

ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS POBRES: UM ESTUDO SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E DISCURSO DOCENTE

TATIANA PIRES ESCOBAR
Universidade Federal de Santa Catarina
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O presente estudo, de natureza social e pedagógica, tem como objetivo investigar como se constituem os discursos dos educadores sobre a escolarização de crianças que vivem em condição de vulnerabilidade social. Para alcançar o objetivo acima, coletamos os dados em uma escola municipal de Garuva/SC, escolhida de acordo com a sua posição geográfica e as baixas condições de acesso aos bens sociais de seus alunos. Utilizamos como instrumento para a coleta entrevistas semiestruturadas com toda a equipe pedagógica da escola, este grupo conta com: um diretor, seis professoras regentes, uma professora de Artes e duas de Educação Física. O aporte teórico envolvido neste trabalho trata das mudanças ocorridas em torno das políticas públicas de atendimento às crianças em condição de vulnerabilidade social, exclusão social e escolarização das camadas populares e também sobre os pressupostos que permeiam as políticas educacionais: equidade social, meritocracia e democratização do ensino. O resultado preliminar desta pesquisa aponta que o discurso docente está arraigado de visões construídas através de suas práticas pedagógicas e fortemente marcados pelos conceitos ideológicos que legitimam a exclusão escolar de crianças pobres. De modo geral, a fala dos docentes mantém uma distância com a equidade social promovida por nossas políticas públicas/educacionais, indicando que sem mudanças culturais na formação de professores poucas são as possibilidades da escola no processo de inversão das lógicas que levam à desigualdade escolar, social e cultural tão marcantes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação e pobreza. Justiça Escolar. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Apesar do discurso corrente de sociedade igualitária, onde todos tenham acesso à saúde, educação, moradia, saneamento básico, percebemos que nosso país 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 ainda durante a infância, pois cada estrato social convive apenas com os seus. A não interação com grupos de outros segmentos, 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 refletem 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 enfatizem o trabalho destas crianças e seu papel, muitas vezes central, para a sobrevivência da família, geralmente sua imagem está 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, crianças estas que aqui denominamos como grupo de zero a 12 anos incompletos que vivem em condições de vulnerabilidade social.

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, encontra-se dentro deste conceito, independente de sua condição social.

A violência contra a população infantil se apresenta por diferentes meios, desde a forma direta como a violência física, exploração sexual, exploração do trabalho infantil, abandono entre outros. Como em formas mais amplas através dos constantes conflitos sociais, guerrilhas, guerras civis, onde, entre os grupos mais atingidos, encontram-se crianças cujas vidas são ceifadas precocemente ou vivenciadas 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 termos como referência a situação econômica, crianças que vivem na ou abaixo da linha da pobreza têm sua condição agravada e vivenciam os processos de exclusão e fragilidade em diferentes setores, sendo o ambiente escolar um espaço que pode vir a favorecer esta condição de vulnerabilidade. Para analisar com mais clareza esta afirmação, o presente texto propõe levantar alguns aspectos da história da infância no Brasil assim como as políticas que garantem sua proteção, para, sobre a luz destes dois fundamentos tenhamos bases

para refletir sobre os processos de exclusão inerentes nos discursos de professores sobre a escolarização da criança pobre.

UMA BREVE CAMINHADA SOBRE AS POLÍTICAS QUE ATENDEM AS CRIANÇAS POBRES DO BRASIL.

Constam na história brasileira inúmeros relatos de abandono, maus-tratos e exploração de crianças. Segundo Ramos (2008), as caravelas portuguesas no Brasil, durante o período de povoamento, após 1530, trouxeram consigo um bom número de meninos acompanhados de seus pais, 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 nos relata que com a falta de mulheres nas embarcações, era comum a violação sexual infantil. 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.

Ainda em 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.”

Em contínua análise do contexto trágico-marítimo, Góes e Florentino (2008) aprofundaram seus estudos sobre as crianças negras escravas no Brasil, trazidas à revelia nos navios negreiros. 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. Deste período até 1830, este número praticamente triplicou, chegando ao ponto desta população representar metade dos habitantes das zonas agrárias, sendo que 20% eram crianças (Góes e Florentino, 2008).

Os autores acima citados relatam que a maior parte da população infantil negra nasciam no Brasil e aos 12 anos já eram conhecidos pelas suas maiores competências e encaminhados para funções pré-determinadas dentro do sistema escravocrata. Seus sobrenomes ficavam arraigados às suas profissões: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama.

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 (Góes e Florentino, 2008).

Apesar desta lei representar um passo tímido para a abolição da escravatura, podemos perceber que a mesma não dava condições ao negro livre de construir 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 restaram 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.

Considerando a nossa origem e história escravocrata iniciada com o assentamento dos portugueses em nossas terras e nossa tardia industrialização (no final do século XIX/ início do século XX), 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) nos 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.

Com 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 internato passam a ser fundamentais (Nunes, 2003).

A afirmação acima pode ser corroborada através da análise das políticas nacionais ao longo do século XX. Destaca-se entre elas a criação de colônias para a “reabilitação, pelo trabalho e instrução, de menores viciosos” (1902). Filhos de ex-escravos, portanto negros e pobres, enquadravam-se nessa categoria, mas não apenas eles, pois a escravidão de indígenas e de alguns imigrantes europeus, também tiveram como consequência o aumento no número de crianças “viciosas” .

Nesta mesma década rejeitou-se a proposta de criação de um Juizado de Menores, mas com isso percebe-se 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 (Nunes, 2003) .

Em 1917, a legislação estabeleceu condições para admitir um menor, entre elas 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 fora dito acima, a escola é uma excelente instituição para incutir a obediência e padronizar comportamentos (Nunes, 2003).

Com a Constituição de 1934, normatizou-se a responsabilidade de empresas de médio e grande porte na alfabetização dos filhos de seus empregados. A medida significava que a reprodução da força de trabalho em um aspecto essencial – alfabetização do futuro trabalhador – se internalizava 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.

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 criou-se a Política Nacional do Bem-Estar do Menor e a Fundação Nacional de Bem-Estar (Funabem). Percebe-se que a questão educacional de crianças pobres continua, basicamente, vinculada com instituições de correção do comportamento desviante (Nunes, 2003).

É em 1967 que se percebe uma preocupação maior em garantir a todos o acesso à educação formal. Para corroborar com nossa afirmação temos a Constituição, deste mesmo ano, que regia em seu artigo 168: “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 as bases liberais das políticas educacionais temos em nosso país, a partir deste momento e até os dias atuais, é preciso refletir sobre o conceito de igualdade que por elas é promulgado. Para isso recorre-se a Dubet (2008, p.2), o qual afirma que:

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 de uma ideia de “igualdade de oportunidades”. Contudo, 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 escolar. 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)

Outro ponto que torna o sistema meritocrático bastante questionável é a transferência da culpa do fracasso escolar para o indivíduo. Já não é mais possível responsabilizar o sistema escolar e/ou econômico, pois o que têm-se 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 autoestima 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 ideia 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 ideia 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. Vivemos em uma sociedade democrática, e a ideia de meritocracia encontra-se arraigada em nossa cultura e é, portanto, difícil de ser modificada. Contudo, podemos aperfeiçoá-la oferecendo a todos reais condições de alcançar os mesmos resultados. É claro que isto esbarraria em outros problemas, mas protegeria os mais fracos da exclusão total, limitando os efeitos dos sistemas meritocráticos, que muitas vezes acentuam as desigualdades.

Na década de 80 vivenciamos um grande avanço em termos de legislação, que nos aceitou 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. (Nunes, 2003)

Através dela, família e sociedade civil dividem com o Estado a responsabilidade pelos menores, aos quais se assegura 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).

Este documento 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”.

Além dos direitos, o Estatuto versa sobre os deveres que, não sendo cumpridos, acarretam proibições 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”.

Prevê-se 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 direitos quanto a: acesso gratuito e permanência na escola, respeito de educadores, contestação de critérios avaliativos, organização e participação em entidades estudantis, ciência e participação de pais/responsáveis na definição de programas educacionais.

Podemos perceber 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 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-família) e até mesmo por uma mudança de pensamento em nossa 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? Como se apresentam os discursos dos educadores sobre a escolarização de crianças em condição de vulnerabilidade social, diante tantos avanços em termos de políticas públicas/educacionais?

O QUE PENSAM OS PROFESSORES SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DAS CRIANÇAS POBRES?

Para responder as questões 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. A escola atende pré-escola e do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Utilizamos como instrumento para a coleta: entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com toda a equipe de docentes da escola, este grupo conta com: um diretor, seis professoras regentes, uma professora de Artes e duas de Educação Física. 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, além das diferenciações (se existem) entre crianças com diferentes poder aquisitivo.

De acordo com os profissionais é comum que a criança pobre seja mais “desordeira” e “sem vontade de estudar”. Quando solicitado os motivos destes comportamentos, professora V. aponta que a responsabilidade está na família, 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 pela não aprendizagem das crianças não é recente. Na década de 1980, Ceccon (1986) já nos alertava para esta questão, afirmando que há uma “brincadeira de gato e rato”, expressão utilizada pelo autor para indicar que além da escola culpar a família, esta última também tende a culpar a escola pela não aprendizagem de seus filhos. Para Ceccon (1986) isto não auxilia na resolução do problema da criança que, sem apoio, inclina-se ao 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 o já 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 desta questão, de acordo com Dubet (2008b, p.36), a escola, internamente, ainda utiliza de mecanismos sutis que aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar, uma delas 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 colocam 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 C., 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 no comportamento e falas de alguns professores, contribuindo como mecanismo sutil de exclusão escolar. Nos mostrando quão próximos andam a área educacional da área de assistência social. A exemplo disso a professora G., nos 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 frequentamos esta instituição para a realização da pesquisa, pudemos acompanhar a doação de calças compridas 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 entrevista 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 suas verdadeiras necessidades não sejam reconhecidas, doa-se aquilo que não será mais utilizados, cujo destino natural seria a lata de lixo, mas por “ato de caridade”, acredita-se que outros seres humanos podem fazer uso. Este tipo de postura acentua um sentimento de superioridade e discriminação em relação a pessoa em situação de pobreza, sentimento este que busca-se 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. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade (Goffman, 1988, p.15).

No discurso dos professores entrevistados percebemos um constructo ideológico em torno do que é ser pobre, o estigma ali presente justifica ações excludentes como fato comum e, por que não dizer, “natural” do processo escolar:

“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 A.G.

“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 colocações das professoras acima nos mostram que as mesmas não creem na capacidade de uma aprendizagem normal por parte das crianças pobres, suas inferências estão baseadas nos anos de experiências com este grupo. Neste período elas perceberam que a tendência é a continuidade da pobreza, 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 por parte destes educadores. Mas eles citam estes fatos como uma exceção, pois, o comum é o aluno abandonar os estudos antes do término do Ensino Fundamental para trabalharem, inclusive na extração ilegal de palmito, prática comum na região há alguns anos.

Os professores se sentem impotentes quanto a esta continuidade do ciclo de pobreza, acreditam 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 ocorre 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 destes são disparados. Eles se manifestam tanto de forma sutil, quanto de forma mais visível. A sutileza se faz presente através da própria percepção que os professores tem da potencialidade de seus alunos. Esta percepção direcionará o trabalho pedagógico além de auxiliar na construção da autoimagem 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/ autoimagem da criança em condição de vulnerabilidade é bastante influenciada pelos professores. Na escola pesquisada as professoras, assim como o diretor são um dos poucos profissionais que 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.” Daí a importância do professor analisar sua postura e seu olhar sobre o aluno em condição de vulnerabilidade social, 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 autoestima, a autoimagem e inclusive, as escolhas que ele fará para o seu futuro como permanecer ou abandonar a escola.

Outro mecanismo de exclusão, sutil, mas comum no trabalho docente é a constante associação entre pobreza e dificuldade de aprendizagem. Em várias falas percebemos que é realizada uma 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 F.

“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.

Com as colocações acima faz-se possível analisar que há uma ideia pré-concebida sobre características que compõe a identidade da criança pobre. Conforme os professores entrevistados, a imagem destas crianças está vinculada com sua incapacidade de aprender ou com uma aprendizagem diferenciada dos outros alunos que não vivenciam a vulnerabilidade social. A frase “eles não nasceram para estudar” mostra um pré-conceito 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).”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa trata-se de um recorte temático, realizado em um município do Estado de Santa Catarina e não tem aqui a pretensão de abranger toda a complexidade que envolve o tema da escolarização de crianças em condição de vulnerabilidade social. Contudo buscou mostrar como esta escolarização é percebida no interior da escola diante todos os avanços de cunho políticos e filosóficos que abordam o assunto em questão. Para tal focou-se na fala dos docentes que atuam diretamente com as camadas mais populares da cidade.

Até a data presente foi possível constatar que, apesar dos avanços nos textos legais e seus pressupostos filosóficos de que todos tem direitos iguais, não sendo cabível nenhum tipo de discriminação por credo, raça ou condição econômica, a presença das camadas populares de forma massiva nas escolas nas últimas décadas provocou um movimento na instituição educacional. Esta estranheza dos docentes não vai, especificamente, da descrença de que a educação é um bem social e, portanto, sobre bases democráticas tem que ser acessível a todos, mas devido ao contato com crianças que não se acostumam facilmente às regras escolares, tendendo ao desordenamento e à indisciplina. Para os professores, as características das crianças está diretamente ligada aos seus pais ou a sua “família desestruturada”. Neste contexto é possível distinguir o embate entre os diferentes capitais culturais e sociais entre professores e família, o que leva a um conflito entre ambas instituições. Outro ponto levantado pelos docentes é que as crianças pobres aprendem de forma diferentes, sendo muito difícil ensiná-las com a mesma qualidade de uma criança sem problemas financeiros.

Não cabe a esta pesquisa acadêmica 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. Para Connel (2001, p.11)

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.

Quanto a maior dependência da educação formal, nenhum dos profissionais entrevistados discordou, no entanto acreditam na impotência do trabalho escolar e da própria criança que está incluída num contexto de vulnerabilidade social, para superar as desigualdades.

Contudo, as escolas são instituições fortemente poderosas, seu poder é exercido por meio

da obrigatoriedade de frequentá-las e também através de suas decisões específicas. Para Connel (2001, p.22) as notas escolares é uma destas decisões, que “são também minúsculas decisões jurídicas, com status legal, que culminam em grandes e legitimadas decisões sobre as vidas das pessoas”, estas decisões podem levar ao avanço na escola, a 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 autoeliminação, 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 mais igualitário e democrático, como promulga a base da legislação educacional, também permanece um sentimento de impotência que muitas vezes prevalece nos discursos docentes, que percebem os limites da instituição educacional para resolver as iniquidades sociais.

Por fim, a escola não está diante de um problema isolado, a desigualdade social perpassa por ela e a experiência prática dos docentes faz com que eles desenvolvam determinadas percepções sobre a escolarização das crianças pobres, que em uma leitura superficial pode ser visto apenas como mero preconceito, mas que são resultados de uma construção histórica e de uma empiria sem análise reflexiva. Os avanços nos textos legais indicam mudanças na sociedade, contudo há necessidade de se garantir equidade social por outros meios que não sejam o mero acesso ao ambiente escolar, mas primar pela qualidade da instituição educacional, formar professores que entendam as complexas relações que perpetuam/reproduzem as práticas excludentes e, principalmente garantir a todos o acesso mínimo aos bens comuns e às condições de permanência a todas as crianças pobres a um ambiente escolar que não seja produzido para perpetuar as iniquidades sociais e acadêmicas

REFERÊNCIAS

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

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

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1967.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1934

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispões 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: BALSÁ, 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

Catanni, apud Dubet –As desigualdades ...

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

CONNEL, Robert W. **Pobreza e educação.** In GENTILI, P. (Org.). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996

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

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

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, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.