

Pobreza e educação: caminhos da desigualdade

Poverty and education: paths of inequality

RAFAEL BORGES GUIMARÃES DA ROCHA

Um dos aspectos da desigualdade é a singularidade — isto é, não o ser este homem mais, neste ou naquele característico, que outros homens, mas o ser tão-somente diferente deles.

Fernando Pessoa.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar a pobreza, seus conceitos, estados e contradições, juntamente com a educação, que é vista como uma das possibilidades de se romper com o ciclo de pobreza em uma sociedade extremamente marcada pela estratificação social. Logo, para perceber o estado de pobreza como uma condição, faz-se necessário para inserir os sujeitos que nela estão envolvidos em papéis de reconhecimento e valor social. Neste aspecto, o texto que segue busca mostrar que o lugar do pobre é um lugar muito falado e, ao mesmo tempo, pouco conhecido. Em contrapartida, apresenta uma concepção de educação que sugere ser fictícia a ideia de que através do ensino se cria a possibilidade de ascensão social e rompimento com o ciclo de pobreza. Porém, dialoga com questões relevantes para uma revisão da educação como fator principal de diminuição da desigualdade social. O presente trabalho busca trazer uma abordagem acadêmica com o diferencial de perceber a capacidade de “literaturalização” da escrita, apresentando, entre seus arranjos, fragmentos de obras literárias ou bibliográficas que possam exemplificar e contextualizar os temas abordados. Através desta lógica, acredita-se na aproximação entre o autor, o leitor e os assuntos abordados no desenrolar da leitura. Entende-se que o gênero acadêmico pode trocar informações com conteúdos culturais, como a música e, ao mesmo instante, mostrar a educação e a pobreza que acontecem no dia a dia das classes dominadas.

Palavras-chave: Educação; Desigualdade social; Violência simbólica; Sociologia das ausências.

ABSTRACT

This article aims to present poverty, its concepts, states and contradictions, along with education, which is seen as one of the possibilities to break the cycle of poverty in a society extremely marked by social stratification. Therefore, in order to perceive the state of poverty as a condition, it is necessary to insert the subjects who are involved in role of recognition and social value. In this regard, the text that follows seeks to show that the place of the poor is a place very talked about and, at the same time, little known. On the other hand, it presents a conception of education that suggests to be fictitious the perception that through education it's possible to create the possibility of social ascension and rupture the cycle of poverty. However, it discusses issues relevant to a review of the education as the main factor of reduction of social inequality. This paper seeks to bring an academic approach with the difference to understand the capability of "literaturelization" of writing, presenting among, its arrangements, literary works or fragments that can illustrate and contextualize the subjects addressed. By this logic, we believe in the approximation between the author, the reader and the subjects discussed in the course of reading. It is understood that the academic genre can exchange information with cultural contents, such as music and, at the same time, show the education and the poverty that occur in daily life of dominated classes.

Keywords: Education; Social inequality; Symbolic violence; Sociology of absences.

I – INTRODUÇÃO

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p.17)

Várias poderiam ser as possibilidades de se definir a pobreza através de uma perspectiva marxista, debulhando todas e quaisquer possibilidades de se compreender os mecanismos de produção capitalista do evento da pobreza em nossa sociedade e, por consequência, o desencadear de uma desigualdade social que assola nosso país. Sem nenhuma pretensão de desqualificar estas abordagens que muito contribuem para nossas compreensões acerca do tema pobreza e desigualdade social, o presente trabalho busca contribuir para a visão da pobreza dentro das possibilidades da condição humana. Ou seja, permitir que o lugar que os sujeitos envolvidos ocupam fale por si mesmo.

Abordar esta temática dentro de uma perspectiva leve, de baixo para cima, exige buscar compreensões que o próprio tema pobreza não nos permite, como, por exemplo,

a concepção da educação como fator principal no rompimento do ciclo de pobreza na vida do pobre e a diminuição da desigualdade social. Neste prisma, busca-se perceber o que tem sido a educação dentro desta abordagem e qual é seu real potencial quando ela assume única e exclusivamente este papel.

Sendo assim, nota-se um distanciamento entre uma educação de homogeneidades e uma educação para a libertação do sujeito pelo próprio sujeito. Na primeira, busca-se a ascensão social através da padronização dos sujeitos para adequação ao mercado de trabalho; na segunda, percebe-se no sujeito o potencial de refletir e agir sobre sua própria realidade e, assim, poder transformá-la.

Estes caminhos, que mais poderiam ser chamados de descaminhos, nos levam à reflexão sobre o estágio social que estamos vivendo, bem como tecer uma crítica ao sistema de ensino vigente, seus potenciais de reprodução de desigualdade e manutenção da pobreza em nosso país.

É neste prisma que o presente trabalho busca apresentar os conceitos de pobreza e educação, em suas manifestações e contradições, recorrendo a uma revisão bibliográfica que busca delinear que o pensamento da lógica de reprodução da pobreza e da desigualdade está associado a um modelo excludente e hegemônico de educação.

Ademais, há posta uma tentativa de se aproximarem autor e leitores com o “literaturizar” de um texto. Para isto, pode-se pensar que a necessidade de leveza em um texto científico implica a busca por aquilo que a ciência propriamente dita não pode oferecer. Assim,

(...) era o momento de buscar a poesia que, infelizmente ainda tão distante da ciência, poderia contribuir para que esta se tornasse, finalmente, uma ciência humana. E quanta magia me ofereceram os poemas de Fernando Pessoa, as canções do Zeca Baleiro, os artigos do Veríssimo, os contos da Clarice, uma sinfonia de Beethoven, as crônicas do Fernando Sabino, os filmes que me tocaram e tantos outros e outras que passaram pelo meu caminho. Busquei na literatura, na música, na arte, a interlocução para que pudesse, de certa forma, “literaturizar a ciência” e grafar a vida. (SANTOS, 2002, *apud* LACERDA, M., 2014, p.20)

Neste sentido, corroborando a ideia proposta por Lacerda (2014), apoiada na necessidade de “literaturizar” a ciência encontrada em Santos (2002), as inspirações para este trabalho vieram das canções de Chico Buarque e de João do Vale, bem como do grupo “As Meninas”, do poema de Fernando Pessoa, do encantamento de Paulo Freire

pela condição humana, da crítica de Bourdieu e Passeron ao sistema educacional, da sensibilidade de Candau em relação à múltipla culturalidade que adentra o cotidiano escolar, das contribuições de Lavinias sobre o tema pobreza, o princípio da ostentação proposto por Bourdieu, tema este que está em voga atualmente, acarretando a ideia da ostentação entre as pessoas e suas relações com o consumismo. Enfim, as inspirações vêm da multiplicidade de possibilidades na observação de questões importantes e relevantes a serem debatidas.

Vale ressaltar que o trabalho que segue não se limita apenas à crítica pela crítica, pois, em sua perspectiva, busca apresentar ao que está posto uma nova forma de organização e pensamento que pode e deve contribuir com a reflexão sobre a realidade imediata, sobre a visão de homem e sobre a relação de homem e mundo.

II - O ESTADO DE POBREZA E SUAS CONJUNTURAS

Para iniciar as discussões sobre o estado de pobreza e as conjunturas que o mesmo traz em forma de implicações, recorreremos à letra de uma canção de Chico Buarque, com o intuito de possibilitar pontos de reflexão, entendendo a mesma como uma leitura prévia para o debate que segue e, posteriormente, como fonte de diálogo com os autores abordados:

Quando, seu moço, nasceu meu rebento
Não era o momento dele rebentar
Já foi nascendo com cara de fome
E eu não tinha nem nome pra lhe dar
Como fui levando não sei lhe explicar
Fui assim levando ele a me levar
E na sua meninice, ele um dia me disse
Que chegava lá
Olha aí! Olha aí!
Olha aí!
Ai, o meu guri, olha aí!
Olha aí!
É o meu guri e ele chega
Chega suado e veloz do batente
Traz sempre um presente pra me encabular
Tanta corrente de ouro, seu moço
Que haja pescoço pra enfiar
Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro
Chave, caderneta, terço e patuá
Um lenço e uma penca de documentos
Pra finalmente eu me identificar

Olha aí ai o meu guri olha aí
Olha aí
É o meu guri, e ele chega
Chega no morro com o carregamento, pulseira, cimento, relógio,
pneu, gravador
Rezo até ele chegar lá do alto, essa onda de assalto está um horror
Eu consolo ele, ele me consola, boto ele no colo pra ele me ninar
De repente acordo olho pro lado e o danado já foi trabalhar, olha aí
Olha aí, ai o meu guri olha aí
Olha aí
É o meu guri, e ele chega
Chega estampado, retrato com vendas nos olhos, legendas e as iniciais
Eu não entendo essa gente seu moço fazendo alvoroço demais
Um guri no mato, acho que tá rindo, acho que tá lindo de papo pro ar
Desde o começo eu lhe disse seu moço, ele disse que chegava lá.
(HOLLANDA, 2006, p.318).

Feita a apreciação da canção, pode-se iniciar a reflexão de que a lógica de produção da pobreza pode ser percebida como uma lógica inversa, ou seja, para se existir o termo pobre, dentro de uma visão absoluta, um padrão de vida considerado satisfatório precisou ser estabelecido. Como afirma Lavinás (2002, p.35) “vivem na pobreza absoluta ou na indigência todos aqueles cujo padrão de consumo situa-se abaixo do mínimo vital em razão do seu déficit de renda”. Dentro desta linha de raciocínio, o da lógica inversa, este padrão de vida satisfatório passa a ser referência entre o ter e o não ter, ou seja, quem tem e quem não tem. Assim, este ter e não ter acaba por desencadear uma questão extremamente voltada para o potencial de consumo das pessoas. Uma lógica inversa que serve ao capitalismo e que massacra as possibilidades de subjetividade humana.

O ponto de vista relativo da abordagem da pobreza consagra o padrão de consumo da sociedade como referência para a definição deste estado: o de ser pobre, portanto,

É pobre, relativamente ao conjunto da população, quem se situa abaixo desse padrão médio de consumo, não só do ponto de vista do seu déficit de renda, mas também do não acesso a bens e serviços. Passa-se de uma abordagem centrada exclusivamente na renda para um enfoque mais amplo, o da falta de recursos. (LAVINAS, 2002, p.36)

Desta maneira e analisando as ponderações de Lavinás (2002), podemos perceber que há uma abordagem absoluta e relativa sobre o estado de pobreza. Como afirmam

Crespo e Gurovtz (2002, p.3), a pobreza relativa está ligada a uma distribuição de renda desigual, levando-se em conta o padrão de vida que está em vigor na sociedade em que este sujeito está inserido, ou seja, o lugar que o pobre ocupa é o espaço da sociedade considerado inferior dentro desta lógica de distribuição de renda. Já a pobreza abordada de forma absoluta, ainda como afirmam Crespo e Gurovtz (2002, p.4), estabelece padrões de nível considerados mínimos ou suficientes para satisfação de necessidades, o que gera o que conhecemos como linha de pobreza. Mais uma vez, estamos falando de um lugar na sociedade que o pobre ocupa: o que está localizado abaixo de uma linha que tem como referência padrões de vida de classes dominantes.

Portanto, fica fácil perceber porque este capítulo se inicia colocando a lógica de produção da pobreza como uma lógica inversa e, diante de uma tentativa de definição do estado de pobreza, a letra de uma canção foi referenciada. Uso o termo referenciada pelo fato de uma canção conter o ponto de vista artístico sobre algo que poderia ser definido no debate teórico —o pobre.

Dialogando com Lavinas, Crespo e Gurovtz, trago para a conversa Chico Buarque, com a canção “O meu guri”. Através dela podemos perceber a apresentação de uma típica cena do cenário brasileiro: a chegada de um filho que não foi planejado e que, ao longo de sua trajetória, traz para sua mãe algumas de muitas complexidades que o fato de se ter um filho sem planejamento familiar pode trazer.

Com as análises feitas da conceituação de pobreza, foi sinalizado por mim, anteriormente, que o pobre ocupa um lugar socialmente estabelecido para ele. Chico traz o ponto de vista de uma mãe. E este ponto de vista mostra o lugar que este sujeito ocupa dentro de um contexto que traz, em vivências, ora a abordagem relativa, ora absoluta da pobreza.

A mãe que diz “Quando, seu moço, nasceu meu rebento/não era o momento dele rebentar/Já foi nascendo com cara de fome/E eu não tinha nem nome para lhe dar” coloca para o ouvinte a sua condição de mãe por acidente. E, este sujeito que nasce, rebenta em meio a uma condição de vida e classe social já estabelecida. Através deste olhar, o que era abordado até o momento como produção da pobreza, passa a ser visto como reprodução da pobreza. A reprodução materna sem planejamento dentro da lógica de existência da pobreza acaba contribuindo para a reprodução da pobreza propriamente dita.

Retornando aos textos de Lavinas, Crespo e Gurovtz, podemos perceber a íntima relação que a produção de pobreza estabelece com o poder de consumo e a satisfação de

necessidades. É perceptível, através destas abordagens, o fato de que o ter e o não ter orientam toda uma lógica contemporânea de se estar satisfeito, ou não, frente à lógica de consumo da sociedade. Lavinás (2002, p.31) define “necessidades básicas como todo pré-requisito de cunho universalista indispensável à participação dos indivíduos no desenrolar de sua própria existência.” Assim, podemos perceber que a satisfação destas necessidades faz, mais uma vez, o sujeito se localizar acima ou abaixo de uma linha de pobreza definida por uma visão absoluta, como apontam Crespo e Gurovtz. Atrelada a isso vem a lógica do consumo que também categoriza as pessoas como sendo aquelas que possuem mais ou menos poder de consumir, sendo assim localizadas na sociedade através deste viés consumista.

Dentro desta lógica consumista, que marca a sociedade contemporânea, como aponta Veronese (2007, p.46), observamos que, necessário à sobrevivência humana, o consumo é moldado no cotidiano da sociedade, dos grupos e, por consequência, dos indivíduos. No entanto, faz-se necessário recorrer a um pensamento de Bourdieu (2007, p.16), observando o fato de que simplesmente consumir não é o suficiente para se diferenciar economicamente as pessoas. Desta maneira,

Vale dizer, as diferenças propriamente econômicas são duplicadas pelas distinções simbólicas na maneira de usufruir estes bens, ou melhor, através do consumo, e mais, através do consumo simbólico (ostentatório) que transmuta os bens e os signos, as diferenças de fato em distinções significantes, ou, para falar como os linguistas, em “valores”, privilegiando a maneira, a forma da ação ou do objeto em detrimento de sua função.

Com esta abordagem de Bourdieu (2007), torna-se notável que não importa o que se consome ou se adquire. O que de fato importa é a forma como se apropria deste bem ou bens. Dentro desta lógica, o lugar que o pobre ocupa o condiciona ao seu lugar de origem, que é o da pobreza, mesmo que este entre no jogo capitalista de consumismo. Logo, a ação deste sujeito sobre os objetos de desejo provocados por uma lógica consumista contemporânea é revelada pelo comportamento ostentatório.

Colocando Chico Buarque na conversa e retornando a canção apresentada no início deste capítulo, podemos dizer que aquele menino que antes era um rebento inesperado, sem nome e o que comer, cresce e, movido pelo jogo simbólico de um consumismo que aguça o desejo do ter —Veronese (2007, p.41) —, “Chega suado e veloz do batente/Traz sempre um presente para me encabular/Tanta corrente de ouro, seu moço/Que haja pescoço para enfiar.”. Olha o menino chegando do batente, trazendo

para sua mãe, que demonstra total falta de afinidade, aquilo que, para ele, é o que traz a sua satisfação momentânea e ostentatória.

Ainda sobre a mãe que Chico nos apresenta e sua relação com seu filho não planejado, faço uma observação sobre o perfil que o compositor dá para essa mãe: uma marginal. Marginal no sentido de estar às margens de quaisquer direitos que possam beneficiá-la pelo simples fato de não existir legalmente para a sociedade. Podemos perceber isso quando essa mãe diz, sobre o filho, que ele “Me trouxe uma bolsa já com tudo dentro/Chave, caderneta, terço e patuá/Um lenço e uma penca de documentos/Pra finalmente eu me identificar.”. O filho que partiu para o batente, agora, tem possibilidade de tirar sua mãe da ausência, da inexistência, da sua anulação perante uma sociedade que lhe roubou o direito de ser, mas lhe reservou a sagrada e nem sempre desejada possibilidade de estar.

Este estar da mãe mencionada a coloca entre os resíduos que a sociedade produz, na forma de inexistências ou ausências, como afirma Santos (2002, p.13). Um ser invisível, gerado através de uma lógica que “Consiste na distribuição da população por categorias que naturalizam hierarquias. A classificação racial e a classificação sexual são as mais salientes manifestações desta lógica.”. Uma mulher pobre, apesar de não declarado na canção, possivelmente negra e ausente, invisível, sem documentos e sem direitos de exercer sua cidadania e, ele, o filho, traz para ela os documentos de que ela precisa para se identificar, ter uma identidade perante a sociedade e poder lutar por sua dignidade.

Dentro desta lógica, estamos diante de uma definição de pobreza que exclui, mediante padrões da sociedade estabelecidos através de um prisma orientado pelo consumismo, demarcado por uma aceleração econômica que acentua a desigual distribuição de renda. Desigualdade esta que

(...) surpreende tanto por sua intensidade como, sobretudo, por sua estabilidade. Desigualdade extrema que se mantém inerte, resistindo às mudanças estruturais e conjunturais das últimas décadas. Desigualdade que atravessou impassível o regime militar, governos democraticamente eleitos e incontáveis laboratórios de política econômica, além de diversas crises políticas, econômicas e internacionais (BARROS, et al, 2001, p.23).

Presente transversalmente na história do Brasil, esta desigualdade é fonte geradora de pobreza. Porém, é preciso sinalizar que pobreza não pode ser definida de uma única forma. Neste trabalho, trataremos como evidência da pobreza a parcela da população que não é capaz de produzir renda suficiente, frente ao mercado estabelecido,

para sanar suas condições básicas de uma vida digna. Logo, família pobre, dentro deste entendimento, é aquela que não tem oportunidades de produzir rendimento suficiente para lazer, habitação, saúde, alimentação e, principalmente, educação, tendo como referências padrões de consumo da classe dominante. Observando que educação é vista como fonte de possibilidades de rompimento do ciclo de pobreza entre as gerações das famílias que vivem sob estas condições.

III - EDUCAÇÃO: FATOR DE INCLUSÃO SOCIAL OU NÃO?

Mas eu só quero
Educar meus filhos
Tornar um cidadão
Com muita dignidade
Eu quero viver bem
Quero me alimentar
Com a grana que eu ganho
Não dá nem pra melar
E o motivo todo mundo já conhece
É que o de cima sobe e o de baixo desce (AS MENINAS, 1999)

Das inquietações que o trecho da canção pode nos provocar, parte-se da ideia de que a pobreza não é um evento que tem início e fim em si mesma. Porém, há que se repensar toda esta lógica de ver a educação como principal arma contra a pobreza e a desigualdade social.

Próximo a este pensamento e também como provocação, João do Vale, compositor maranhense, na canção Ouricuri (1965), nos diria que “lá no sertão, quase ninguém tem estudo/ Um ou outro que lá aprendeu ler/ Mas tem homem capaz de fazer tudo, doutor!/ Que antecipa o que vai acontecer.”. Tendo em mão estes dois fragmentos, seguem as ideias da educação como fator de inclusão social, ou não.

É fato que não se pode atribuir à educação o papel de única instituição capaz de transformar a sociedade. Mas se pode dizer que, ao longo da história da humanidade e, mais precisamente, do Brasil, atribuiu-se às instituições de ensino importante papel da estruturação da sociedade frente às necessidades de produção e trabalho.

Longe de se querer fazer uma análise histórica desta situação, mas, para fins de esclarecimento, devemos ressaltar que

(...) as políticas públicas e os discursos produzidos vêm, paulatinamente, seguindo em direção à maior abertura e extensão da escolarização às camadas desprivilegiadas da população. Tal abertura é

engendrada, mormente, a todo um movimento da sociedade capitalista na direção da constante e necessária revolução dos meios de produção, e às diferentes formas de organização dessa produção. É neste trilho que a educação escolar passa a ser vista, de forma cada vez mais importante, como possibilidade de ascensão social, pela via do esforço individual (...). (ROTA JÚNIOR, 2013, p.170).

Como apresentado por Rota Júnior (2013), atravessa a concepção de ensino no Brasil a ideia de satisfazer o mercado capitalista, utilizando a educação como forma de resgate de potenciais entre as classes desfavorecidas e desprivilegiadas da sociedade. Esta abertura dos sistemas de ensino para as classes dominadas, ao longo da evolução educacional brasileira e seguindo este modelo de concepção, gera inúmeras implicações para as classes populares, formadas por pobres e portadoras de uma realidade que a própria instituição não respeita, por ter um perfil ideal de quem deseja formar, mas não daqueles que nela entram.

Agindo assim, acredita-se que a passagem pela escola pode transformar os indivíduos através de esforço próprio, ou seja, os que nela se adaptam compõem a massa preparada para dela saírem e produzirem satisfatoriamente. Esta seria a possibilidade de ascensão social que a escolaridade bem-sucedida poderia trazer. Aqueles que não atingirem este sucesso, uma vez que não compunham a massa da vitória, representariam o resíduo indesejável e acumulado às margens de um êxito, tendo este êxito a forma mais concreta de representação da falha das instituições de ensino perante a sociedade.

Através desta perspectiva, onde se percebe na educação o potencial de fazer com que as pessoas em estado de pobreza possam ascender economicamente a ponto de romperem com o ciclo de pobreza que se estabelece através de gerações, movido por uma forte influência da desigual distribuição de renda, em suas famílias, Demo (1999, p.12) afirma que o “‘milagre’ da educação é menos o domínio do conhecimento, do que a gestação da capacidade de fazer história própria, individual e coletiva, e sobretudo solidária.”

Assim, pode-se perceber que a capacidade ou não de rompimento com o ciclo de pobreza está mais voltada para uma metamorfose de autoconsciência, onde os sujeitos possam perceber na educação um potencial de transformação ao gerir suas vidas, sendo o caráter acumulativo de conhecimento menos importante do que a potencialidade de se reescrever a sua própria história. Outrossim, esta fala de Demo (1999) apresenta uma escola que seja capaz de ir além de transferir conteúdos acumulados, caso queira

realmente contribuir com a emancipação social daqueles que passam por ela. Por isso, ele atribui a este fenômeno o caráter de milagre da educação.

Mas, como a educação é apresentada para a população? De que forma ela é garantida e quais são as suas potencialidades de realizar o milagre mencionado por Demo (1999), ou a inclusão social, tão aclamada atualmente e ao longo da história brasileira? A educação é um direito constitucional, garantido por lei e que viveu grandes avanços nos últimos anos. Estes avanços se expressam através de modificações e atualizações de mecanismos legais que a garantem e a institucionalizam.

O sonho de uma escola para todos é fruto de lutas históricas e resultado de processos lentos ao longo da evolução social e político-econômica brasileira. A universalização e a expansão dos sistemas de ensino, onde se garante acesso, permanência e aprendizagem de seus alunos, são objetivos nacionais que estão sempre sendo revisados, com o intuito de que estes sejam alcançados. Tendo estas metas alcançadas, a potencialidade de se elevar o nível de escolaridade da população seria significativamente ampliada.

Atualmente, a Constituição da República compreende a educação, em seu Artigo 205, como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, e que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Nota-se que há uma visão legal de educação como um direito que deve ser garantido de forma descentralizada, numa gestão de comunhão e colaboração, onde se pressupõe que quem por ela passar terá potencialidade de exercer cidadania, estará plenamente desenvolvido e qualificado para o mercado de trabalho.

E esta educação como direito de todos e dever do estado e da família tem contribuído ou possui este potencial de contribuir com os predicados ou responsabilidades que a ela são atribuídos legalmente? Demo (2010, pp.866-867) aponta características de conservação de práticas pedagógicas nas escolas, mesmo que elas anunciem evolução frente a uma espécie de inovação de recursos. Para ele, a escola “tende a encolher-se em seus usos e costumes, mesmo proclamando a ‘transformação social’”. A conclusão é que, mesmo diante de um grande esforço para inovação de recursos pedagógicos, os mesmos acabam por servir à reprodução de antigas práticas pedagógicas, ainda excludentes.

Nesta linha de raciocínio, direcionamos para o fato de que existe uma cobrança de mecanismos legais e por parte da sociedade para que a educação contribua com a

inclusão social de seus membros; porém podemos perceber que há falhas que podem ser apontadas na estrutura e no funcionamento da mesma. Candau (2012, p.183), demonstra que “No entanto, todo este processo de afirmação do direito à educação escolar se dá em uma sociedade como a nossa marcada estruturalmente por desigualdades, discriminações e processos de negação do ‘outro’, os diferentes e marginalizados.”

Sáimos do pressuposto de que a educação pode romper com o ciclo de pobreza e promover a inclusão social e retornamos ao ponto crucial deste texto: tendo o pobre seu lugar socialmente estabelecido e estigmatizado, não estaria ele ocupando, dentro da escola, este papel apontado por Candau (2012). Papel afirmado pela marginalização e pela negação do outro, que pode ficar evidente em discriminações e ausências de relação com a sua realidade, uma vez que ele estaria ali para que sua vida fosse potencialmente transformada, o que para este sujeito pode configurar descaracterização e perda de identidade.

Dentro do que afirmam Bourdieu e Passeron (1975), confluyente com esta lógica, apresenta-se o fato de que o sistema de ensino atua como mecanismo reprodutor de desigualdade, uma vez que a escola, funcionando desta maneira, desprezará saberes e valores inerentes à origem destes sujeitos. Assistidos por estes mecanismos, a probabilidade de que os membros de classe dominante obtenham sucesso é significativamente maior do que aqueles que da miséria vieram. Por contribuírem com a perda de identidade, com rompimento de origens e descaracterização cultural destes sujeitos, as instituições de ensino acabam por atuar no campo da “violência simbólica”, ou seja, a primazia de um grupo economicamente bem-sucedido como modelo e referência, imposta sobre outro grupo que tem desprezada a sua identidade cultural.

Tendo como referência uma parcela da sociedade que ocupa um padrão de vida socialmente aceito e portador de certas capacidades financeiras que lhe permite acessar e consumir mais do que aqueles que são considerados pobres, a escola toma esta referência como o todo e transforma os subjacentes a ela como meras particularidades, ou seja, as partes. Por esta razão e seguindo a mesma linha de raciocínio, Santos (2002, pp.241-244) debate a questão da primazia do todo sobre as partes, mesmo que este todo não componha a maior parte daquilo que se analisa, denominando de “razão metonímica”. Para ele, esta razão é obcecada pelo estabelecimento da totalidade como forma de ordem.

Assim, a totalidade que as instituições de ensino assumem como ordem de referência e padrões exclui aqueles que nela não se encaixam, por mais que haja potencialidade de igualdade entre as partes. Esta “razão metonímica” no cotidiano

escolar acaba por criar, dentro da mesma, a hierarquização de difusão de lugares. Ou seja, ou o aluno oriundo das classes baixas se encaixa nos padrões de homogeneidade que têm como referência a classe dominante, ou ele continua sendo mera parte de uma totalidade que não o contempla.

Esta razão aplicada ao contexto escolar faz com que as instituições transformem em primazia a classe dominante e, por consequência, esta passa a ser a totalidade nos padrões de idealização e formação das escolas. Assim, esta totalidade acaba por não aceitar aquilo que foge aos seus padrões, ignorando não somente a origem de alunos de classes pobres, mas também as suas particularidades que estão voltadas, obviamente, aos costumes, tradições, valores que tendem a ser homogeneizados e tornados partes desta totalidade, com o único intuito de não ver estas partes, ignoradas, fugirem de seu controle. Logo, aqueles que resistem a uma metamorfose forçada que gera distanciamento com as suas próprias origens acabam por contribuir com altas taxas de evasão, com a defasagem idade-série e com o significativo número de alunos considerados inaptos à aprendizagem e ao desenvolvimento, dentro de um sistema de ensino que não contempla a sua essência, a sua origem.

Retornamos, pois, ao diálogo com a letra da canção de Chico Buarque, onde a mãe narra que o guri “Chega estampado, retrato com vendas nos olhos, legendas e as iniciais/ Eu não entendo essa gente seu moço, fazendo alvoroço demais/ Um guri no mato, acho que tá rindo, acho que tá rindo de papo pro ar/ Desde o começo eu lhe disse seu moço, ele me disse que chegava lá.”. O menino, apresentado pela mãe como fonte de orgulho, torna-se para a sociedade e o sistema apenas uma estatística. Dentro de uma sociedade que o excluiu e o tornou marginal, o garoto, fruto do acaso e do descaso, passa a compor a intensa satisfação do sistema pela eliminação de resíduos indesejados e a tristeza da mãe, mesmo que tentando demonstrar-se orgulhosa diante da história do filho, envolvido com a criminalidade na busca de uma satisfação momentânea, desencadeando um triste fim de um pobre corpo corroborado pela fome insana da mídia. Apenas um rosto com uma tarja. Um sujeito com mãe, história e vida, transformado em indignância.

Não como forma de generalização, mas tendo as potencialidades de exclusão da escola apresentada, que nada mais é que um mero reflexo de uma sociedade que exclui a todo instante, o exemplo retratado na canção de Buarque mostra um caso de fracasso da sociedade diante da pobreza e as complexidades que dela emergem. Insuficiência de um sistema que não consegue romper com um padrão de homogeneidade estabelecido

historicamente e que se manifesta, entre tantas outras instituições, mas, principalmente, na escola, aquela que é vista como a propulsora das transformações sociais.

E este caso de fracasso deve ser compreendido como um aborto de uma das principais funções sociais da escola, que é o preparo para o mercado de trabalho. Como analisado por Pochmann (2004), esta marginalidade acaba por ser reflexo de uma economia estagnada, insuficiente, onde se percebe investimento em tecnologia irrisório que acaba por fragilizar o mercado de trabalho. E, estando este fragilizado, elevar a taxa de escolaridade entre os mais pobres tem significado expandir as taxas de desemprego entre eles:

(...) à medida que se eleva a escolaridade da população de baixa renda, acompanha, em indicadores mais expressivos, o desemprego. O mercado de trabalho, diante da enorme escassez de emprego e do elevado excedente de mão-de-obra no país, termina observando a manifestação mais evidente da discriminação, sobretudo quando se trata da população de menor renda e mais escolaridade. (POCHMANN, 2004, p.388)

Pochmann (2004, p.385) evidencia ainda que há no Brasil uma grande massa sem trabalho assalariado (5% da massa mundial não assalariada). E, em sua conclusão, isto acaba por contribuir com os índices de violência no país. Os jovens representam 50% do desemprego nacional. Quando se faz uma comparação por níveis sociais, 71,1% dos jovens com trabalhos assalariados são oriundos de famílias de maior renda, ao posto que, neste mesmo quadro, apenas 41,4% são de origem de famílias de baixa renda (p.386).

Para reforçar este cenário, quando se compara o índice de desemprego entre jovens também levando em consideração a classe social que ocupam, observa-se que 26,2% são de famílias de baixa renda e menos da metade disso é de família de renda elevada, 11,6% (p.386).

Estas análises nos levam à necessidade de se repensar sobre a função social da escola. Buscar desconstruir esta extrema necessidade da escolarização como requisito único na estratégia de superação da pobreza. A escola como mecanismo de inserção precoce no trabalho, como observado, só tem contribuído para a cristalização da pobreza e da exclusão na sociedade. Será que ela tem cumprido com esta promessa de inclusão social? Lamentavelmente, a resposta não é positiva. Porém, há que se respeitar as instituições de ensino como um espaço de coletividade, com importância subjetiva na individualidade de cada um que passa por ela.

Diante destas colocações, qual seria a solução para que a escola pudesse cumprir com suas funções estabelecidas pela Constituição e esperadas pela sociedade? Como ela poderá contribuir para desenvolver plenamente os sujeitos que por ela passam, para que estes possam exercer cidadania e estejam, em diferentes instâncias, aptos para o trabalho? Se a instituição de ensino é vista como uma possibilidade de rompimento com o ciclo de pobreza entre as famílias, como a escola pode romper com este ciclo de exclusão interno para estabelecer esta ruptura fora de seus muros, no âmbito da sociedade e vice-versa?

Repensar o papel pedagógico e a função social da escola não é algo recente na história do Brasil. Freire (1987, p.33) apresenta o termo Educação Bancária, criticando um sistema de ensino pautado na soberania do professor, que cumpria o papel de depositar conhecimentos em sujeitos vazios, aptos a receberem toda a homogeneização imposta pela escola. Dentro deste comportamento pedagógico e institucional, ele estabelece o sistema como opressor e aqueles que nele não se encaixavam como oprimidos. Desta forma, ele afirma que

Para isto se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. São casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. (FREIRE, 1987, p.35)

Como maneira de se romper com esta prática, onde se oprime para mera padronização e normalização de sujeitos marginalizados que destoam de um padrão socialmente aceito, de se extinguir uma opressão que massacra individualidades e identidades, Freire (1987, p.39) apresenta uma educação problematizadora, dotada da capacidade de libertar o oprimido do poder da repressão. Esta concepção seria potencialmente aberta ao diálogo entre as partes que compõem um sistema de ensino, levando os sujeitos a um conhecimento de si mesmos, superando a bipolaridade entre educadores e educandos como forma de transformar a aprendizagem num ato cognoscente.

O que é proposto, dentro desta lógica, é o desabrochar-se de si mesmo. Tomar conhecimento de si. Perceber-se como protagonista de uma realidade que não precisa ser adaptado a um padrão, mas dotado da capacidade de viver a sua própria metamorfose. A metamorfose de sujeitos conscientes de si e de sua função na sociedade e não para a sociedade e seus mecanismos e meios de se tolher o que é diferente.

Este desabrochar-se de si mesmo exige a percepção de que tão importante quanto os conhecimentos propedêuticos é um autoconhecimento, voltado para um reconhecimento de seu papel político. Demo (1999, p.4) apresenta este conceito alegando que a pobreza material não é pior do que a pobreza política. Afirma o autor que “No fundo, a pobreza política destrói a noção de sujeito capaz de história própria.”

Em vias de fato, não é de interesse dos governos e instituições promover a emancipação dos cidadãos. Esta autoconsciência necessária para que o sujeito se torne protagonista de suas lutas diárias e produtor de conhecimento de si mesmo não está evidente em instituições de governo como a escola. Se as instituições de ensino não trabalharem para esta emancipação consciente, estarão trabalhando, como já visto, dentro de uma linha de exclusão, onde

(...) coíbe-se que o pobre deixe a situação de alienado. Para tanto, funcionam vários mecanismos históricos conhecidos, entre eles: políticas sociais clientelistas que atrelam benefícios ao voto, políticas educacionais insatisfatórias e contraditórias, sobretudo descaso com o professorado, funcionamento precário do associativismo em geral (sindicatos, partidos, associações, comunidades, etc.), deterioração das identidades culturais que favorecem a participação popular, influência dos meios de comunicação em termos de oferecer “pão e circo”, e assim por diante. (DEMO, 1999, p.2)

Além desta necessidade de enriquecimento político em detrimento de doutrinação sistêmica e acumulativa, punitiva em casos de desajuste de seus sujeitos, existe a questão da ampla diversidade que os sistemas de ensino acolhem. A escola precisa, além de desenvolver criticidade para evolução pessoal, perceber-se como portadora de uma grande diversidade de raças, culturas, gêneros e afins. Frente a esta problemática, não é possível que uma instituição que queira emancipar cidadãos trabalhe para promover a uniformidade, o comum, o socialmente aceito.

Com as diferenças culturais apresentadas e convivendo no cotidiano escolar é preciso se pensar numa educação que contemple esta diversidade. Candau (p.246) apresenta o multiculturalismo como solução para o trabalho com estas diferenças, tendo este três faces, a saber: multiculturalismo assimilacionista; diferencialista; interativo, também denominado de interculturalidade.

Dentro do multiculturalismo assimilacionista busca-se promover a universalização da escolarização. Todos na escola, porém esta escola trabalha para uma

única cultura, num processo monocultural. Ou seja, trabalha-se para padronização e homogeneização. Para o multiculturalismo diferenciacionista, a primazia da assimilação nega as diferenças. Através desta linha de raciocínio, as diferentes culturas podem se manifestar, mas acabam por agruparem-se por semelhanças, formando comunidades que se consideram homogêneas. Logo, resta como solução para a grande diversidade que se apresenta no contexto escolar o multiculturalismo interativo, o que prega a interculturalidade.

Através da interculturalidade, como afirma Candau (p.247), torna-se possível a criação de sociedades inclusivas e com potencial democrático. Percebe-se a questão cultural como algo em constante movimento e passível de diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos. A escola que atua dentro da questão da interculturalidade, não polarizará as diferenças e saberá lidar com a possibilidade de elas se hibridizarem culturalmente, trocarem características e assimilarem saberes, valores e atitudes distintas entre elas, por ser capaz de permitir que os diferentes sujeitos se interrelacionem.

Com um trabalho para a diversidade, as diferenças e o desenvolvimento da autoconsciência e senso crítico capaz de libertar politicamente os sujeitos, a escola pode se tornar instrumento de grandes transformações individuais, coletivas e sociais, bem como da realidade em que está inserida. Só assim será possível desinstituir o instituído, retirar da escola o poder de conservação e perpetuação das diferenças, que se manifesta através da incansável e falida manobra de padronização homogeneizadora. Afinal, como afirma Demo (1999, p.3), “o sistema não teme um pobre com fome, mas teme um pobre que sabe pensar”.

Da ideia de uma pobreza que ocupa um lugar historicamente construído, socialmente imposto, a necessidade de consumo e as estigmatizações por padrões descritos pelo ter acabam por revelar um papel ostentatório e figurativo em uma sociedade economicamente frágil e desestruturada. Neste sentido, a escola passa a ocupar um papel de inflexão social, não cumprindo com seus objetivos frente a uma demanda que fugiu de seu controle. Esta inflexão se reflete nos altos índices de reprovação, evasão e perda da qualidade dos sistemas de ensino. Como se as escolas, no presente, estivessem cumprindo com o papel do acesso para todos, porém, da educação e do sucesso para poucos. É preciso, sim, repensar a função social da escola. E isto só será possível quando ela não trabalhar para o cenário econômico da sociedade, mas sim para a libertação consciente de quem passa por ela. Neste momento, torna-se necessário discernir a vida

que o aluno tem e quer da vida que a escola quer para ele. Quem sabe assim a pobreza deixará de passar pelas instituições e ser devolvida em maior potencial para a sociedade?

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que está posto, a visão de uma escola que liberta da pobreza através da preparação para o mercado de trabalho força-nos a acreditar que há naturalidade na homogeneização do homem através dos mecanismos do saber pelo saber. O saber pelo saber atua no campo da violência simbólica (BOURDIEU e PASSERON, 1975), aniquila quem nele não se encaixa e produz a ideia de eficiência onde só há padronizações cíclicas do homem que atende a um mercado capitalista. O que fica esquecido dentro desta lógica é que este mercado precisa mais do homem vazio do que do homem que pensa. E o homem que pensa não é fruto do saber pelo saber, mas sim do ser pelo saber. Desta maneira, o que se percebe é uma visão cíclica onde os homens seguem

(...) fechando-se em um “círculo de segurança”, do qual não podem sair, estabelecem ambos a sua verdade. E esta não é a dos homens na luta para construir o futuro, correndo o risco desta própria construção. Não é a dos homens lutando e aprendendo, uns com os outros, a edificar este futuro, que ainda não está dado, como se fosse destino, como se devesse ser recebido pelos homens e não criado por eles. (FREIRE, 1987, p.14)

Assim, percebe-se a necessidade do risco. Dos sujeitos que não aceitam um futuro dado, predestinado. Dos sujeitos que lutam e aprendem durante a luta. Aprender lutando significa preparar o futuro e não esperar por ele, pois o que está por vir é o que vai sendo tecido no dia a dia de quem é vivente. Assim, percebe-se a necessidade de sair deste círculo de segurança, onde ciclicamente se acentuam os números da desigualdade social e da pobreza e partir para a reconstrução da própria realidade e não da manutenção do capitalismo.

Em meio às conclusões, é preciso perceber a necessidade de inconclusão. Um tema não se esgota em si mesmo, tampouco na abordagem aqui arvorada. Porém, repensar esta lógica de produção de desigualdade exige mais do que reflexões. Ao passo que refletir me leva à inquietação, esta última precisa me levar à inconclusão (FREIRE, 1987). Quando se assume este inacabamento, dentro do que já existe, abrem-se inúmeras possibilidades de se reviver uma ou mais teorias. Santos (1999), em sua explicação sobre

o que é identidade e diferença, apresenta a questão do “universalismo antidiferencialista”, dentro da perspectiva de se perceber que existe um modelo de hegemonia que precisa ser combatido. Assim,

O conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõem um outro paradigma de conhecimento que, eu proponho, tenha como ponto de ignorância o colonialismo e como ponto de conhecimento a solidariedade. Neste paradigma, conhecer significará seguir a trajetória do colonialismo para a solidariedade. Nesta trajetória será possível, não só reconhecer as diferenças, como entre elas distinguir as que inferiorizam e as que não inferiorizam, na específica constelação social de desigualdades e de exclusões em que elas existem. (SANTOS, 1999, p.45-46)

Quando Santos (1999) propõe que reconhecer as diferenças exige partir do colonialismo como ponto inicial da ignorância e ter como chegada desta trajetória a solidariedade, ele nos mostra que o que impulsiona este movimento é a necessidade de transformação social que vivemos. A necessidade de se romper com a ideia colonialista que se instalou em nossa sociedade, nossas escolas, nossas vidas, nos fazendo acreditar em uma hegemonia considerada única verdade e que nos assolou com, entre tantas outras coisas, a violência simbólica nas escolas (BOURDIEU e PASSERON, 1975), a produção de ausências na sociedade (SANTOS, B., 2002), a opressão e os oprimidos (FREIRE, 1987).

Chega-se, pois, à necessidade de se pensar o homem livre da ideia do que seja homem neste modelo de sociedade que exclui e segmenta, e reconstruir esta imagem através do caminho para a solidariedade. Assim, conhecer as diferenças será um movimento de distinção daquilo que as produz, para que, assim, perceba-se onde elas enaltecem ou aniquilam, criam novas possibilidades ou dessecam vidas. Exatamente ali, na “específica constelação social de desigualdades e de exclusões em que elas existem”. (SANTOS, B., 1999).

V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. A estabilidade inaceitável: desigualdade e pobreza no Brasil. 2001. In HENRIQUES, Ricardo (org). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CANDAUI, Vera Maria. **Escola, inclusão social e diferenças culturais**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012

CRESPO, Antonio Pedro A.; GUROVITZ, Elaine. **A pobreza como um fenômeno multidimensional**. RAE-eletrônica, Volume 1, Número 2, jul-dez/2002.

DEMO, Pedro. **Direitos humanos e educação**. Pobreza política como desafio central. Brasília, UnB, julho de 1999.

_____. **Rupturas urgentes em educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 861-872, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a11.pdf> Acesso em: 16 de agosto de 2016.

DUNBAR, R. JOHSON, G. N. *et al.* **Marvim**, São Paulo: WM Brazil, 1988. 1 LP (50:41 min.).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/files/PedagogiadoOprimido.pdf>> Acesso em: 25 de agosto de 2016.

LACERDA, M. P. **A professora e o cotidiano da cidade pequena**. 1. ed. Niterói: EdUFF, 2014. v. 1. 199p.

LAVINAS, Lena. **Pobreza e exclusão**: traduções regionais de duas categorias da prática. Revista Econômica, v. 4, nº 1, 2002.

Letra **MEU GURI** in.: HOLLANDA, Chico Buarque de - Tantas Palavras; São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 318.

MENINAS, AS. Xibom Bombom, São Paulo: Universal Music, 1999. 1 CD (48 min.)

VALE, João do. Ouricuri, São Paulo: Philips, 1965. 1 LP.

POCHMANN, M. **Educação e trabalho**: como desenvolver uma relação virtuosa? Educ. Soc. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 05 de agosto de 2016.

ROTA JÚNIOR, C. **Educação e Mobilidade Social**: um estudo sobre a legislação educacional brasileira. Educação, Sociedade & Culturas , v. 38, p. 169-184, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. 1999. Disponível em: <http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf >. Acesso em 15 de agosto de 2016.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. 2002. S/d. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2009/trabalhos/desdobramentos-da-concepcao-de-boaventura-de-sousa-santos-so.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

VERONESE, M. V. (Org.) . **Consumo, produção cotidiana da vida e solidariedade: as ausências e presenças**. In: Psicologia Social e Cotidiano: Representações Sociais em Ação. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 41-59. V. 1. p. 311.

Rafael Borges Guimarães da Rocha

Mestre em Ensino pela Universidade Federal Fluminense (UFF) / Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (Infes), pedagogo pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio).