condição financeira.	Ensino superior.
G.	Maquiadora.	Ótima aluna, aprende facilmente, superou as expectativas.	Família presente, não tem boas condições financeiras.	Bom futuro, mas sem ensino superior.
I.	Professora.	Aprende, sem muitas dificuldades, mas também sem facilidades, participa do PETI	Família mais carente, moram duas 3 famílias na mesma casa. Casa precária, sem cuidados com a higiene, uma bagunça, sem banheiro decente para tomar um banho decente.	Só Deus sabe. Pelo potencial como aluna tem condições de chegar ao ensino superior, mas a questão financeira pode impedir.
G.	Caminhoneiro e duretor.	Dificuldade para aprender, encaminhado p o EMAP ⁶ , p ser avaliado, não deu retorno,	Mora com a mesma família da I., sem família nuclear.	Nada disso impede que ele seja um bom caminhoneiro. Mas não vai seguir os

6

Programa que crianças com suspeitas de distúrbios de aprendizagem são encaminhadas

		esquece rapidamente. Superou apenas as atividades de coordenação – participa do PETI.		estudos.
C.	Dona de um restaurante.	Excelente.	Filha do diretor.	Vai fazer ensino superior e se dar muito bem na vida, com certeza um futuro brilhante a aguarda.
J.	Cabeleireira.	Dificuldade para aprender.	Condições econômicas precárias, falta de higiene.	É mais difícil chegar num Ensino Superior, por questão cultural da família é mais fácil ir para um casamento precoce.
N.	Modelo.	Boa aprendizagem.	Família bastante pobre, dificuldade de socialização que vem da família. Família presente na escola, preocupada.	O futuro dela a Deus pertence, não acredito que vá muito longe, mas é melhorzinha que algumas colegas.
N.	Diretora.	Uma aluna mediana, sei lá.	Família pobre, bem precária, mora com a I. Mãe dedicada,	Tem potencial p o Ensino superior, mas bate no

			preocupada.	financeiro, não no cultural.
T.	Delegado.	Facilidade para aprender.	Família – adotado, não conhece a família.	Futuro bom, não vai para o superior por que recai no financeiro.
E.	Diretor.	Não sabe ler nem escrever, copia quando está com vontade.	Mora com os tios, ex-morador de rua, faz um ano e meio que frequenta a escola. Tem resistência para regras, se recusa ao ensino formal.	Futuro: Não sei, difícil. Talvez volte de onde veio, as ruas. É o mais provável.
V.	Delegado e diretor.	Meio moroso, mas sem dificuldades, aprende.	Bastante pobre, mãe meio inerte, mas preocupada.	Vai esbarrar na financeira, não no cultural.
L.	Professora.	Mediana.	Não conhece	Não conhece.
J. V.	Caminhoneiro.	Facilidade para aprender, amadureceu bastante.	Família presente, mãe professora e pai caminhoneiro.	Bom.
L.	Médica.	Aluna boa, sem dificuldades para aprender.	Mãe participativa, questão financeira é mediana.	Médica acho que não vai ser, não vai ter dinheiro para isso.
L. F.	Salva-vidas na praia.	Bom aluno, sem dificuldade, quietinho.	Creio que seja mediana (financeiramente), família presente na	Tem bom futuro.

			escola.	
J.	Bombeiro.	Praticamente alfabetizado, perto do irmão mais velho ele está ótimo, participa do PETI (cuja intenção é tirar as crianças da rua quando os pais não podem ficar em casa com eles).	Pai presente, conversa, participa. Situação hoje é mediana, saíram da linha da pobreza.	Não tenho muitas esperanças, já superou muitas coisas, talvez me surpreenda, eu espero, torço para isto.
L.	Diretora.	É um problema, talvez tenha que ser encaminhada para o EMAP.	Pobre, situação precária. Pais pouco participativos, com bolsa escola.	Provavelmente com 13, 14 anos terá filho e largará os estudos antes disto.

Observando a tabela, verificamos que o Ensino Superior só é obrigatório para três das profissões escolhidas: médico delegado e diretor de escola. As escolhas profissionais feitas pelas crianças estão relacionadas com pessoas que elas admiram e convivem que, em sua maioria, não tem um alto grau de escolaridade. O que remete a Bourdieu (1987) quando fala da influência da rede de relações sociais em nossas escolhas. O autor dá ênfase ao fato de uma pessoa nascer no meio de determinada cultura, não necessariamente seguirá os valores desta, seu capital cultural dependerá também da força das relações que terá com pessoas externas a seu meio.

Sete crianças decidiram pela área pedagógica, o que vem ao encontro da fala do diretor:

“Eles vêm na minha pessoa um bom exemplo de futuro, sempre converso com eles sobre como o estudo pode melhorar a vida da gente.”

Desta forma podemos perceber o poder do professor, já apregoado por Shiff, poder este muitas vezes desconhecido pelos próprios educadores “se eles tivessem verdadeira consciência desse poder, nenhum programa, nenhuma hierarquia, nenhum constrangimento poderia impedi-los de tornar a escola realmente libertadora”. Shiff (1994 p.20).

Outro fato que corrobora com nossa idéia de que os mestres desconhecem seu poder, são as colocações da professora regente sobre a perspectiva que ela tem sobre o futuro de seus alunos. Expressões como:

Não tenho muitas esperanças, já superou muitas coisas, talvez me surpreenda, eu espero, torço para isto.

Provavelmente com 13, 14 anos terá filho e largará os estudos antes disto.

Mostra a desesperança da regente em relação ao futuro dos alunos que vivem em condição de vulnerabilidade social e seu sentimento de impotência perante esta condição. Quando questionamos o sentimento de impotência demonstrado em suas falas, a professora responde que faz o possível, mas que tem senso de realidade.

Para Shiff (1994), o sentimento de impotência é ilusório, denominamo-lo de realismo, por este ser um termo mais tranquilizador e, de uma certa forma, justificar o imobilismo e pessimismo frente aos problemas sociais.

No que se refere à mudança social, o pessimismo assume aspectos muito diferentes, aparentemente contraditórios:

Pode ser uma referência abusiva à genética, como na teoria segundo a qual cada um ocuparia o lugar “natural” correspondente a seus “dotes”. Pode ser um falso realismo, que leva a desencorajar as crianças das classes populares, falando-se de sua “deficiência sócio-cultural”; dessa forma elas passam a aceitar o fracasso escolar como aceitam a chuva (“Com este tipo de família, o que queres que eu faça com as crianças?”). Enfim pode ser um pseudo-realismo de ordem política. “Enquanto estivermos em um regime capitalista, nada se poderá mudar”. Seja qual

for a capa sob a qual se esconde, o pessimismo sempre desempenha o mesmo papel: fazer crer que “o jogo está feito” Schiff (1994, p.20).

Verdadeira impotência ou imobilismo, o fato é que os comentários da professora podem influenciar diretamente em seu trabalho, mas de acordo com as nossas observações e conversas com os alunos a regente não faz distinção direta entre os alunos.

Depois de questionado o que as crianças desejavam ser quando crescessem, perguntamos o que era necessário para alcançar estes objetivos. Apenas duas crianças se referiram ao fator faculdade e outras três dar continuidade aos estudos. Todas as outras condicionaram seus desejos a questões materiais. Para o futuro delegado exercer sua profissão seria necessário: algemas, coturno, carro, pistola e boné. Para a babá, o imprescindível são duas crianças para ela poder cuidar e a cabeleireira afirma que o necessário é pentear o cabelo das meninas.

As falas das crianças demonstram sua despreocupação com o futuro e o desconhecimento do valor da escola para alguma perspectiva profissional, mostrando que as crianças na escola pesquisada estão respondendo às questões de acordo com o esperado para sua faixa etária. Contudo sua aprendizagem formal está aquém do esperado para o segundo semestre de uma segunda série do Ensino Fundamental. Apenas duas crianças estavam alfabetizadas, todas as outras apresentaram dificuldades para escrever frases simples, palavras com dígrafos e com encontros consonantais. Apenas os dois alunos acima citados conseguiam ler com uma certa fluência esperada para seu grau de escolaridade, os outros se negavam a ler ou apresentavam dificuldades nesta área. Coincidência ou não os alunos mais avançados também eram os que tinham melhores condições econômicas e culturais.

Perguntamos às crianças se desejavam ser pobres ou ricas quando crescessem. A pergunta gerou risos e a resposta esperada: todas desejavam ser ricas.

Em seguida foi questionada a razão de seu desejo de serem ricas. As respostas mostraram o olhar que as crianças tem sobre sua própria condição de pobreza, que é a falta de alguns bens materiais. Entre as respostas, destacamos:

“ Eu não quero ser pobre por que eu não vou ter casa, cama e sossego ”

“Eu não quero ser pobre por que não gosto de ser pobre”

“Eu não quero ser pobre por que eu não quero que falte comida e eu quero ter um carro”

“Eu não quero ser pobre por que a casa cai e eu não tenho nada, nem cama”.

Quando pesquisado a realidade familiar e econômica destas crianças, conseguimos entender as razões de suas respostas. A menina que se refere sobre a perda da casa, já passou por esta situação, no ano de 2005, quando houve uma chuva de granizo na região ela e a família ficaram desalojadas. Quando outro aluno se refere à falta de comida, nos remete a fala de professora C:

“Com exceção de um ou dois, a maioria não tem o que comer direito, não tem o que vestir”.

Ao aluno que fala em casa, cama e sossego, mora em uma casa de três cômodos com mais três famílias.

Assim, não é difícil concluir, que o medo da pobreza no futuro é por ter que continuar a conviver com a carência de bens básicos. Na percepção destas crianças ser pobre é algo totalmente negativo e diretamente ligado à miserabilidade.

De acordo com nossa pesquisa os alunos não sentem objetivamente os mecanismos de inclusão/exclusão social promovidos pela escola, não relacionam seu futuro como ricos ou pobres com o papel da escola em suas vidas atualmente. As precárias condições econômicas em que vivem são analisadas como fatos que podem ser superados, embora eles não saibam como.

Embora não sintam diretamente os mecanismos de exclusão e se sintam parte integrante do sistema escolar, é neste momento que educadores devem manter a distância

necessária para refletir sobre a condição de pobreza que seus alunos vivem e pensar em estratégias para reverter este quadro dentro de seu campo de ação.

Para Bazílio e Kramer (2003), educar para a solidariedade, romper preconceitos no cotidiano do trabalho escolar, dar atenção especial aos primeiros anos de escolarização, são desafios colocados para todos os trabalhadores da escola. Contudo, o espaço educativo é privilegiado à medida que alcança não apenas as crianças, mas também toda a comunidade local. Por meio dele pode-se transmitir uma imagem de futuro que não se constitua simplesmente no presente melhorado, mas que incorpore os sonhos e valores de uma sociedade efetivamente justa e igualitária.

Figura 3



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sociedade e escola mantêm uma relação estreita e, por isso, ao tratar do tema educação sem contextualizar o momento histórico-social que vivemos ou o analisamos torna a pesquisa inconsistente/vazia. Mas o que permeia o questionamento de alguns pensadores do tema é qual delas, sociedade ou escola, tem maior poder de influência sobre a outra.

Em nossa pesquisa pudemos observar que a escola se encontra mais submetida aos ditames da sociedade do que o inverso. Os trabalhadores da escola pesquisada, um especial destaque para os professores, acreditam fazer tudo o que está ao seu alcance para que todas as crianças em condição de vulnerabilidade social tenham acesso à educação e que permaneçam na escola recebendo um ensino de qualidade sem distinção dos grupos economicamente favorecidos. Para corroborar essa afirmação a professora M.H. com cerca de 20 anos de experiência no magistério, afirma que:

É ideologia dizer que o professor no horário normal pode dar reforço para o aluno que não aprende, mas se tem sete alunos você só consegue dar conta dos três melhores, os outros você deixa de lado e não é por má-vontade, simplesmente acontece, o tempo é curto as condições são péssimas, as exigências são enormes e você tem que ensinar alguém, né? E a realidade é que a gente acaba ensinando de verdade só aqueles que já têm uma boa condição

para aprender. E as autoridades não pensam nisto, sei lá o que eles pensam. Isto deixa a gente muito angustiada, mas eu não sei o que fazer.

Refletindo sobre o que disse a professora acima, podemos inferir que o educador está ciente de suas limitações para inverter o quadro de desigualdade social por meio da ação educativa. A práxis pedagógica é muitas vezes conduzida pelo espontaneísmo de quem está absorvido por uma série de obrigações burocráticas e sobrecarregada muitas vezes por três turnos de trabalho para ter a garantia de um salário que dê conta de sanar suas necessidades. Mas também está enraizada com o darwinismo biológico no qual a pobreza, o desemprego, o fracasso escolar e outras formas de exclusão social, seriam resultado de uma lei biológica: a luta pela vida e a sobrevivência dos mais “aptos”.

Para que a escola tenha maior autonomia para combater em seu campo de ação a desigualdade social seria necessário traçar objetivos e estratégias para alcançá-los a longo e em médio prazo, colocando professores como pensadores centrais nesta discussão e não como meros implementadores de políticas públicas que são sempre pensadas verticalmente. Giroux já nos chama a atenção de que os professores são intelectuais e, atualmente já estamos obtendo grandes vitórias neste sentido, na medida em que aumentam as exigências de que estes profissionais tenham ensino superior, considerada a formação adequada para desempenhar seu papel na escola.

Políticas educacionais que valorizem o saber docente são uma forma de melhorar a qualidade do ensino do país; professores bem preparados e remunerados adequadamente terão maior potencial para pensar estratégias de inclusão social, diminuindo assim os mecanismos de exclusão tão presentes nas escolas, causados na maior parte das vezes de forma nem sempre consciente pelos agentes educacionais, como visto em nossa pesquisa.

O que move os professores da pesquisa na realização de um trabalho docente que atenda as demandas de seus alunos e da comunidade na qual estes estão inseridos é a esperança de que suas convicções políticas e ideológicas possam alcançar seus educandos através do constante diálogo que mantém com eles. A esperança, para Freire (1993), é a base para o início do embate contra a exclusão social, sem ela, ao se deparar com a realidade

empírica, o professor se torna um ser desesperançado e até desesperado, sentimentos estes que levam ao imobilismo e a crença de que a realidade social é inexorável.

Mas a esperança de nossos professores não é constante, muitas vezes deixam de crer no poder de seu papel devido aos resultados observados ao longo de seus anos de experiência na educação, durante os quais aqueles sujeitos provindos de estratos inferiores da sociedade não conseguem superar sua condição, abandonando a escola após os primeiros anos de escolaridade para trabalhar ou encarar uma gravidez precoce. A descrença que muitas vezes abate educadores pode ser melhor observada na tabela que discutimos no subcapítulo 4.3, quando foi solicitado para a professora da turma pesquisada que descrevesse a condição familiar/financeira e pedagógica da criança e a perspectiva que a educadora tem do futuro de seu alunos.

Podemos perceber pela tabela que a professora prevê o futuro de seus alunos pelas condições econômicas e culturais que estes vivenciam no presente, a situação de pobreza é analisada sob a perspectiva do imutável, e assim crer na superação desta condição é uma esperança não baseada em fatos, mas sim no desejo de que algo mude no setor macrossocial.

Para as crianças, a escola é um espaço de alegria e de socialização, reflexo do trabalho docente que tentam fazer do ambiente pedagógico um local não apenas do desenvolvimento de conteúdos, mas de inculcar valores de solidariedade e respeito. Contudo, as crianças não associam a escola às perspectivas melhores de futuro, pois suas atividades preferidas no colégio estão associadas às brincadeiras. Quanto ao futuro, o desejo profissional se encontra presente em todos os alunos, suas escolhas de modo geral estão ligados aos profissionais que fazem parte de seu cotidiano. Para o futuro todas as crianças desejam ser ricas, a idéia da pobreza as assusta, pois a associam com a falta de bens materiais e até falta da própria família.

Apontado pelos professores como um fator favorável à mudança, a superação da desigualdade social está relacionada às parcerias com o governo. Sem estas parcerias a escola continuaria promovendo mais mecanismos de exclusão social do que de inclusão. A bolsa-família foi apontada como o programa que mais aproximou a família da escola o que oportunizou aos professores conversas que auxiliou na mudança do pensamento destas

famílias em relação ao que a escola pode proporcionar para seus filhos, também os professores puderam fazer mais exigências aos pais que temem perder seu auxílio financeiro.

Outro apontamento interessante é de que nos anos iniciais há uma preocupação maior com as crianças, por isso a análise dos mecanismos de inclusão e exclusão social no sistema escolar teria uma nova leitura se fosse realizada com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, pois neste período as disciplinas são estratificadas, os professores não têm contato tão próximo com seus alunos e a adolescência não inspira tantos cuidados “maternais” como a infância.

Ao finalizar este trabalho fica claro que os professores tentam promover mais mecanismos de inclusão social do que de exclusão, são dotados de boa-vontade e buscam sempre se aperfeiçoar para melhorar a qualidade do ensino de suas crianças, mas apesar disto não conseguem atingir a todos. O que a pesquisa mostra é que o poder do capital cultural e do capital econômico sufoca as ações educativas. Educação escolar não é prioridade em meios nos quais falta acesso ao básico para a sobrevivência humana.

Sendo assim, podemos concluir que não há muitas novidades em pesquisas que abrangem o tema pobreza e educação e que não há soluções rápidas e eficientes para este problema. As dificuldades se encontram no modo com que estruturamos e utilizamos nossos conhecimentos ao longo de história. Compreender as causas do fracasso da educação nas esferas mais populares já não é prioridade e recairíamos facilmente em estudos meramente descritivos, com justificativas positivistas como o pobre não aprende devido à falta de alimentação, de saúde, de estrutura familiar, etc. Entretanto esse tipo de pesquisa não é mais decisivo. O que precisamos, sobretudo é repensar o padrão que estrutura a formulação de políticas públicas e o modo como as questões têm sido configuradas (Connel, 2001).

A presente pesquisa não tem o intuito de dar conta de toda a discussão que abrange o tema de mecanismos de inclusão e exclusão social no sistema escolar, mas conhecer como estes estão configurados em uma dada realidade escolar. A partir da pesquisa que desenvolvemos, podemos perceber que a educação no Brasil tem tido avanços nas últimas décadas, parcerias com o governo juntamente com a constante profissionalização dos professores e modificações na forma de elaborar e operacionalizar as políticas públicas são

caminhos adequados para superar o processo de desigualdade social que tanto angustia os trabalhadores sociais.

MINHA ESCOLA



NOME : GRAZIELA

Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília : UNESCO, BID, 2002.

ARIÈS, Fhelippe. História Social da criança e da família. Rio de Janeiro: LED, 1981.

BAJOIT, Guy. Olhares sociológicos, rostos da pobreza e concepções do trabalho social. In: Balsa, CASIMIRO, BONETI, LINDOMAR WESSLER e SOULET, MARC-HENRY (Org). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.91-102

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Editora Unijuí. Ijuí, 2007.

BONETI, Lindomar Wessler. Exclusão e Inclusão Social – teoria e método. **Contexto e Educação**. Ijuí, n. 75 p. 187- 206, jan/jun 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Perspectiva. São Paulo, 1987.

BRANDÃO, Carlos. **O que é educação?** Ed. Brasiliense. São Paulo, 1995.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 1996.

CASTEL, Robert. As armadilhas da exclusão. In: **Desigualdade e a questão social**. São Paulo: Educ, 2000.

CASTEL, Robert. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: Balsa, CASIMIRO, BONETI, LINDOMAR WESSLER e SOULET, MARC-HENRY (Org). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p.63 –77

CATTANI, Antônio David. Desigualdades os desafios para a sociologia. In:DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Editora Unijuí. Ijuí. 2003, p.7-15.

CECCON, Claudius, OLIVEIRA, Miguel Darcy de, OLIVEIRA, Rosysca Darcy de. **A vida na escola, a escola da vida**. Petrópolis: Vozes, 1986

CONNEL. Educação e pobreza In:GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2007 .

DRAIBE, Sonia Mirian. As políticas Sociais brasileiras: Diagnósticos e perspectivas. In: **Instituto de planejamento Econômico social (Org). Para a década de 90: Prioridades e Perspectivas de políticas públicas**. Brasília: IPEA/IPLAN, 1989, p. 1- 65.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Disponível em: <http://www.scielo.org.br>. Acesso em 15 dez. 2008a.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas**. Ijuí: Editora Unijuí.. 2003.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Disponível em: <http://www.scielo.org.br>. Acesso em 15 dez. 2008b.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GÓES, José Roberto; MANOLO, Florentino. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M (Org). **História das crianças no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 177-191.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. São Paulo: Guanabara, 1988.

IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA **Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira - 2008**. Brasília, DF, 2008.

LAVINAS, Lena; BARBOSA, Maria Ligia. **Combater a pobreza, estimulando a frequência escolar**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582000000300002&script=sci_arttext&tlng=es. Acesso em 05/11/2009

LIMA, Elvira Cristina. **A utilização do jogo na escola**. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=021 . Acesso em 10/11/2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Campinas. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-302002000200003&lang=pt. Acesso em 18/08/2009

- NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a Sociedade Civil**. São Paulo: Cortez, 2004.
- NUNES, Brasilmar Ferreira. **Sociedade e Infância no Brasil**. 1ª ed. Brasília. Editora UNB, 2003.
- PASSETI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, M (Org). **História das crianças no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 347-375.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1996.
- RAMOS, Fabio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M (Org). **História das crianças no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2008, p.19-54
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Ática, 1989.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: discurso sobre a economia política**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- SARAMAGO, Silvia Sara Souza. **Metodologias de pesquisas empíricas com crianças**. Portugal: Celta Editora, 2001. Disponível em:<
<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a01.pdf>>. Acesso em: 16/03/2009
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1989.
- SCHIFF, Michel. **A inteligência desperdiçada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.