



ESCOLARIDADE E VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO SOBRE OS USUÁRIOS DO CRAS LESTE NO MUNICÍPIO DE POÇOS DE CALDAS - MG¹

BARBOSA, Josirene de Carvalho

*Estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento,
Tecnologias e Sociedade da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)*

josirene.barbosa@ifsuldeminas.edu.br

NUNES, Sylvia da Silveira

*Docente da Universidade Federal de Alfenas e do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI)*

sylviasnunes@yahoo.com.br

176

RESUMO

Por entender que a escola reproduz as práticas da sociedade capitalista, faz-se necessário pensar qual tem sido o seu papel na dinâmica social, sobretudo para as classes menos favorecidas. Neste sentido, a pesquisa pretende analisar qual o papel da escola – incluir ou excluir as classes marginalizadas? As entrevistas serão feitas com jovens que não concluíram o ensino fundamental e hoje se encontram em situação de vulnerabilidade social. A pesquisa visa também conhecer as causas da evasão e os obstáculos à aprendizagem dos sujeitos pesquisados, além de compreender suas trajetórias de vida e de trabalho e a relação destas variáveis com a baixa escolaridade. A metodologia utilizada será a pesquisa etnográfica. Os sujeitos serão selecionados através do cadastro das famílias atendidas no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) – Zona Leste – da cidade de Poços de Caldas - MG. Após as entrevistas e observações, os dados serão registrados e se procederá à análise das falas dos sujeitos, em constante diálogo com o referencial teórico utilizado. Espera-se, com este trabalho, contribuir com novas reflexões sobre o papel da escola na sociedade contemporânea e sua transformação em um espaço a serviço da emancipação social.

Palavras-chave: Educação; Vulnerabilidade Social; Inclusão/Exclusão Social.

ABSTRACT

By understanding that school reproduces the capitalist society's practices, it turns out necessary to think about what has been its role inside the social dynamics, especially for the less favored classes. Therefore, the research intends to analyze what is the role of the school - does it exclude or include the marginalized classes? Interviews will be made with young people did not conclude basic education and today find themselves in a situation of social vulnerability. The research also seeks to know the causes for the evasion and the obstacles to knowledge found by the subjects, as well to comprehend their ways of life and work and the relationship between those variables and the low level of education. The methodology applied will be the ethnographic research. The subjects will be selected by the cadastre of the families assisted in the Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) - Zona Leste - in the city Poços de Caldas - MG. After the interviews and notes, the gathered data will be registered and it will proceed to the analyzing of the subjects' quotes, by constant dialogue adapted by the applied theoretic referential. It is expected to contribute with new reflections about the school role in contemporary society and its transformation into a space for social emancipation.

Key-words: Education; Social Vulnerability; Social Inclusion/Exclusion.

¹ Pesquisa apresentada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG – e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - IFSULDEMINAS.



Introdução

O interesse pelo tema desta pesquisa surge da atuação da primeira autora no âmbito da psicologia escolar, numa tentativa de romper com a perspectiva das dificuldades de aprendizagem centradas exclusivamente no aluno e em suas famílias e de trazer à tona as dificuldades da escola em incluir todos os alunos. Essa nova perspectiva relaciona-se a uma mudança de paradigma na atuação do psicólogo escolar e educacional desde os anos 1970, o qual passa a ser visto como agente a serviço da transformação social e não mais como reprodutor de um sistema social excludente.

Desde sua constituição, a Psicologia teve por base a “(...) crença liberal de que a sociedade de classes seria justa se cada um ocupasse o devido lugar, em função de suas capacidades pessoais” (PATTO, 1995, p. 8). Essa crença, baseada nos ideais modernos, estendeu-se à escola, sendo a Psicologia sua fiel reprodutora. Sua função passou a ser a de identificar e classificar os mais aptos e os menos aptos à escolarização, perpetuando um estado de coisas - repetição, estereotipia, cristalização - nas instituições escolares, com suas práticas não críticas, contribuindo para a manutenção da ordem social injusta que vigorava no país (PATTO, 1995).

A partir da década de 1970, começam a circular no Brasil as teorias crítico-reprodutivistas, trazendo as ideias de autores como Althusser e Bourdieu, que se empenharam em mostrar o papel ideológico e excludente da escola. Foram estes autores os responsáveis por alertar à Psicologia sobre o seu papel de reprodutora de um sistema excludente no âmbito escolar. A partir daí, novos movimentos vão surgindo no cenário da Psicologia Educacional e o trabalho do psicólogo escolar/educacional passa a girar em torno de um compromisso social com a pessoa e com seu processo de escolarização. A instituição e as relações sociais passam a ser o foco da análise, e não mais apenas o aluno (PATTO, 1995).

Patto (1995) nos alerta que só é possível compreender o que se passa nas escolas se voltarmos o olhar para realidade social que as inclui. Ou seja, não há como pensar a escola sem uma análise social mais ampla. E pensar a escola nos remete a pensar em seu papel controverso: a escola é instrumento da inclusão ou da exclusão social? É ferramenta propulsora do desenvolvimento humano e da transformação social ou é agente a serviço da desigualdade e da manutenção de um sistema de classes? Será a escola o lugar por excelência da possibilidade do exercício da aprendizagem e, conseqüentemente, da cidadania, ou não



passa de mera reprodutora das práticas discriminatórias presentes na sociedade capitalista? Ou será que a escola comporta esses dois extremos? O que os usuários do CRAS pensam a respeito? Que escola eles viveram? Será que os usuários do CRAS são justamente os que viveram o lado exclusivo da escola?

Essas questões remetem a outras não menos importantes: como fazer da escola um instrumento de transformação social? Como ela poderá cumprir seu papel de formação humana? Como poderá se transformar num lugar, de fato, inclusivo? Não há respostas simples para esses questionamentos. Faz-se necessária uma análise mais aprofundada de algumas questões que vem deixando marcas no cenário escolar brasileiro, entre elas, a repetência e a evasão, sobretudo das crianças pobres.

Segundo Machado e Proença (2004), em geral, as crianças consideradas como um “problema” na escola e encaminhadas para os psicólogos, são oriundas das escolas públicas e fazem parte das camadas mais pobres da população. A partir da década de 1980, várias pesquisas nas áreas da Psicologia Escolar (PATTO, 1984, 2002), da Psicologia Social (LESER e FREIRE, 1986), da Linguística (CAGLIARI, 1985; SOARES, 1986), da Medicina (MOYSÉS e LIMA, 1982) e da Pedagogia (COLLARES, 1989), passaram a investigar a relação fracasso escolar e pobreza, questionando a concepção que culpabiliza o aluno pelo fracasso escolar, refletindo sobre aspectos até então não valorizados, como a má qualidade do ensino e as práticas escolares discriminatórias e cristalizadoras a respeito da criança pobre (MACHADO; PROENÇA, 2004).

Para Proença (2004), apesar de avanços observados no aumento do número de vagas na escola desde a década de 1980, a qualidade do ensino ofertado à população não é nada motivadora. Altos índices de evasão e repetência denunciam esse fato. O Relatório de Desenvolvimento de 2012 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) - mostra que, apesar do Brasil apresentar um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto, a taxa de abandono escolar do país foi de 24,3%, a terceira maior entre os 100 países com maior IDH (o Brasil ficou na 85ª posição entre os países do globo). Os dados apontam que um a cada quatro alunos que inicia o ensino fundamental no Brasil abandona a escola antes de completar a última série (PNUD, 2013).

Ainda que haja avanços quanto ao número de vagas ofertadas pela escola, principalmente através das ações afirmativas e de programas voltados para a inclusão das camadas populares no mercado de trabalho, o ensino ministrado ainda apresenta problemas.



De acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Brasil alcançou uma média de 5,0 pontos, em uma escala de 0 a 10 - nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto) e de 4,1 nos anos finais (sexto ao nono), em 2011. Estes dados significam que a qualidade da educação no país está aquém da média correspondente a um sistema educacional de qualidade (que é de 6,0), comparável a dos países desenvolvidos (INEP, 2011).

Se a escolarização não é para todos, o que resta às classes marginalizadas? Quais as possibilidades que essas pessoas encontram dentro do sistema capitalista? Quais as formas de sobrevivência nesse sistema?

Muitas políticas públicas e programas educacionais brasileiros têm sido desenvolvidos no sentido de incluir as classes marginalizadas na sociedade, como a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), entre outros. Porém, é importante uma análise dos sistemas de ensino atuais, visto que parece haver uma ênfase maior na inclusão para o mercado de trabalho em detrimento de uma inclusão de fato, voltada à emancipação social. Seria esta a única inclusão necessária? Seria este o papel da escola?

Para Martins (1997, p. 26), o que existe atualmente em nossa sociedade é uma inclusão precária, um “(...) ajustamento econômico, social e político decorrentes da exclusão”. O autor ressalta que resta a estes sujeitos incluídos marginalmente apenas lugares residuais na sociedade e que o processo que se chama de exclusão cria, atualmente, “(...) uma sociedade paralela que é includente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e até político” (MARTINS, 1997, p. 34). Assim, para o autor, não existe exclusão, mas uma inclusão marginal que impossibilita as pessoas de participarem ativamente de outras instâncias sociais.

Nesta perspectiva, podemos pensar que a escola pode estar contribuindo para formar uma massa de mão-de-obra acrítica, com o objetivo de sustentar a elite social. E podemos concluir que essa massa tem pouca ou quase nenhuma chance de ascender socialmente, visto que as oportunidades dentro da lógica capitalista não são iguais para todas as pessoas.

Pensar o papel da escola na sociedade contemporânea torna-se de fundamental importância para entendermos os processos sociais de exclusão e/ou inclusão precária das classes marginalizadas, na busca de alternativas que possibilitem que a escola possa ofertar



ensino de qualidade, que possa ser um espaço do exercício da cidadania, comprometido com a transformação social e com formas dignas de vida e de participação social de todas as pessoas.

Com base nesses pressupostos, o objetivo desta pesquisa é compreender qual tem sido o papel da escola na contemporaneidade: incluir ou excluir as classes marginalizadas? Para responder esta pergunta, optamos por ouvir jovens em situação de vulnerabilidade social, os quais, em algum momento, evadiram-se do espaço escolar e hoje necessitam da assistência social. A pesquisa visa também conhecer as causas da evasão e os obstáculos à aprendizagem dos sujeitos pesquisados, além de compreender suas trajetórias de vida e de trabalho e a relação destas variáveis com a baixa escolaridade. Os sujeitos serão selecionados através do cadastro do Centro de Referência da Assistência Social – CRAS – Zona Leste – da cidade de Poços de Caldas, em Minas Gerais. Acreditamos que ouvir esses jovens que se encontram hoje fora do contexto escolar e em situação de vulnerabilidade social pode contribuir para a reflexão sobre a temática inclusão/exclusão proposta no projeto, contribuindo para uma análise mais ampla das instituições escolares e, conseqüentemente, da sociedade.

O papel da escola - incluir ou excluir?

A questão da marginalidade social dentro da escola foi discutida por Saviani (2008), ao analisar as teorias educacionais em sua relação com este fenômeno. Saviani (2008) classificou essas teorias em dois grupos: teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social - teorias não críticas, e as teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, um fator de marginalização - teorias crítico-reprodutivistas.

As teorias não críticas são assim denominadas por Saviani (2008, p. 4) por entenderem a sociedade como “(...) essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros”, sendo a marginalidade um fenômeno acidental, um desvio que deve ser corrigido.

Essas teorias consideram que o papel da escola é incluir as pessoas no todo social, garantindo a integração de todos. Este entendimento esteve presente nos vários tipos de sistemas de ensino que a escola apresentou desde sua criação, nas várias teorias educacionais, como a Escola Tradicional ou Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova ou Escolanovismo e a Pedagogia Tecnicista (SAVIANI, 2008).



Essas teorias educacionais fracassaram no sentido de incluir as classes menos favorecidas da sociedade e de alcançar o ideal burguês de educação como direito de todos e dever do Estado (SAVIANI, 2008).

Analisando os sistemas de ensino atuais - como a Educação Inclusiva, a Educação Profissional e Tecnológica e o Ensino à Distância – é possível observar uma tentativa de alcançar esse ideal burguês. Faz-se necessário um estudo mais aprofundado destes sistemas para entendermos as contradições presentes nas práticas escolares, as quais, ainda que tenham como objetivo a inclusão de todas as pessoas, não deixam de reproduzir as práticas excludentes da sociedade.

A Educação Inclusiva, sob o lema da “Escola para todos”, tem sido uma tentativa de incluir os “diferentes” nos sistemas de ensino, tendo grande destaque os alunos da Educação Especial - pessoas com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades -, além de alunos negros e aqueles com baixa renda, através de ações afirmativas como os sistemas de cotas para ingresso nas universidades públicas de ensino e nos Institutos Federais de Educação. Apesar dos avanços nítidos na inclusão desse público, questiona-se se a Educação Inclusiva não tem se configurado numa teoria não-crítica da sociedade, uma vez que o ideal da inclusão tem sido incorporado muitas vezes num sentido acrítico, voltado à integração e à socialização principalmente de alunos da Educação Especial, em detrimento de um ensino voltado à formação, ao desenvolvimento de habilidades e à autonomia dos alunos. A Educação Inclusiva, para além da simples integração e da socialização, precisa garantir também a aprendizagem. Neste sentido, Crochík *et al.* (2009) enfatiza: “(...) se a inclusão escolar não significar também o máximo desenvolvimento possível das capacidades intelectuais, ela será apenas a máscara para a marginalização dentro de sala de aula” (CROCHÍK *et al.*, 2009, p. 46).

O simples acesso à escola comum não garante às pessoas com necessidades educacionais especiais uma educação de qualidade. Segundo Mendes (2006), apesar de haver uma ênfase das políticas de Educação Especial no acesso à escola regular, nem o acesso nem a qualidade da educação ofertada a esse público são satisfatórios, uma vez que a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola e, aqueles que têm acesso à educação formal não encontram garantias quanto à sua permanência e/ou sucesso em sua trajetória escolar:



As mazelas da educação especial brasileira, entretanto, não se limitam à falta de acesso. Os poucos alunos que têm tido acesso não estão necessariamente recebendo uma educação apropriada, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Além da predominância de serviços que envolvem, desnecessariamente, a segregação escolar, há evidências que indicam um descaso do poder público, uma tendência de privatização (considerando que a maioria das matrículas está concentrada na rede privada, mais especificamente em instituições filantrópicas) e uma lenta evolução no crescimento da oferta de matrículas, em comparação com a demanda existente (MENDES, 2006, p. 397).

Não apenas o acesso destes alunos à escola regular é importante; sua permanência e a conclusão com êxito dos graus escolares é condição fundamental para a emancipação dos mesmos. Reconhece-se o trabalho de muitas escolas e profissionais em busca de um ensino de qualidade para esse público, porém, muitos obstáculos ainda se fazem presentes.

Refletir sobre o que significa de fato incluir, sobre o que é uma escola inclusiva e que inclusão é possível à escola ofertar é extremamente necessário se quisermos avançar no sentido de transformar as práticas sociais que produzem a exclusão. A banalização dos termos “inclusão/exclusão” e a falta de reflexão sobre os mesmos podem impedir mudanças significativas nas práticas escolares. Para muitos, a inclusão parece estar relacionada à capacitação para o mercado de trabalho, ou à simples conclusão de um ciclo escolar, ou à não-repetência; ou ainda a um trabalho diferenciado com pessoas que tenham um laudo médico, o qual comprove determinada limitação física. A confusão de conceitos como “Educação Inclusiva” e “Educação Especial” é algo corriqueiro nas escolas. A Educação Inclusiva muitas vezes é considerada apenas como “inclusão de pessoas com deficiência”, o que limita o termo, o qual é muito mais abrangente. Neste sentido, as práticas educativas têm deixado de lado uma gama de alunos, principalmente aqueles com dificuldades de aprendizagem e sem um laudo médico que os rotule como incapazes para determinadas funções. Essas são formas de exclusão sutis, as quais necessitam ser questionadas. As políticas públicas têm enfatizado a Educação Especial, mas não há uma reflexão sobre a escola “normal”, sobre os problemas que a escola produz e reproduz em sua dinâmica, entre eles, a exclusão.

Enfim, sob a bandeira da inclusão são encontrados, na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos, o que garante um consenso apenas aparente e acomoda diferentes posições que podem ser extremamente divergentes. Uma tomada de posição consciente dentro desse conjunto de possibilidades deve começar pelo entendimento que se tem acerca do princípio da inclusão



escolar, lembrando que o termo assume atualmente o significado que quem o utiliza deseja (MENDES, 2006, p. 396).

Refletir sobre os termos - “inclusão”, “exclusão”, “Educação Inclusiva” - numa tentativa de superar a definição simplista que muitas vezes lhes é dada, pode ser um passo fundamental para a transformação das práticas educacionais. Martins (1997) nos auxilia a refletir sobre o termo “exclusão” e, conseqüentemente, em seu oposto – “inclusão” -, convidando-nos a romper com rótulos que, muitas vezes, sobrepõem-se ao movimento de transformação da realidade. Pensar o binômio inclusão/exclusão é ir além dos simples conceitos, na tentativa de entender as relações sociais postas que produzem essa dinâmica. Para o autor (1997, p. 27) “o conceito é inconceitual”, impróprio, e distorce o próprio problema que pretende explicar. A simples conceituação sem reflexão empobrece a perspectiva da interpretação da prática que os profissionais desenvolvem em seus campos de atuação.

Para Martins (1997), não existe exclusão. O que existe é um complexo processo social de redefinição de posições e localizações das pessoas no mundo do trabalho, particularmente, e na vida social, em geral. O que existe é uma inclusão marginal, uma integração econômica, porém, há uma desintegração moral e social das pessoas.

Martins (1997, p.35) denuncia a “nova desigualdade” dos dias atuais: as pessoas têm seus direitos reconhecidos, porém trata-se de uma sub-humanidade, uma humanidade incorporada através do trabalho precário.

Assim, é importante pensar se a escola não tem servido a esta inclusão precária e se a Educação Inclusiva não tem se configurado como uma teoria não-crítica do tecido social.

Também a Educação Profissional e Tecnológica, com sua ênfase na racionalidade, na objetividade, na eficiência e na produtividade, rumo à inclusão das pessoas no mercado de trabalho, merece ser questionada quanto ao seu papel na dinâmica social. A ênfase na formação do trabalhador nem sempre caminha junto à formação para a emancipação humana.

Segundo Crochík *et al.* (2011)

A escola, assim como a educação de uma forma geral, tem se voltado, predominantemente, para a formação do trabalhador, para a defesa de práticas competitivas e as de sobrevivência a “qualquer preço”; tudo isso indica seu anacronismo. O trabalho e a economia continuam centrais nos dias atuais, mas como aparência socialmente necessária (grifo dos autores) (CROCHÍK *et al.*, 2011, pp. 567, 568).



Para Adorno (1967/1995), a educação não deve ter o objetivo de modelar pessoas ou simplesmente transferir conhecimentos. Deve estar voltada à emancipação humana, à experiência, à produção de uma “consciência verdadeira” (ADORNO, 1995, p.141). O que caracteriza esta consciência, segundo Adorno é

(...) o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (ADORNO, 1995, p.151).

A educação para a experiência estaria então relacionada a uma educação para a vida, não apenas para uma adaptação ao mercado do trabalho, mas para dar condições às pessoas de refletirem sobre si mesmas, sobre seu mundo objetivo e agir sobre ele. Questionar a qualidade do ensino na Educação Profissional e Tecnológica é de fundamental importância para que esta modalidade educacional não esteja apenas voltada à inclusão marginal, à adaptação, ao ajustamento ao sistema, aos interesses do capital, mas que possibilite uma formação para a emancipação, comprometida com a transformação e com a justiça social.

Outra modalidade atual de ensino – o Ensino à Distância (EaD) – vem se fortalecendo no Brasil como uma forma “democrática” de educação, disponível a todos os públicos possíveis, em tempos de muita “informação” e pouquíssima “formação.” Patto (2013) vai questionar a qualidade de tal ensino, a natureza das atividades previstas nessas aulas à distância, a existência de um professor e de um aluno (e de uma relação entre eles), fatores que garantam uma formação ético-política em detrimento de uma formação para a alienação.

As teorias não críticas não levam em consideração as relações da escola com a sociedade, o que dificulta a análise do espaço escolar enquanto instituição social. Neste sentido, é mister refletir sobre os modelos atuais de ensino: esses modelos se configuram como instrumentos de inclusão ou de exclusão das classes marginalizadas?

A análise das teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008) é também importante neste contexto, visto que elas denunciam a escola em sua função de exclusão social. Bourdieu e Passeron (2008) e Althusser (1970) são os autores centrais dessas teorias.



Bourdieu e Passeron (2008) vão afirmar que a função da escola é a de reprodução das relações de classes, estando a serviço dos interesses das classes dominantes. Esse novo conceito sobre a escola, até então vista como instrumento de equalização social pelas teorias não críticas (SAVIANI, 2008), vem possibilitar uma nova visão da instituição escolar como agente da exclusão.

Para esses autores (BOURDIEU; PASSERON, 2008), as ações pedagógicas tenderão sempre a reproduzir a estrutura da sociedade capitalista, reproduzindo também a distribuição do capital cultural entre os grupos ou classes. Essa reprodução vai se dar através dos que os autores chamam de “violência simbólica”:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.25)

Para os autores (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 26), “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica”, visto que é imposta por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. Ou seja, as instituições de ensino, assim como todas as instituições sociais, têm como objetivo impor a cultura dominante em uma dada sociedade e esse ato é um ato de violência simbólica, visto que impõem significados, ideologias, crenças, as quais são dadas como legítimas pelas próprias classes dominadas, tamanha a sutileza dessa imposição.

Essa sutileza pode ser observada na prática dos agentes pedagógicos, a qual vai manifestar o desconhecimento desta verdade, a violência simbólica objetiva. Essa violência é então inconsciente, e este fato é condição essencial para sua legitimidade. Por ser desconhecido o poder arbitrário de imposição, encontra-se objetivamente reconhecido como autoridade legítima, ou seja, autoridade pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 33, 34).

Uma vez reconhecida como autoridade pedagógica torna-se naturalizada, não questionada, vista como elemento natural presente na cultura, o que dificulta ou mesmo impede sua desconstrução (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Apesar de Bourdieu e Passeron (2008) terem analisado em suas teorias o sistema de ensino francês, essas relações de força reproduzidas pelas instituições sociais possibilitam reflexões no âmbito da realidade brasileira.



Se as classes populares são as que se evadem das instituições de ensino, serão também, muito provavelmente, as que não encontrarão muitas oportunidades no mercado de trabalho, restando a elas empregos precários, subempregos, ou mesmo o desemprego, a pobreza, a miséria, e as pessoas em situação de vulnerabilidade e risco social, certamente, são as mais atingidas. Entende-se este fato como uma demonstração clara da reprodução da desigualdade social nas instituições escolares.

Outro aspecto a ser considerado é a imposição, pelos sistemas escolares, de uma prática pedagógica acrítica, desconectada da realidade. Nossas escolas estão distanciadas dos problemas sociais, as práticas de ensino não estão voltadas, em sua maioria, para a realidade social, como se a escola estivesse num mundo apartado da realidade. Neste exemplo também, podemos considerar essa reprodução da desigualdade, visto que não há formação crítica que possibilite ao aluno pensar os problemas que fazem parte do seu mundo objetivo, o que contribui para a estagnação de um estado de coisas, como por exemplo, a dominação de uma classe sobre outra e a impossibilidade de ascensão social das classes mais empobrecidas.

Outra questão que possibilita a reflexão sobre a reprodução da estrutura das relações de força entre as classes pode ser observada na ocupação de vagas nas universidades públicas e privadas. Por muito tempo, a maioria dos alunos provenientes das escolas públicas tenderam a preencher as vagas nas universidades particulares, visto que não conseguiam concorrer em situação de igualdade com alunos provenientes de escolas privadas, os quais, em sua maioria, demonstravam maior preparo para o vestibular. Já estes últimos ocupavam as vagas nas universidades federais, visto que eram mais concorridas, exigindo melhor preparo. A lógica parecia estar invertida. Atualmente, as políticas de cotas para negros e alunos de escolas públicas para o ingresso em universidades públicas de ensino têm mudado essa realidade, o que tem sido considerado um avanço com relação à inclusão das classes menos favorecidas da sociedade.

Na mesma lógica de Bourdieu e Passeron (2008), Althusser (1970) ressalta também a reprodução das condições da produção pelas instituições sociais, sobretudo as escolares. Esse autor afirma que essa reprodução das condições materiais da produção não acontece nas empresas: “(...) a reprodução da força de trabalho passa-se essencialmente fora da empresa” (ALTHUSSER, 1970, p. 18).

Segundo o autor, a força de trabalho “(...) deve ser (diversamente) qualificada e portanto reproduzida como tal” (ALTHUSSER, 1970, pp. 19, 20), segundo as exigências da



divisão social-técnica do trabalho, em suas formas variadas de postos e empregos. Esse processo se dá fora da produção, através de outras instâncias e instituições, sobretudo a do sistema escolar capitalista.

Althusser (1970) ressalta assim o papel excludente das instituições de ensino e a forma sutil de como esse processo é realizado, afirmando ser a escola o principal Aparelho Ideológico de Estado, não sendo, entretanto, reconhecido enquanto tal:

Contudo, neste concerto, há um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha incontestavelmente o papel dominante, embora nem sempre se preste muita atenção à sua música: ela é de tal maneira silenciosa! Trata-se da Escola (ALTHUSSER, 1970, p. 64).

Althusser (1970) afirma que a escola, da mesma forma que ensina técnicas e conhecimentos que irão servir indiscutivelmente ao sistema de produção capitalista, ensina também regras de comportamento,

(...) o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe (ALTHUSSER, 1970, p. 21).

Desta forma, a escola qualifica seus alunos para o mercado de trabalho da mesma forma que exige dos mesmos uma submissão à ordem estabelecida (ALTHUSSER, 1970).

Atualmente, essa realidade pode ser observada de forma clara nas escolas de tecnologia. A formação técnica vem ganhando cada vez mais espaço nos sistemas escolares brasileiros, muitas vezes, porém, sem apresentar conteúdos que possibilitem uma formação global dos estudantes, prevalecendo, nas palavras de Althusser, os “saberes práticos” (1970, p. 22).

É importante ressaltar que esses saberes práticos, bem como a submissão às regras se dão de forma sutil, ideologicamente, mas também pela repressão, mesmo que essa repressão seja atenuada, dissimulada ou mesmo simbólica. É assim que observamos os métodos apropriados pela escola, no decorrer do tempo, como sanções, exclusões, seleção, entre outros (ALTHUSSER, 1970).

Atualmente, estes métodos podem ser observados nas práticas escolares através de sanções como advertências, pontos relacionados a conceito do aluno, suspensões, entre outros, as quais possuem um caráter repressivo que denuncia as relações de poder dentro da escola. O



aluno é aquele que deve obediência às regras impostas, não tendo na maioria das vezes participação na elaboração das mesmas.

Pensar nossos sistemas de ensino é fato inquestionável, sobretudo em relação à forma como vem sendo ministrado esse ensino às classes populares. A essas classes parece estar sendo negado o direito a uma educação de qualidade, que permita ao estudante uma formação global, que o possibilite ampliar sua visão sobre o mundo, sobre as relações presentes no tecido social, bem como sobre si mesmo, uma vez que a escola desponta, como diz Althusser (1970, p. 60), como “(...) o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas”, já que nenhum outro Aparelho Ideológico de Estado dispõe de tanto tempo de audiência obrigatória e ainda por cima gratuita, como a escola.

O espaço escolar, com toda a sua complexidade, parece se traduzir num espaço contraditório: ao mesmo tempo que possibilita o acesso ao conhecimento, uma vez que, não se pode ignorar o papel da educação escolar na sua transmissão de saberes, sobretudo científicos, configura-se também como um espaço de exclusão das classes marginalizadas, ou de uma “inclusão marginal” (MARTINS, 1997, p. 26), a qual vai favorecer a produção-reprodução do sistema capitalista.

A questão da marginalidade dentro do âmbito escolar, precisa ser pensada, analisada, considerando-se o contexto social atual, o qual pressupõe, em essência, a desigualdade de condições, dentro de uma lógica capitalista.

A evasão escolar das classes marginalizadas

Segundo Patto (2010), a reprovação e a evasão nas escolas públicas de primeiro grau assumem proporções inaceitáveis desde a década de trinta até os dias atuais, caracterizando-se numa cronificação de um estado de coisas praticamente imune às tentativas de revertê-lo. Vários estudos em várias áreas do conhecimento, entre eles (PATTO, 1984, 2002), (LESER e FREIRE, 1986), (CAGLIARI, 1985; SOARES, 1986), (MOYSÉS e LIMA, 1982), (COLLARES, 1989), denunciam esse problema na educação brasileira, mostrando que as crianças das escolas públicas vêm sendo excluídas esmagadoramente dos sistemas de ensino do Brasil.

Patto (2010) afirma que as crianças pertencentes aos segmentos mais empobrecidos da população são as que mais encontram dificuldades de aprendizagem escolar e, para



entendermos essa relação, faz-se necessária a reflexão sobre a sociedade industrial capitalista, a qual impõe critérios individuais para explicar a divisão social em classes superiores e inferiores.

A ideia de que os homens não nascem iguais e de que apenas um pequeno número de pessoas pode ascender a níveis sociais e econômicos mais altos da sociedade, sendo que isto vai depender das qualidades individuais dessas pessoas, passa a ser os novos pressupostos da sociedade burguesa, e a escola vai ter o importante papel de “regular o tráfego” ascendente ou descendente da pirâmide social (PATTO, 2010, p. 73).

Este pensamento relativo às qualidades individuais ganhou ainda mais força através do mundo acadêmico e educacional, no início da década de 1970, sobretudo com a “teoria da carência cultural“, a qual, recorrendo a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, numa concepção acrítica e biologizada da vida social e numa visão etnocêntrica de cultura, faz do pobre “o depositário de todos os defeitos” (PATTO, 2010, p. 73, 74), reforçando preconceitos e estereótipos os quais indicam ser os pobres mais agressivos, mais relapsos, desinteressados, inconstantes, viciados e imorais do que os ricos. Basicamente, a “teoria da carência cultural” explicava a desigualdades “pelas diferenças de ambiente cultural em que as crianças das classes chamadas “baixa” e “média” se desenvolviam” (PATTO, 2010, p. 125, grifos da autora), afirmando que a pobreza ambiental produzia deficiências no desenvolvimento psicológico infantil, as quais seriam a causa das dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar das crianças das classes baixas.

Patto (2010) vai afirmar que muitos pesquisadores, entre eles, psicólogos, contribuíram para reforçar a ideologia dominante do preconceito e da desigualdade social, sobretudo confirmando aos educadores a legitimidade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os de olhar de forma crítica para a escola e a sociedade da qual fazem parte:

Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar (PATTO, 2010, p.76).

É desta forma que a crença na incompetência das pessoas pobres vai sendo generalizada em nossa sociedade, legitimando o fracasso escolar como sendo algo individual,



sem nenhuma relação com a escola e a sociedade. São estas visões que pairam no imaginário escolar: o fracasso é sempre culpa do aluno e de suas famílias.

Esse pensamento vem trazendo grandes dificuldades a profissionais críticos da educação, entre eles, o psicólogo escolar, no que concerne à superação de estereótipos e de mudanças no âmbito educacional, as quais possibilitem trabalhar as questões institucionais, ou seja, o fracasso escolar como sendo também responsabilidade da escola e da sociedade de uma forma geral.

Este olhar que culpabiliza o aluno e suas famílias pelo fracasso escolar tem conseqüências graves para os mesmos, não somente em relação ao fracasso escolar, mas em todas as esferas possíveis da vida em sociedade. Segundo Souza (2007, p. 268), “(...) a intensidade deste fenômeno é tanto maior quanto mais novos são, ou seja, quanto mais no início estão na formação de suas identidades”. Este olhar de descrença da capacidade de aprender tende a produzir sujeitos que não aprendem, uma vez que eles introjetam em algum grau a imagem que o educador lhes passa. Para Souza (2007), os educadores dirigem menos atenção a esses alunos, menos falas, menos recursos, menos toque, menos escuta e menos olhares.

Esse olhar do professor é absorvido pelos pais, na maioria das vezes, ainda que não corresponda à realidade observada a partir da experiência cotidiana que têm com os filhos (SOUZA, 2007), o que contribui para aumentar a crença do aluno em sua incapacidade para a aprendizagem.

Observamos que este é um problema escolar, portanto, social, não podendo ser analisado somente em termos individuais. No entanto, na maioria das escolas, as dificuldades nas práticas de ensino ainda são pouco trabalhadas. Para Souza (2007), quando as escolas não conseguem ensinar os seus alunos, o que se observa é o encaminhamento desses alunos atingidos pelas dificuldades do funcionamento escolar a especialistas, como psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogos, médicos, entre outros. A escola não vem assumindo seus problemas da forma como deveria, atribuindo seu próprio fracasso ao aluno e suas famílias.

Todas essas questões precisam ser refletidas no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas, nas relações escola-família. Torna-se urgente repensar o papel da escola, inclusive na formação da pessoa, na constituição de sua identidade e de sua subjetividade.



Metodologia

Diante da complexidade do tema abordado e da impossibilidade de se compreender o objeto pesquisado através de uma única abordagem teórica, faz-se necessário um diálogo interdisciplinar entre a Psicologia e outros campos do conhecimento, como a Sociologia, a Educação, a Economia, a Antropologia, numa tentativa de entender as nuances complexas da realidade social contemporânea e do papel da escola neste contexto. A análise ampla das relações sociais também se torna essencial, pois nos ajuda a compreender o objeto investigado em suas múltiplas representações.

Por possibilitar essa análise mais ampla da conjuntura social, foi escolhida a abordagem etnográfica de pesquisa. Esta abordagem permite ao pesquisador compreender “(...) como as pessoas coletivamente constroem e dinamizam os processos sociais, como a subjetividade se expressa, como as pessoas veem e criam situações sociais em espaços que puderam ganhar uma organização formalmente constituída” (PROENÇA; SATO, 2001, p. 30).

Para essas autoras (PROENÇA; SATO, 2001), a etnografia é uma abordagem metodológica que alinha-se a concepções interpretativas, tendo como pressuposto que a realidade seja construída socialmente, expressando-se nas práticas, nos discursos e nas instituições, demandando a compreensão da realidade estudada pelo pesquisador.

Os sujeitos da pesquisa serão selecionados através do cadastro das famílias atendidas no CRAS Leste, no município de Poços de Caldas – MG. A delimitação da amostra terá como critérios de inclusão a situação de vulnerabilidade social, a não conclusão do ensino fundamental, a idade entre 18 e 25 anos, o mesmo número de homens e mulheres, o alcance de todos os bairros atendidos pelo CRAS Leste, e serem sujeitos de famílias distintas.

As entrevistas e observações serão realizadas nos locais considerados como mais apropriados pelos sujeitos.

Após a coleta, os dados serão registrados e se procederá à análise das falas dos sujeitos, de suas histórias de vida, em constante diálogo com o referencial teórico utilizado.

Resultados esperados

Pretende-se com essa pesquisa dar voz a essas pessoas que vivem hoje uma condição de vulnerabilidade social e exclusão escolar. Pretende-se também conhecer as causas da



evasão escolar desse público, seu processo de escolarização, além de compreender sua trajetória de vida e de trabalho e a relação destas variáveis com a baixa escolaridade.

Espera-se que este trabalho possa contribuir no sentido de lançarmos um outro olhar para o espaço escolar, para pensarmos a temática da inclusão/exclusão social, bem como a qualidade do ensino atualmente ofertado, possibilitando novas reflexões sobre o papel da escola e sobre sua transformação num espaço verdadeiramente democrático e a serviço da emancipação social.

Referências

ADORNO, Theodor W. (1995). Educação para quê? In: T. W. Adorno, *Educação e emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 139-154. (Trabalho original publicado em 1967)

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, 1970.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CROCHÍK, J. L., FRELLER, C. C., DIAS, M. A. L., FEFFERMANN, M., NASCIMENTO, R. B. & CASCO, R. Atitudes de professores em relação à Educação Inclusiva. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*, v. 29, n.1, São Paulo, 2009, p. 40-59.

CROCHÍK, J. L., PEDROSSIAN, D. R. S., ANACHE, A. A., MENESES, B. M. & LIMA, M. F. E. M. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. In: *Educação e Pesquisa*, v.37, n.3, São Paulo, set./dez. 2011, p. 565-582,

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS NACIONAIS ANYSIO TEIXEIRA - INEP. *IDEB 2011: Brasil continua a avançar*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 19 Maio 2014.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997. - (Coleção: Temas de Atualidade).

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, São Carlos, set./dez. 2006, p. 387-405.

PATTO, Maria Helena Souza. (1995). Prefácio. In: MACHADO E PROENÇA (orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. - (Coleção psicologia e educação), p. 7-12.



_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1ª reimp. da 3. ed. de 2008, 2010 .

_____. O ensino à distância e a falência da educação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318, abr./jun. 2013. Universidade de São Paulo, SP.

PROENÇA, Marilene. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO E PROENÇA (orgs.). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. - (Coleção psicologia e educação), p. 19-37.

PROENÇA, Marilene; SATO, Leny. Contribuindo para desvelar a complexidade do cotidiano através da pesquisa etnográfica em psicologia. *Revista de Psicologia da USP*, 2001, vol. 12, n. 2, 29-47. Instituto de Psicologia – USP - SP.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013 - el ascenso del Sur: progreso humano en un mundo diverso*. Del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 1 Un Plaza, Nueva York, NY 10017, Estados Unidos, 2013 Disponível em: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_es_complete.pdf> Acesso em 19Maio 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. - Campinas, SP: Autores associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.