

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
REVISTA DE PEDAGOGIA SOCIAL



A EXCLUSÃO SOCIAL NO PROCESSO EDUCATIVO DAS
CLASSES POPULARES

MARINA NUNES
2020

RESUMO: Esse artigo apresenta reflexões sobre a exclusão social no processo educativo das classes populares, fenômeno que nos remete à cultura do abandono, da resistência, e de um processo de exclusão e dominação, que aprofunda o fosso social entre ricos e pobres.

Palavras-chave: Classes populares – exclusão social - processo educativo — fracasso e sucesso escolar – resistência.

INTRODUÇÃO

“As crianças aprendem o que vivenciam”

Se as crianças vivem ouvindo críticas, aprendem a condenar.
Se convivem com a hostilidade, aprendem a brigar.
Se as crianças vivem com medo, aprendem a ser medrosas.
Se as crianças convivem com a pena, aprendem a ter pena de si mesmas.
Se vivem sendo ridicularizadas, aprendem a ser tímidas.
Se convivem com a inveja, aprendem a invejar.
Se vivem com vergonha, aprendem a sentir culpa.
Se vivem sendo incentivadas, aprendem a ter confiança em si mesmas.
Se as crianças vivenciam a tolerância, aprendem a ser pacientes.
Se vivenciam os elogios, aprendem a apreciar.
Se vivenciam a aceitação, aprendem a amar.
Se vivenciam a aprovação, aprendem a gostar de si mesmas.
Se vivenciam o reconhecimento, aprendem que é bom ter um objetivo.
Se as crianças vivem partilhando, aprendem o que é generosidade.
Se convivem com a sinceridade, aprendem a veracidade.
Se convivem com a equidade, aprendem o que é justiça.
Se convivem com a bondade e a consideração, aprendem o que é respeito.
Se as crianças vivem com segurança, aprendem a ter confiança em si mesmas e naqueles que as cercam.
Se as crianças convivem com a afabilidade e a amizade, aprendem que o mundo é um bom lugar para se viver.

Dorothy Law Nolte

Grandes pensadores brasileiros, que se dedicam às pesquisas da história da educação popular e à estratificação social e luta de classes, possuem obras extraordinárias, que nos fazem refletir e nos estimulam a manter o desejo e a utopia de transformar realidades indesejadas com a nossa prática pedagógica. Nesse contexto, sob um olhar pedagógico, fundamentado em teóricos que voltam seus olhares e suas pesquisas para as classes populares, apresentamos o cotidiano e a exclusão social no processo educativo desse segmento social. O texto representa o nosso desejo de tecer reflexões acerca dos dramas vivenciados por crianças, adolescentes e jovens moradores das periferias suburbanas que se encontram em estado de miséria, pobreza, violência e, também, de abandono pela família, pela sociedade e pelo poder público.

Assim, refletimos sobre a relação dos educandos das camadas mais pobres da sociedade com a escola, e como a escola pode ser um instrumento de exclusão e alienação de alunos pobres pela dificuldade de acesso e permanência à/na educação. Também, tecer considerações sobre o que os levam a abandonar a escola, à desagregação familiar e a inserção na marginalização pelas extremas condições de pobreza e violência.

As classes populares, atualmente, por conta de um modelo econômico perverso, tornam-se cada vez mais desagregadas. Um contingente significativo da população de adolescentes e jovens, ultimamente, veem se transformando em sujeitos marcados pelo estigma do preconceito, da discriminação e da exclusão, jogados na marginalidade. Uma dessas possibilidades que nos inquietam é a alienação produzida pela ideologia neoliberal que opera na escola em relação à educação desse público. Entende-se assim, que a exclusão provocada pela escola possibilita uma visibilidade negativa de alunos em estado de pobreza, visibilidade da marginalidade precoce, do abandono, da desagregação familiar e da rejeição social.

A literatura aponta que a escola tradicional, seletiva e excludente pode contribuir para que os jovens filhos do proletariado sejam levados à ociosidade, à marginalidade e à invisibilidade social, ou, em situação inversa, contribuir para que um contingente minoritário desse segmento, com todas as contradições que a escola apresenta e representa, obtenha êxito pessoal e profissional.

Também, revelamos nossa preocupação sobre o insucesso escolar dos alunos produzidos pela “cultura da pobreza” e as consequências drásticas que envolvem esses atores sociais e suas famílias. Insucesso esse, provocado pela ideologia neoliberal que atua na educação com objetivos bem determinados de manter a sua hegemonia e um exército de reserva de mão de obra de baixo nível e, por consequência, mais barata, provocando assim, não só a evasão escolar que leva ao fracasso, com o também a exclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos sociais.

Na contramão da corrente hegemônica, tecemos reflexões sobre a escola como um espaço de construção e socialização de saberes, que pode viabilizar o sucesso escolar dos alunos das camadas sociais mais pobres. Acreditamos ser necessário uma prática pedagógica ligada diretamente à vida concreta do aluno para que ele possa se conscientizar, refletir sobre o lugar que ocupa no mundo.

O referencial teórico é composto por obras de autores da História da Educação, Filosofia e Sociologia da Educação, Pedagogia, Pedagogia Social e Psicologia da Educação, para compreendermos melhor esse universo complexo que é o processo educativo das famílias proletárias.

OS FILHOS DAS CLASSES POPULARES VERDADES INCONVENIENTES

“Seria realmente uma ingenuidade, que só os “inocentes” podem ter, esperar que as classes dominantes pusessem em prática um tipo de educação que as desvelasse mais do que as contradições em que se acham envolvidas já o fazem”.

Paulo Freire

Abordamos, aqui, a cultura do abandono de crianças e jovens pobres, sobre a ótica da sociedade capitalista, baseados em nossas reflexões sobre as suas realidades cotidianas. A compreensão do cotidiano significa estarmos atentos para a leitura das realidades sociais e o que surge dessas realidades. O nosso olhar pode perceber dos mais diferentes modos, o que pode conduzir-nos à interpretações que se afirmam pela nossa forma de vermos o mundo. A literatura revela que a história humana não pode ser contada sem os acontecimentos do cotidiano, pois é nele que tudo se inicia. Como afirma Agnes Heller (2008, p. 34), “A vida humana não está fora da história, mas no “centro” do acontecer histórico”: é a micro história que dá suporte para a macro história, é a essência da substância social”.

Assim, trazemos nossas reflexões baseadas no cotidiano que nos orienta para estarmos atentos as nossas relações com o outro, com o trabalho, com a família, com a opção política, a vida social, o respeito às diferenças, o amor à natureza e com o mundo. Sem o cotidiano não teríamos condições de reconhecer o mundo, os outros e muito menos a nós mesmos.

Podemos considerar assim, que o cotidiano é dinâmico, onde os acontecimentos diários são imprevistos, que convivemos com o contraditório, com o conflito, com a incerteza. Mas é, essencialmente nele, que tentamos construir um mundo melhor, que aprendemos a lidar com as nossas dificuldades diárias, onde sonhamos e acreditamos que é possível sonhar sempre com realidades diferentes daquelas que nos incomodam.

Com todas as possibilidades de percepções que a rotina nos brinda é que podemos comprovar a complexidade da vida prosaica e dar-lhe sentido, reafirmando que precisamos estar atentos para a leitura das realidades sociais, pois essas realidades nós a criamos interiormente, baseados naquilo que acreditamos, que aprendemos a acreditar. Somos nós que fazemos ou determinamos nossas ações diárias.

A CULTURA DO ABANDONO

As leituras realizadas a partir das estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostraram que, em 2017, a massa de rendimento domiciliar *per capita* do país foi de 263,1 bilhões. Desse total, 43,3% ficaram concentrados nos 10% da população brasileira com os maiores rendimentos, parcela superior à dos 80% com os menores rendimentos. Essa pesquisa revela que 10%¹ da população concentram quase metade da riqueza do país.

Em relação à pobreza², em 2017, o país tinha 54,8 milhões de pessoas que viviam com menos de R\$ 406 por mês em 2017, dois milhões a mais que em 2016. Isso significa que a proporção da população em situação de pobreza subiu de 25,7% para 26,5%. As pesquisas revelam que as pessoas pretas ou pardas³ são as que mais sofrem no país com a falta de oportunidades e a má distribuição de renda. Entre os jovens pretos e pardos, o percentual daqueles que não estudavam nem trabalhavam foi de 24,4%, entre os brancos, a taxa ficou em 17,7%. Os dados indicam 48,5 milhões de jovens⁴ entre 15 e 29 anos de idade no Brasil, mais da metade (25,2 milhões) não havia concluído o ensino superior e nem frequentava escola, curso, universidade ou qualquer outra instituição regular de ensino em 2017. São mais 330 mil pessoas em comparação a 2016.

No Brasil, entre 2007 e 2017, houve um aumento de 13,0% nos registros de morte⁵ violenta na população masculina com idade entre 15 a 24 anos. A chance de um homem com idade entre 20 e 24 anos morrer por causas violentas no Brasil é 11 vezes maior que a de uma mulher na mesma faixa etária. Estatísticas do Registro Civil 2017, divulgadas pelo IBGE.

As meninas⁶ pobres de 14 a 17 anos trabalham com os cuidados e tarefas domésticas em média, 12, 3 horas semanais, (também, os grupos de meninas mais novas, estão inseridas no trabalho doméstico e de cuidados), bem mais que os meninos, que dedicam a essas atividades, 8,1 horas por semana.

¹ Fonte: IBGE – diretoria de Pesquisa, DPE 2017

² Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores Sociais 2018

³ Fonte: IBGE – Desigualdades por cor ou raça no Brasil 2018

⁴ Fonte: IBGE – PNAD Contínua 2017 - Educação

⁵ Fonte: IBGE – Estatísticas do Registro Civil 2017

⁶ Fonte: IBGE – Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimentos, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2016

Segundo dados do IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (2019), sobre a taxa de desemprego e da população em serviços de subutilização:

“A taxa de desocupação voltou a crescer, no trimestre de dezembro de 2017 a fevereiro de 2018, atingindo 12,6%. No trimestre encerrado em novembro, a taxa era de 12,0%. Em números absolutos, o resultado representa mais 550 mil pessoas em busca de emprego, entre um trimestre e outro, totalizando cerca de 13,1 milhões de desocupados. O aumento na quantidade de pessoas subutilizadas foi puxado por outros dois recordes, de 7,2 milhões de subocupados e de 4,9 milhões de desalentados”.

Essas estatísticas comprovam a cultura do abandono aos direitos sociais, econômicos e culturais das classes empobrecidas. No Brasil, com o aumento da violência, do desemprego, a falta de qualificação profissional e a dificuldade do acesso à educação atingem toda a população, de forma geral, é no universo da população jovem que as estatísticas revelam uma realidade alarmante. Os jovens das periferias, pertencentes à uma organização familiar marcada pela extrema pobreza e desagregação, veem-se, na maioria das vezes, envolvidos em processos de violência familiar, violência social, desemprego pela falta de qualificação profissional e desilusão com escola.

A realidade social e econômica brasileira indica que os núcleos familiares com renda abaixo do salário mínimo têm pais subempregados, falta de acesso aos bens culturais, espaços mínimos e desconfortáveis de convivência, escola seletiva, agressividade interna e externa, mídia de estímulo ao consumismo e outros determinantes sociais e econômicos, que interferem diretamente na formação dos adolescentes e jovens no período de vida em que estão passando por grandes transformações.

Todos esses componentes, aliados à frustração com essa realidade, demonstram como esses grupos estão mais vulneráveis a sofrerem violência, como também, a praticá-las. Essa realidade, inevitavelmente, pode formar um exército de jovens frios, descrentes, revoltados e dispostos a cometerem atos ilícitos. Falta, nesse cenário, um programa efetivo de políticas públicas para a educação, habitação, saúde, emprego e renda, condições essas, que, ao abandono, aumentam os dramas dos esquecidos e dos invisíveis pelo poder público.

Os processos de violência vivenciados tornam-se um círculo vicioso a partir da compreensão que violência gera muito mais violência. A junção de juventude e pobreza, para uma parcela significativa de jovens pode significar uma porta de entrada ao mundo da marginalidade. Nesse contexto, é praticamente certo a evasão escolar, o rompimento do vínculo familiar, a inserção na marginalidade e a morte precoce.

A rua e os guetos, nesse contexto, são um perigo iminente para os jovens em situação de vulnerabilidade social, acostumados a conviver com o tráfico de drogas, a facilidade de usufruir dessas drogas e a utilização de armas, inclusive por crianças. A influência externa e a possibilidade de consumo, muitas vezes, alcançam um poder maior que a educação familiar proporciona. Nesses casos, essa parcela da juventude está fadada a uma vida curta e os pais sofrem com a perda precoce dos filhos, causada, pela violência entre as diferentes facções criminosas ou pelas operações de repressão policial nas comunidades. Nesse cenário conturbado, um outro fator, que deve ser levado em consideração, no que diz respeito aos fatores de risco dos jovens de comunidades é a proximidade com os bairros considerados ricos, explicitando contradições sociais incompreensíveis para o nível de consciência deles.

Paiva afirma que:

“A preocupação demonstrada pelos que circulam nas ruas dos diversos bairros da cidade com a existência ou a visibilidade dos “menores abandonados” varia de acordo com a extração social. Enquanto nos bairros da zona sul encontramos explícito o desejo de livrar-se dos pedintes e “pivetes”, nas favelas pretende-se que sejam encontradas e acionadas medidas capazes de proteger os filhos dos que nelas habitam não apenas contra a sedução dos motivos aparentes que conduzem à criminalidade, mas também contra sua exposição à violência e exploração por adultos nas ruas” (1992, p. 75).

A desigualdade social amplia o risco de violência, colocando em perigo a “ordem social”, tão fervorosamente defendida pela classe dominante. À elite, tudo, às classes desfavorecidas, nada, ou somente as migalhas de uma política de favorecimento tanto para àqueles que nasceram em berço de ouro, como para os especuladores do capital, políticos com desvios de condutas e outros segmentos sociais privilegiados, que vivem às custas da exploração da mão de obra assalariada. Como é conviver com essa realidade? Com esse sentimento de frustração?

A partir da conscientização ou constatação de que uma minoria da sociedade detém a concentração de riqueza do país, e a maioria da população vive em condições de extrema pobreza, empurrada para a base da pirâmide social, surge o descontentamento, aumenta o sentimento de revolta com a legitimação das desigualdades sociais.

Uma estatística que merece atenção, encontra-se no documento “Tempo de Cuidar”, da organização internacional OXFAM, que revela sobre o trabalho de mulheres e meninas de cuidado não remunerado e mal pago e a crise global da desigualdade:

“A desigualdade econômica está fora de controle. Em 2019, os bilionários do mundo, que somam apenas 153 indivíduos, detinham mais riqueza do que 4,6 bilhões de pessoas. Esse grande fosso baseia-se em um sistema econômico sexista e falho, que valoriza mais a riqueza de um grupo de poucos privilegiados, na sua maioria homens. (...) “No topo da pirâmide da economia

global, uma pequena elite é inimaginavelmente rica. Sua riqueza cresce exponencialmente ao longo do tempo, sem muito esforço e independentemente de qualquer agregação de valor à sociedade. Enquanto isso, na base da pirâmide econômica, mulheres e meninas, principalmente as que vivem em situação de pobreza e pertencem a grupos marginalizados, dedicam gratuitamente 12,5 bilhões de horas todos os dias ao trabalho de cuidado e outras incontáveis horas recebendo uma baixíssima remuneração por essa atividade” (2020, p.p.2, 5).

Historicamente, as famílias proletárias, dentro da sociedade capitalista, estão submetidas à ausência de direitos sociais básicos, à discriminação, à fome, à miséria, à opressão econômica, política, social, cultural e à violência. Violência em todas as dimensões que as colocam em condições de subserviência e de subcidadania. Essas circunstâncias das classes proletárias é um modelo de sociedade necessário à economia capitalista para produzir mão de obra de baixo custo, como também, construir um modelo de escola que sirva aos interesses neoliberais na deterioração do ensino público, provocando o fracasso escolar.

Condicionadas pelas precárias condições econômicas, os filhos dos pais carentes desde muito cedo são obrigados, por uma questão de sobrevivência, a inserirem-se no mercado de trabalho, na maioria das vezes informal, sujeitando-se a uma carga horária desgastante e a um salário ínfimo para colaborar com os pais no sustento da família. Muitos desses jovens, inclusive, retardam o seu ingresso na escola, prejudicando seu desenvolvimento no processo de aprendizagem.

Uma parte considerável de crianças e jovens são excluídas dos bancos escolares muito precocemente e, enfrentando todo tipo de adversidades, quando permanecem, continuam na condição de subalternos, porque no pensamento tradicional e neoliberal da escola que temos, na educação, as normativas são precisamente direcionadas à uma realidade já produzida, já determinada pela classe dominante.

Para Connell:

“O ponto fundamental é que a desigualdade de classe é um problema que atravessa todo o sistema escolar. As crianças pobres não estão diante de um problema isolado. Estão diante dos efeitos mais perversos de um padrão mais amplo. É tradicional a crença que o indivíduo pobre não é como o restante de nós. Tal crença afetou a elaboração dos programas de educação compensatória, sobretudo através da “cultura da pobreza”, na qual a reprodução da pobreza de uma geração para outra era atribuída às adaptações culturais do indivíduo pobre às suas circunstâncias” (1995, p. 17).

O aumento da favelização nos bairros periféricos é resultado da ausência do poder público com a política de habitação no país. As famílias que residem nas comunidades convivem diariamente com a violência, e precisam desenvolver estratégias de

sobrevivência como o isolamento, o silêncio e a passividade, já que estão expostas e sem a proteção do Estado.

Informações do site do IBGE, apresentam os dados relativos à pobreza⁷ no Brasil:

“Em 2018, o país tinha 13,5 milhões pessoas com renda mensal per capita inferior a R\$ 145, ou U\$S 1,9 por dia, critério adotado pelo Banco Mundial para identificar a condição de extrema pobreza. Esse número é equivalente à população de Bolívia, Bélgica, Cuba, Grécia e Portugal. Embora o percentual tenha ficado estável em relação a 2017, subiu de 5,8%, em 2012, para 6,5% em 2018, um recorde em sete anos”.

Outro fator importante no que diz respeito às comunidades e aos seus jovens, é que a questão da sobrevivência passa pela armadilha dos sonhos que poderão se realizar. “Um sonho que não serve ao sonhador”. Tanto meninas quanto meninos, possuídos pela ilusão de uma vida “cor de rosa”, são levados a assumir, além dos comportamentos de riscos já citados, a iniciação sexual precoce e a prostituição, na tentativa de obter retorno financeiro rápido. Nesse contexto, surgem as gravidezes não desejadas e as doenças transmissíveis, como a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida - AIDS. Essa realidade encontra-se presente muito mais na vida dos jovens pobres que nas vidas dos jovens das classes dominantes.

Encontramos em Cabezudo a afirmativa que:

“Embora os setores de pobreza estrutural não viram modificadas substancialmente sua situação de escassa ou nula participação na distribuição de riqueza, denotam sim, um aprofundamento da marginalidade que agrega aos tradicionais indicadores de pobreza (altos índices de mortalidade mórbida infantil, gravidez prematura, escassez de rendimento e evasão escolar, alcoolismo etc), o crescente surgimento de outros flagelos como a vida doméstica, a delinquência infantil, a insegurança cidadã, drogas, destruição do meio ambiente, trabalho infantil etc., características dos processos de pobreza extrema. A isso se agrega o aparecimento de milhões de novos pobres, como os trabalhadores que sofreram a extinção de suas fontes de trabalho, e com isso toda cobertura social, sem alternativas nem redes de contenção previstas. (...). Quanta pobreza pode suportar a liberdade? (...). Como superar a realidade da pobreza? Como evitar que no interior de cada sociedade se repita a desigualdade? Como garantir a todos os habitantes da cidade a proteção de seus direitos fundamentais?” (2004, p. p. 90,91).

O fenômeno da exploração sexual de jovens das classes menos favorecidas está presente, praticamente, tanto nas regiões periféricas como nas regiões consideradas como áreas nobres de vários estados do país. Meninos e meninas são vitimados pela exploração sexual juvenil, os jovens, atingidos por esse fenômeno, evadem-se muito mais cedo da escola e, para manterem a subsistência individual, começam a praticar os denominados “programas nas ruas”. Esses jovens se tornam mais vulneráveis à exploração sexual à

⁷ Fonte: IBGE – Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) 2019

medida que não existe um programa permanente de políticas públicas, de leis que realmente sejam cumpridas e da certeza de impunidade daqueles que exploram sexualmente as crianças e jovens, como também da omissão das autoridades competentes.

Outra realidade dramática que chama à atenção é a violência do estupro que vivenciam crianças, adolescentes e jovens, uma violência praticada, geralmente, por pessoas conhecidas das vítimas. Pais, avôs, tios, primos, padrinhos e conhecidos próximos são autores dessa ação bárbara contra esse público indefeso.

Não desejamos causar constrangimentos no trabalho apresentado, não inventamos problemas, como também, não aspiramos trazer para as nossas reflexões apenas a imagem negativa de uma sociedade alienada, violenta, produtora de realidades cruéis, porém, o cotidiano e a mídia não nos deixam esquecer-la e, trazem em seu noticiário diário, a violência que crianças e jovens sofrem cotidianamente, seja no âmbito familiar, na escola ou nas ruas. As páginas, aqui redigidas, não dariam conta das manchetes diárias sobre os riscos de vulnerabilidade social que as crianças, adolescentes e jovens sofrem, e que, infelizmente, são banalizadas e naturalizadas pela mídia.

Tanto a realidade relativa à violência física, quanto as questões relativas ao abandono, sejam pela família, sociedade e Estado, vão criando mecanismos permissivos que levam crianças, adolescentes e jovens a buscarem outras alternativas de vida que, na maioria das vezes, terminam em trágicas estatísticas de vício, prisão e morte precoce.

Gonçalves e Garcia em um artigo publicado na Revista Psicologia: ciência e profissão afirmam que:

“As políticas criminais, voltadas tanto para o criminoso adulto como para o adolescente em conflito com a lei, foram pródigas em produzir substrato que referenda a percepção do pobre como perigoso. Como as ações criminosas parecem ser reconhecidas como o indicador do estado moral de uma sociedade, seus executores acabam por serem culpabilizados pelo mal-estar da sociedade. Ao criminalizar os delitos cometidos pelos economicamente carentes, produzem estatísticas que permitem demonstrar que são os pobres que terminam compondo a maioria da população penal, assim como grande parte dos jovens pobres compõem a população jovem que lota as unidades de internação” (2007, p. 47).

A situação de pobreza, abandono e marginalidade a que estão submetidas as crianças, adolescentes e jovens das periferias das grandes cidades, revelam uma realidade cruel e perversa no cotidiano da sociedade brasileira, quando constatamos que esse segmento social chama a atenção para o sinal de trânsito onde os malabarismos são frequentes, os pequenos vendedores de chicletes, balas e todo tipo de guloseimas são apresentadas a pessoas temerosas dentro de seus carros fechados, os para-brisas dos

carros são atrativos para os pequenos jatos de água, acompanhados de uma flanela suja, para as dezenas de crianças e jovens espalhados pelas ruas da cidade à procura de alimento para a fome ou para o vício, para os irmãos maiores que precisam cuidar dos irmãos menores enquanto os pais saem para o trabalho, crianças que vivem dos lixões, localizados, geralmente, nas cidades periféricas.

A música de Chico Buarque e Francis Hime com seus versos “No sinal fechado, ele vende chiclete, capricha na flanela, e se chama Pelé, pinta na janela, batalha algum trocado, aponta um canivete e até...”, assim como, o documentário “Ilha das Flores”, são referências que retratam magistralmente essa realidade.

O afastamento da escola dos filhos de famílias inseridas na pobreza é uma realidade que no entender de Maia e Garcia:

“O aluno das classes populares trabalha desde muito cedo quer dentro de casa, ajudando a cuidar dos irmãos mais moços, responsabilizando-se pelos afazeres domésticos, como cozinha, arrumação, lavagem de roupa, compras, quer fora de casa, ajudando nas barracas de feira, carregando carrinhos de feira construídos por eles próprios, “guardando” “carros, vendendo chicletes nos sinais de trânsito, sendo “avião” que intermedeia a venda de tóxicos entre o traficante e os meninos burgueses, fazendo pequenos biscates ou pequenos furtos”(1995, p. 46).

Enfim, essas evidências e muitas outras que estão submersas dentro dessa realidade perversa fazem parte do cotidiano da infância e adolescência excluídas, representadas pela miséria que tem nas pífias políticas públicas governamentais, medidas paliativas para florear/mascarar o caráter assistencialista sobre os Programas de governo destinados à saúde, educação e habitação da população pobre.

Para constataremos a veracidade desse abandono causado pela opção da perversidade de uma política neoliberal, podemos passar a nos questionar sobre a quantidade enorme de educandos que estão fora dos bancos escolares, de crianças que trabalham, de outras que estão na marginalidade, na prostituição infantil, nas que são agredidas cotidianamente por todo os tipos de violência. Se sairmos da nossa zona de conforto, compreenderemos que esse universo é produzido pela miséria, fabricada pelas forças conservadoras que necessitam dela para manterem um exército de reserva, dominado ideologicamente para servi-las, promovendo, assim, um fosso social entre ricos e pobres, com aumento avassalador de negligência do estado, violência, miséria e morte que atinge a população periférica, distanciando-se dos cuidados básicos de saúde, saneamento, segurança, habitação, trabalho formal, educação e outros serviços, tornados inatingíveis.

Como educadores, concordamos com Graciani quando afirma que:

“A Pedagogia Social se origina deste turbilhão de fatores por não conceber a existência da democracia sem considerar a cidadania e a inclusão social. Sua proposta é comprometida com esta mudança social, rompendo com as esperanças sacrificadas a partir de um modelo ético-político que tem por escopo a justiça social e os Direitos Humanos. (...) A Pedagogia Social sofre a influência da obra freireana e reitera a importância do conhecimento de mundo para a sua transformação por meio de um processo educativo dialógico, rigoroso, intuitivo, imaginativo, comunitário, participativo e afetivo, no qual a relação com o outro é a constituinte fundamental para a construção de uma verdadeira consciência histórica” (2014, p. 18).

Estatisticamente, observamos o alto índice de natalidade entre as meninas, centenas de adolescentes, cotidianamente, abandonam as salas de aula porque precisam contribuir na renda familiar, estão distantes do mercado de trabalho, são cooptados pelo tráfico de drogas ou são tragados pela violência urbana, matando e morrendo precocemente. O contraditório dessa realidade é que a maioria da sociedade chora ao ver as novelas com estórias melodramáticas, um filme em que os “heróis” não têm um final feliz, porém, falta a sensibilidade e atitude cidadã para com as crianças que dormem embaixo das marquises, adolescentes e jovens que se prostituem, que servem como soldados ao tráfico de drogas e que se marginalizam e se destroem pelo uso de drogas. Mas tudo isso, no entender dessa sociedade burguesa e excludente, representa apenas um problema deles, que preferem as ruas, porque “pau que nasce torto, morre torto”.

Acompanhando o pensamento de Graciani:

As causas geradoras de tal situação social onde milhões de pessoas são excluídas, têm seu eixo fundamental na miséria absoluta, que reflete o próprio sistema capitalista neoliberal que maquiavelicamente prevê, em sua globalidade, contingentes populacionais à beira da rejeição social como “sobra”, rotulado e estigmatizado. Os efeitos e os mecanismos da exclusão têm causado danos irrecuperáveis em vários âmbitos da vida das populações empobrecidas e miseráveis. No âmbito pessoal, sentimos cada vez mais a perda da autoestima e da própria identidade dos cidadãos que, sendo excluídos, não se sentem parte ou em relação com o outro” (2014, p. 16).

Não é assim que funciona a lógica capitalista? De uma forma fria, distanciando-nos dessa realidade cruel, podemos verificar a perda de milhares de jovens precocemente, nos registros nas emergências dos hospitais e na população jovem, que superlota os presídios em todos os estados do país. A maioria esmagadora desses jovens estão na faixa de dezoito e vinte e oito anos de idade.

Como preconiza Paulo Freire:

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (2000, p.67).

A falta de perspectiva de trabalho, o alcoolismo, o alto consumo de drogas, contribuem para o aumento da marginalização dos jovens que vivem nos diversos bolsões de pobreza existentes. Na sociedade contemporânea, esse drama, reflete de forma avassaladora sobre as famílias.

Os dados do IBGE confirmam que as pessoas com rendimento de R\$406,00 por mês, que totalizam 26,5% da população, estão abaixo da linha de pobreza⁸. Para reverter essa situação dramática, e erradicar a pobreza, seriam necessários 10,2 bilhões mensais, sem contabilizar àqueles que não possuem nenhuma renda. Isso significa que a maioria vive em situação de absoluta miséria, expondo as contradições do capitalismo. Os jovens pobres e negros estão muito mais expostos e submetidos à violência do que a praticam e “a família é entendida como desajustada – pelo senso comum- porque é ela que produz o delinquente”.

Esta sociedade moderna, globalizada, forjada pela multiplicidade de transformações, com numerosos documentos legais protetivos à criança e ao adolescente, não é capaz de produzir transformações efetivas de rompimento dessa realidade dramática de violência e abandono. “O que faz um jovem tornar-se criminoso”? “Como dirigimos nosso olhar para os jovens considerados delinquentes, que estão nas ruas, nos becos das comunidades, no asfalto em conflitos com a lei? Como dirigimos nossas ações, nosso compromisso enquanto cidadãos com direitos e deveres? Qual a nossa responsabilidade, somos permissivos ou ficamos apenas constrangidos com esses jovens jogados na marginalidade e seguimos nossa vida adiante? Afinal, temos que seguir em frente, porque já naturalizamos a violência e não estamos inseridos nela?

Nas palavras de Graciani:

“Os comportamentos ritualizados se configuram como uma troca simbólica teatralizada na vida cotidiana das crianças e adolescentes em situação de rua que constroem e consagram determinados gestos, signos, códigos etc. próprios e específicos do grupo, repetidos cotidianamente na “harmonia conflitual” em tensão constante. Essa tensão dimensionada pela “tragicidade”, à medida em que sublinha o limite que regula toda a vida, se inscreve dentro de uma repetição e, ao mesmo tempo, evoca ultrapassagem e superação. Em sua essência se encontra o próprio contrário, contendo em si mesmo o princípio do ataque e da defesa, do querer viver embora viva a constante ameaça de morte via violência institucionalizada” (2014, p. 101).

A sociedade parece acreditar que as medidas governamentais paliativas e projetos inócuos e oportunistas, espalhados pelas periferias da cidade, vão erradicar a violência e facilitar a existência, o direito à habitação, saúde, o acesso e permanência na escola da

⁸ Fonte: IBGE – Síntese de Indicadores 2018

maioria de crianças e a inserção no mercado de trabalho adolescentes e jovens das classes populares.

É preciso agir politicamente sobre essas questões que causam tanto pânico a uma sociedade em estado letárgico. Sem vontade política de exterminar a pobreza, sem investimento maciço em educação, saúde e habitação, sem uma política efetiva de geração de emprego, nos perguntamos: Quais são as reais possibilidades de mudança? Precisamos de uma nova consciência social, novas formas de pensar e agir que nos permitam construir uma outra realidade, de negação do processo de exclusão social, político, econômico e cultural das camadas mais vulneráveis da sociedade.

A educação e os direitos de crianças e adolescentes estão sacramentados em documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal 9694 de 20 de dezembro de 1996, a Lei Orgânica da Assistência Social, Lei Federal 8.742 de 07 de dezembro de 1993 (LOAS) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal N 8069 de 13 de julho de 1990 (ECA).

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi instituído pela Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990, como um documento legal de proteção à infância e à adolescência, e no campo das políticas públicas, representa um grande avanço no que diz respeito aos seus direitos específicos.

O Artigo 4º revela que:

“É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Parágrafo único - A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude” (2002, p. 16).

Esse documento surge a partir da mobilização de educadores e alguns setores progressistas da sociedade que procuraram romper com o paradigma conservador e repressor da ideologia predominante sobre os direitos fundamentais da infância e da adolescência.

Para Garcia e Gonçalves (2007, p. 1), “Em se tratando de políticas de atenção a crianças e jovens, a história brasileira tem sido frequentemente dividida em dois tempos: antes e depois do Estatuto da Criança e do Adolescente”. As autoras afirmam que a promulgação do ECA em 1990 representou de fato, “o marco de uma nova abordagem dos direitos das crianças e adolescentes no Brasil.

Ainda, segundo as autoras:

(...) “Há outras dimensões menos tangíveis sobre os quais o ECA ainda não logrou produzir os efeitos buscados, sobretudo nas relações sociais com os chamados “menores”. Para estes, o problema não se restringe à provisão de serviços, mas estende-se às práticas criminalizantes, amparadas por uma cultura política que estigmatiza o adolescente autor de infração penal e exige para ele o tratamento da exclusão pura e simples. O banimento do convívio social ainda é visto como a melhor alternativa, como se o isolamento desses adolescentes em territórios de exclusão, onde nada lhes é assegurado nem permitido” (2007, p. 7).

Nesse contexto, mesmo sem alcançar os resultados desejados pelos idealizadores do ECA, pelos educadores e movimentos sociais que defendem o Estatuto, setores conservadores da sociedade fazem duras críticas ao ECA, por acreditarem que se trata de um documento permissivo com crianças e jovens “delinquentes” que consideram perigosos para a sociedade e defendem punições mais rigorosas como a redução da maioria penal. Afirmam que, os crimes praticados por esse segmento social, aumentam o medo e a insegurança da população, provocando uma espécie de paranoia, horror e o desejo de formas mais efetivas de correção para um mal que consideram uma praga social.

No ECA, como documento legal, que legisla sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, encontramos diretivas que, se fossem realmente cumpridas - partindo da concepção de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e que precisam ser respeitados como seres em desenvolvimento – estaríamos em outra situação. Observa-se que as políticas de atendimento aos adolescentes que estão envolvidos com a delinquência, estão longe de proporcionar tais direitos e de garantir a proteção integral dessas crianças e jovens que perambulam pelas ruas maltrapilhos, famintos, armados, drogados, indesejados por uma sociedade que os produz, mas os rejeita e não os protege.

A CULTURA DO INSUCESSO ESCOLAR DAS CLASSES POPULARES

“Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem”.

Paulo Freire

A concepção da escola tradicional surge na Idade Moderna com a ascensão da burguesia e da preocupação da família burguesa em dar uma educação mais sólida para seus filhos, com a intenção de protegê-los dos “perigos mundanos”. Os métodos

utilizados e que eram valorizados na época e que continuam a ser valorizados na atualidade, são as aulas expositivas em que o professor é adepto de uma prática pedagógica mecânica e a pura transmissão de conhecimentos. O aluno é considerado um recipiente vazio e que deve ser preenchido com o “saber” do educador. O conhecimento é um processo linear e o professor tem a simples missão de transmitir o conhecimento. O conteúdo é um pacote pronto e o aluno reproduz esse saber descontextualizado com a sua realidade.

Na contemporaneidade, a corrente tradicional de ensino é uma herança jesuítica e resiste ao tempo, possui seguidores que defendem o processo ensino e aprendizagem ancorados nos livros didáticos, na memorização, nas provas e testes, cópias e avaliação classificatória. O aluno é um receptor passivo e o conhecimento tem caráter cumulativo. Nessa tendência pedagógica, há uma intenção sedimentada em considerar a disciplina como a melhor forma para assegurar a atenção e o silêncio. A disciplina é autoritária e rígida, e o professor mantém o controle de forma severa. Esse é um processo cruel e perverso de que muitos educadores utilizam, arbitrariamente, provocando uma atitude de submissão e alienação dos educandos.

As reflexões sobre a Pedagogia Tradicional nos revelam que ela continua fortalecida e persiste em muitas escolas e nas práticas pedagógicas cotidianas de muitos educadores. O argumento da necessidade dessa continuidade pedagógica é de que a educação está restrita à escola, que está organizada para a transmissão de conhecimentos, selecionados e organizados dentro de uma lógica que prioriza a aprendizagem “bancária”.

A história da educação se constrói desde o princípio da vida do homem e da sociedade. É a aquisição e transmissão do conhecimento e da cultura, e uma de suas funções é fazer com que a cultura sobreviva através das gerações, determinando sua história de mudança e desenvolvimento de povos e épocas.

A história da educação brasileira revela que o Brasil tem em sua história uma formação escravocrata e hierárquica, voltada para atender a uma minoria privilegiada da sociedade, ou seja, a classe dominante.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 05/10/1988, dispõe em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, 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”. Consideramos importantes esses direitos garantidos em lei, mas entendemos que em uma sociedade capitalista e segregadora como a nossa, esses direitos

tendem a tornarem-se uma falácia, partindo do pressuposto que, na maioria das vezes, as leis, nem sempre refletem a realidade.

As leituras e reflexões realizadas sobre a educação até 1930 revelam que haviam dois sistemas diferenciados de ensino. Segundo Piletti (1989), esses dois sistemas apresentavam-se dessa forma: sistema federal, que abrangia o ensino secundário e o superior, destinado às elites; os sistemas estaduais, que atendia o ensino primário e o ensino profissional, destinados para as camadas populares. Dessa forma, quem frequentasse o ensino profissional para ingressar em qualquer curso superior deveria cursar o secundário, já que o profissionalizante não dava acesso direto ao curso superior. Observamos nessa organização as dificuldades impostas aos alunos de baixa renda para conseguirem chegar à faculdade, sendo esse um privilégio destinado aos filhos da pequena e da grande burguesia.

Para compreendermos melhor como se dá o processo das políticas educacionais ao longo da história do Brasil, optamos por voltarmos ao passado e fazer um breve histórico da educação, tendo como foco principal a educação das classes populares, objeto de nosso interesse. Entendemos ser necessário uma reflexão sobre o processo político histórico da educação brasileira, a partir da década de 1930, quando finalmente começou a se consolidar um sistema público de educação elementar no país

Para Piletti e Piletti:

“No final da Primeira República, em matéria educacional, pouco ou nada havíamos avançado em relação ao Império. Continuávamos sem um sistema nacional de educação: o Governo Federal nada dizia e nada fazia em termos de ensino primário, que ficava ao encargo dos reduzidos recursos dos Estados” (2003, p. 175).

A realidade brasileira, econômica e social, e os problemas relativos à educação assumem novas faces. Os aparelhos “jurídicos e repressivos” do Estado se apresentam como “mediadores do processo econômico”. O Estado se torna paternal no período da crise cafeeira, que traz em seu bojo o aumento da dívida externa. Surge uma nova classe dominante: a dos burgueses urbano-industrial. O poder começa a se dividir e o Estado precisa se reajustar com novas formas de reorganização repressiva. O governo Vargas implanta o Estado Novo em 1937.

As Forças Armadas e a Igreja Católica contribuem para dar maior visibilidade ao movimento, assim, como afirma Hilsdorf, (2011, p.92), viam nele uma oportunidade de colocarem em prática os seus projetos de “educação do povo”. Essas duas instituições colaboram assim para fortalecer o aparelho ideológico do Estado com forte influência,

também, do nazifascismo. Na Era Vargas, se consolidou a “influência política da Igreja e dos militares”. Segundo Maia e Garcia (1995, p. 14), “A constituição de 37 representou um retrocesso no que se refere à responsabilidade do Estado quanto à Educação”.

A educação como direito individual deixa de existir para dar lugar a um dever do “Estado paternalista”, o que pode ser verificado nos Artigos 15, 125, 128, 129, 131, 132, 133 e 139 da Constituição de 1937. Vargas centraliza o ensino para garantir a formação da mão de obra da classe trabalhadora. As diretrizes ideológicas que demarcam a política educacional do Estado Novo se caracterizam por: “centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização”. A escola é considerada um espaço de “conformação e controle da sociedade”.

A criação do Estado Novo representa para a sociedade a implantação de um “Estado paternalista” e, ao mesmo tempo, autoritário em relação à educação. De acordo com o texto da Constituição de 1937, podemos analisar essa realidade em partes que consideramos mais pertinentes ao nosso estudo da Família, da Educação e da Cultura, conforme os artigos 125, 129 e 132.

Nas colocações de Freitag, a política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação:

“Essa política visa acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma chance. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes (“para as classes menos favorecidas”). A verdadeira razão dessa abertura se encontra, porém, nas mudanças ocorridas na infraestrutura econômica, com a diversificação da produção. Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e portanto um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira ou do café” (1980, p.52).

Podemos analisar criticamente que a educação para as classes populares se reduzia ao ensino primário e ao profissionalizante, como podemos constatar na Constituição de 1937. Nessa Constituição, torna-se importante observar que o Artigo 129 dispõe que é “obrigação das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de seus empregados e membros”.

Nesse contexto, surgem as escolas técnicas profissionalizantes - os chamados liceus, - em várias cidades do país, destinadas às populações mais pauperizadas, que segundo o Ministro Gustavo Capanema, seria a formação de um “exército de trabalho” da força jovem brasileira revertida para o “bem da nação”,

Para a consolidação do “exército de reserva” defendido por Capanema são

recrutados os alunos do ensino técnico que se configuram alunos da escola para os “filhos dos outros”, que, dessa forma, consolida a sociedade de classes. Capanema estabeleceu diretrizes conservadoras para a educação que foram aplicadas até o ano de 1961.

As dificuldades encontradas pelos filhos do proletariado, se justificam pelo descaso e precariedade das políticas públicas de ensino voltadas para a classe trabalhadora. A educação como privilégio da classe dominante favoreceu a exclusão de milhares de crianças proletárias, suas famílias, obrigadas ao trabalho pesado da roça ou da indústria, viam-se na necessidade de, também, obrigarem seus filhos ao trabalho no roçado ou, forçosamente, tomarem conta dos irmãos menores.

Poderíamos aqui nos prolongar nos períodos governamentais, suas ações e políticas públicas no que diz respeito à educação, que se seguem após a Constituição de 1937, porém, muitas discussões e teses já revelaram que a educação, neste país, não tem nenhuma mudança substancial, e sempre nos deparamos com os mesmos processos de exclusão que sofrem as classes populares, dentro de um sistema econômico e social perverso e segregador.

Encontramos nas palavras de Freitag a síntese perfeita para elucidar nosso pensamento e nossa posição em relação a educação dos pobres durante o regime do Estado Novo sob o comando de Vargas:

“O sistema educacional do Estado Novo reproduz em sua dualidade a dicotomia da estrutura de classes capitalista em consolidação. Tal dicotomia é camuflada atrás de uma ideologia paternalista. As chances educacionais oferecidas pelas escolas técnicas (“para os menos favorecidos”) parecem ter caráter de prêmio. (...) elas criam as condições para assegurar maior produtividade do setor industrial. (...) criam a possibilidade de extrair parcela maior de mais-valia dos trabalhadores mais bem treinados. As condições para essa exploração são criadas e financiadas pelo Estado (1980, pp. 53-54).

O Estado Novo, em sua ideologia paternalista, cria a falsa ilusão de uma sociedade de iguais – até a atualidade existem seguidores de Vargas que o defendem como “o pai dos pobres” – e educadores como o professor Lourenço Filho adere ao novo quadro institucional e ideológico da Era Vargas, e passa a desenvolver a linha de educação como questão de segurança nacional. Lourenço Filho, um dos pioneiros da Escola Nova, ocupou vários cargos burocráticos no governo Vargas.

Conforme menciona Hilsdorf:

“(...) Dentro da escola, as Leis Orgânicas procuraram regulamentar o cotidiano de professores e alunos: são visíveis no período do Estado Novo as prescrições de padronização da programação curricular e da arquitetura escolar, do controle do recreio e da disciplina, da adoção das classes homogêneas e do método único de leitura (analítico-global), do uso do uniforme, da verificação do asseio corporal, do incentivo à formação de bibliotecas e de clubes de

leitura, de clubes agrícolas, exposições, excursões e jornais escolares, do escotismo, do cinema e rádio educativos, de grêmios e caixas escolares” (2011, pp. 102-103).

Entendemos assim que o aparelho repressor do Estado Novo funcionava dentro da escola como instrumento de controle e disciplina, com total vigilância por parte do professor, que por sua vez, também era observado para não fugir as regras estabelecidas. Os lugares eram determinados, com carteiras enfileiradas, com o espaço delimitado para que a disciplina e o controle fossem mantidos.

Com o fim da ditadura de Vargas em 1945, o Brasil passava pela efervescência política da redemocratização. O Estado populista-desenvolvimentista entra em ação e procura desenvolver no país um caráter de regime democrático. Uma nova Constituição é outorgada em 1946. São nos artigos 166 a 175 que encontramos as diretrizes referentes à educação.

Freitag (1980, p. 56) analisa que o período entre 1945 a 1964, caracterizou-se pela coexistência contraditória e, às vezes, abertamente em conflito, de uma tendência populista e de uma tendência antipopulista. Há nesse momento, para a política educacional, uma ambivalência dos grupos no poder. E é essa política que vai definir a luta em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à Campanha da Escola Pública.

É nesse clima de ambivalência e disputa política que a Constituição de 1946 assinala em seu Artigo 5º XV, a competência da União para legislar sobre as “diretrizes e bases da educação nacional”, que substituiriam as leis implementadas pelo governo Vargas, que nessa época, para esse governo, eram consideradas ultrapassadas.

Piletti e Piletti afirmam que:

“A Constituição de 1946, que restabeleceu o regime democrático no país, em seu capítulo sobre a educação reintroduziu alguns princípios que haviam sido suprimidos pela Carta ditatorial de 1937. Entre esses princípios que já haviam figurado na Constituição de 1934, temos os seguintes: “A educação como direito de todos, a escola primária obrigatória, a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos ao nível primário e, aos níveis superiores, para quantos provassem falta ou insuficiência de meios” (2003, p. 187).

Os autores sublinham que “Apesar da mudança de regime e da nova Constituição, a legislação educacional herdada do Estado Novo vigorou até 1961, quando teve início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. A LDB de 1961 estabeleceu o ensino do pré-primário ao superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na

Constituição.

No campo da educação popular, a Educação de Jovens e Adultos ganha força dentro de correntes ideológicas preocupadas com a educação elementar comum. A necessidade de ampliar as bases eleitorais que dessem sustentação para o governo central, interessado em integrar as massas populacionais de imigração recente, assim como, aumentar o setor produtivo de bens de consumo, deu início em 1947 a uma campanha nacional de massa – Campanha de Educação de Adultos, Movimento de Educação de Base e Programa Nacional de Alfabetização.

O artigo “Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas, do Ministério de educação e Cultura (MEC), sinaliza que:

“A Educação Popular se realiza junto às comunidades, aos grupos empobrecidos, beneficiários das políticas de transferência de renda e políticas sociais, junto às pastorais sociais e pequenos grupos organizados que querem formar associações ou cooperativas, grupos de mulheres, juventudes, populações tradicionais, agentes de saúde e comunitários, fóruns de economia solidária, de educação de jovens e adultos. A Educação Popular está onde está o povo do campo e da cidade que lutam dia a dia há anos para que possam ter voz e vez, serem protagonistas e construtores de sua própria história” (2014, P. 64).

Muitos movimentos pró educação popular aconteceram ao longo dos anos. Para Soares (2002, p. 102), a referência de um novo paradigma teórico e pedagógico será do educador Paulo Freire. Sua visão social e politicamente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular a partir dos anos 60. A Educação Popular teve em Paulo Freire seu maior idealizador e defensor. Esse educador brasileiro, mundialmente conhecido e respeitado, entendia que a educação é antes de tudo, um ato político - capaz de libertar ou oprimir homens e mulheres, jovens e adultos.

Para Scapin:

“A divulgação das ideias de Paulo Freire propondo uma educação popular como alternativa ao elitismo e seletividade da escola brasileira, alimentava o debate em torno dos resultados da educação escolar. A leitura de seus textos possibilitava uma visão política da educação, chamando a atenção dos educadores para o papel da escola na reprodução da desigualdade de oportunidades de escolarização” (2005, p. 22).

O golpe militar de 1964 implantou um modelo de governo autoritário, centralizador e coercitivo. A ideologia reinante era a concentração de renda e a proibição dos movimentos sociais, que caracterizaram a época anterior. As diretrizes em educação instituídas pelo governo militar são representadas pela tendência tecnicista, voltada para atender aos interesses do sistema capitalista e capacitar para o mercado de trabalho. Essa tendência caracteriza-se por um modelo de escola que impõe o comportamento humano

por meio de técnicas específicas, e o aluno é um mero fixador de informações descontextualizadas de sua realidade.

A leitura desse resumo histórico nos dá a dimensão de como a educação opera com a ideologia de opressão, mantendo os privilégios dos filhos da elite nas melhores escolas e universidades públicas. A educação cumpre a função de fazer com que os filhos burgueses ascendam socialmente, e os filhos da classe operária sintam o sabor amargo do fracasso, pelo insucesso escolar, provocado pelas péssimas condições econômicas, sociais e culturais em que estão inseridos. O sistema fabricado pela ideologia neoliberal é tão convincente que passam a acreditar que esse fracasso é de sua responsabilidade.

Segundo Araújo:

“A escola cumpriu e muito bem, o seu papel de formar indivíduos passivos e desarticulados”. (...) “Um povo desarticulado convém aos nossos governantes. Maquiavel já dizia: “Dividir para reinar”. Enquanto o povo briga entre si, não existe tempo para acompanhar as manobras políticas e as medidas administrativas do governo” (2002, p. 22).

O estigma que acompanha os alunos da classe operária nessa internalização de alienação, fracasso e subserviência à ideologia opressora.

Ainda, nas palavras de Araújo:

(...) “temos a escola que historicamente contribui para alienar milhões de brasileiros. A questão do trabalho sempre foi vista na escola por uma ótica equivocada. Aparece como natural que uns sejam patrões e outros empregados, que uns sejam pobres e outros ricos, que os pobres tenham sempre funções subalternas e que os filhos dos ricos sejam sempre os patrões” (2002, p. 23).

A produção do fracasso escolar que acomete os alunos das classes populares é histórica. O fracasso escolar, um mal contemporâneo, causa um sofrimento grave às crianças, aos jovens e as suas famílias. As consequências, na maioria das vezes, são irreversíveis. A escola, burocrática e conservadora, alinhada com a classe dominante, vem contribuindo para que esse fenômeno se torne uma realidade para um contingente significativo de alunos das classes populares.

As marcas do fracasso, materializa-se, também, de outra forma perversa, ao transformar meninos e meninas em sujeitos vítimas de práticas abusivas de professores e demais atores da escola. O menosprezo pela cultura dos alunos empobrecidos, o mal-estar docente afetado pelos baixos salários e péssimas condições de trabalho, é transferido para a relação professor e aluno, o controle do comportamento, os processos avaliativos, o currículo, o desinteresse da escola pelo aluno, a falta de afetividade dentro do âmbito escolar, as precárias condições de vida, de estudos e os sonhos que não podem ser realizados dão a tônica para a cultura do fracasso escolar desses alunos.

Para Gualtieri e Lugli:

“A escola nem sempre reconhece suas manifestações e falas, não reconhece suas atividades cotidianas e, frequentemente, ignora suas formas específicas de socialização. Não há ajuste possível no modo de trabalho que aproxime o ensino escolar das modalidades culturais dos alunos pobres. Nessa perspectiva, podemos dizer que a escola lida com conteúdos e práticas que fazem mais sentido para determinados grupos sociais, os que praticam a linguagem dominante. (...) Essa distância entre os modos escolares de relação com o conhecimento e aqueles dos alunos pobres, que constituem predominantemente o grupo dos que fracassam, faz da escola tanto um lugar sem muito sentido como também um lugar que desqualifica as suas culturas de origem” (2012, p. 84).

Também para Piletti e Piletti (2203, p. 100), “De modo geral, as escolas constituem um bem montado sistema de punições e recompensas, que tem por objetivo levar os alunos a se comportarem segundo os padrões sociais dominantes”. A questão do controle de comportamentos no universo escolar, preocupa na medida em que as punições provocam nos alunos um desestímulo aos comportamentos espontâneos, gerando insegurança e desejo de se afastar da escola. Desse modo, mentes que são férteis em criatividade acabam se atrofiando, e a evasão e o fracasso escolar vão estar presentes no processo educativo, pessoal e profissional desses alunos, afetando também suas famílias.

A pauperização crescente da população periférica não é obra de seus sujeitos e muito menos vontade divina, como a maioria acredita, crença essa forjada pela ideologia dominante. As dificuldades dos alunos desse segmento social pelo acesso, permanência e direito à educação de qualidade são reveladas pelas vastas literaturas existentes.

Segundo Bossa:

“No Brasil, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro. É curioso observar o modo como os educadores, sentindo-se oprimidos pelo sistema, acabam por reproduzir essa opressão na relação com os alunos” (2002, p. 19).

Por que um contingente significativo de jovens das camadas populares fracassam na escola? Que papel cumpre a escola no processo de escolarização dos alunos pobres? Por que a população carcerária apresenta um número assustador de jovens? São perguntas que povoam nosso imaginário e que tentamos compreender

Porém, como afirma Araújo:

“Nenhuma destas questões poderá ser respondida sem levar em conta a sociedade em que vivemos: uma sociedade capitalista que se organiza a partir da exploração da classe operária, beneficiando apenas a minoria que detém o

capital. Esta situação de exploração e expropriação exige transformações, não só estruturais, mas no nível de valores e de propósitos” (2002, p. 22).

Cotidianamente observamos que o número de alunos pobres que abandonam a escola cresce vertiginosamente, e muitos fazem das ruas seus espaços de aprendizagens. Os filhos das massas periféricas formam a maioria da população de crianças, adolescentes e jovens que abandonam a escola precocemente, como mostram as estatísticas tanto do passado como do presente. Essa constatação, do insucesso escolar e da evasão dos alunos pobres, aparece refletida nas práticas sociais conservadoras, no currículo, na avaliação, na metodologia, no conteúdo, na reprovação, na relação professor e aluno e em uma aprendizagem desinteressante e irreal, que não faz parte do seu universo. Todos esses fatores influem negativamente na trajetória escolar do aluno, que, inevitavelmente, fracassa.

No entender das autoras: Araújo, Barros, Ferreira e Santos:

“No cotidiano do nosso fazer pedagógico, negamos a criança real que temos diante de nós e buscamos o indivíduo pleno das aptidões e dos interesses idealizados pelo liberalismo. Buscamos a harmonia e a igualdade difundidas pela ideologia burguesa. A ideologia da igualdade faz com que se tente escamotear as diferenças, a heterogeneidade, as contradições. Por esse processo tentamos universalizar e internalizar valores, comportamentos e interesses específicos da classe burguesa, apresentando-os como os “ideais da humanidade” (2002, PP 91, 92).

Esse processo de exclusão escolar das crianças e jovens das periferias, também, tem no currículo, um importante instrumento de dominação. Nesse contexto, o currículo apresenta-se como um dos mais eficazes instrumentos de evasão escolar dos alunos para esse segmento da população. O currículo praticado nas escolas a partir dos interesses dos detentores dos meios de produção da sociedade capitalista, não representa apenas a detenção do conhecimento, ele vai além, opera no campo hegemônico de privilegiar um segmento social em detrimento de outro. Ele é construído em nome de todos, mas torna-se um guia às práticas sociais da classe dominante. Nessa ideologia, o currículo se transforma em um instrumento de poder, pois seleciona e determina o que deve ou não ser ensinado ao longo do curso.

Moreira e Silva nos convidam a refletir sobre as relações de poder entre a educação e o currículo:

“No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes? Essas forças vão desde o poder dos grupos e classes dominantes corporificado no Estado – uma fonte central de poder em uma educação estatalmente controlada – quanto nos inúmeros atos cotidianos nas escolas e

salas de aula que são expressões sutis e complexas de importantes relações de poder” (1994, PP 29, 30).

Na prática conservadora pedagógica as normativas são precisamente direcionadas à uma realidade já produzida, já determinada pela classe social dominante que valoriza o conteúdo, o modelo de avaliação centrado em provas, a didática apresenta-se de forma autoritária, sem um planejamento flexível e aberto à diversidade. Nesse sentido, ao refletirmos sobre a educação escolar dentro desse contexto histórico, podemos deduzir que o conhecimento está voltado para o exercício técnico e o aluno é um sujeito passivo, que deve ser formado ideologicamente para servir a sociedade dominante, sem a consciência crítica de que pode ser um agente transformador dessa realidade.

Nas palavras de Warde:

“Legitimando a sua ideologia, pelo exercício do poder de Estado e pela dominação dos aparelhos de Estado (legitimação que legitima o Estado e os aparelhos que o sustentam), a classe dominante impõe o seu discurso ideológico como único e verdadeiro “horizonte” de compreensão e valorização para toda a sociedade” (1983, pp. 46, 47).

O currículo é um instrumento político que está vinculado à ideologia, à estrutura social, à cultura e ao poder. A cultura está intrinsecamente ligada aos conteúdos da educação e sua essência. Nesse contexto, a educação nas diversas sociedades e formas produtivas da história, sempre foi um meio empregado pela classe dominante para assegurar a sua visão de mundo ideológica e cultural.

A atuação de professores, dentro dessa ideologia, se resume a uma prática pedagógica mecânica e a pura transmissão de conhecimentos. O aluno é considerado um recipiente vazio e que deve ser preenchido com o “saber” do educador. O conhecimento é um processo linear e o professor tem a simples missão de transmitir o conhecimento, geralmente, através de aulas expositivas, pouco atrativas. A comunicação e a relação entre aluno e professor é verticalizada, e o aluno é um sujeito passivo no processo de aprendizagem. Aqui, os conteúdos estão dissociados da vivência e da realidade social dos alunos, não existe a preocupação de respeitar as individualidades, as diferenças que faz cada sujeito ser único. Na posição ideológica do professor como detentor do saber, o aluno é avaliado por meio de exercícios diários, testes e provas escritas e orais. Esse tipo de avaliação é caracterizado pelo reforço negativo, com ameaças, punições e redução de notas em função do tipo de comportamento do aluno em sala de aula.

Nessa prática pedagógica, há uma intenção sedimentada em considerar a disciplina como a melhor forma para assegurar a atenção e o silêncio. A disciplina é autoritária e

rígida, e o professor mantém o controle de forma severa. Esse é um processo cruel e perverso de que muitos educadores utilizam, arbitrariamente, provocando uma atitude de submissão e alienação dos educandos. As reflexões sobre a pedagogia alienante nos revelam que ela continua fortalecida, e persiste em muitas escolas e nas práticas pedagógicas cotidianas de muitos educadores atualmente, onde o currículo é pensado e trabalhado como simplesmente um instrumento de disciplinas, com conhecimentos organizados em sequência.

Além de todos esses obstáculos observados, as crianças e jovens de famílias carentes encontram maiores dificuldades para ter acesso, permanência e sucesso na escola, porque as barreiras são reais e muitas vezes intransponíveis. Assim, para a ideologia dominante que opera no âmbito escolar, a responsabilidade é sempre do aluno que é incapaz de aprender e se manter na escola. Este aluno passa a ser considerado “um problema”, rotulado, estigmatizado como portador de todos os transtornos e patologias possíveis. É a ideologia da negação!

Para Vial, a escola cumpre um papel que leva ao fracasso escolar através da seleção e segregação, pois a:

“Patologização do fracasso escolar, categorização dos “inadaptados escolares” e explicações unívocas pelo “desvio”, pela “anormalidade”, são todos *álisis* para a escola e servem, de fato, conscientemente ou não, de caução e fundamento para uma política escolar de *seleção e segregação*. A segregação, aliás, é apenas uma das formas de expressão da seleção: é na medida em que a escola preenche a função seletiva que tende a rejeitar todas as crianças que não satisfazem seus critérios de seleção. É para isso que serve a abordagem patolizante e categorizante dos problemas escolares; permite a triagem e a exclusão do circuito escolar destinado às elites dos que não respondem às exigências do sistema” (1985, p 16).

Nessa linha de pensamento, Scapin (2005, p 24), nos faz acreditar também que “(...) “Como os alunos, ou as pessoas em geral, que apresentam uma **diferença** estão sujeitos à rejeição, à exclusão, ao afastamento. Como se desenvolve uma rede de opressão sobre cada um coibindo, exigindo, cobrando modos semelhantes de sentir, de agir, de pensar”.

A compreensão dos processos históricos é uma tarefa complexa e falta a maioria dos sujeitos sociais, essa compreensão. Assim, uma significativa parcela da população, principalmente, as classes populares, ficam submetidas a ideologia do opressor, reproduzindo suas ações acriticamente.

SUCESSO ESCOLAR DAS CLASSES POPULARES: A CULTURA DA RESISTÊNCIA

“Se na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar todas as possibilidades que tenha para não apenas falar da minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerente”

“Precisamos conhecer o que fomos, para compreender o que somos e decidir o que seremos”.

Paulo Freire

Aqui, navegando contra a corrente pessimista que, na maioria das vezes, acomete, nós, educadores ao pensarmos a escola somente como uma instituição que exclui, aliena e segrega, também pensamos a escola como um espaço de construção e socialização de saberes, que pensa e forma cidadãos para construir uma sociedade inclusiva, transformadora de realidades míseras, e que consegue que uma minoria privilegiada de alunos das classes populares tenham uma trajetória de sucesso e realização pessoal e profissional.

Para o senso comum, os alunos das classes populares, frequentam a escola obrigados pela família para não perderem o benefício do Bolsa Família, ou para terem o que comer durante o tempo em que ficam na escola. Muitos desses alunos são filhos de famílias marginalizadas, como nos mostra a realidade das periferias, que os educadores contemporâneos vivenciam cotidianamente. Muitas famílias também querem seus filhos na escola para que obtenham o mesmo sucesso que os filhos da classe dominante têm, isto é, ter uma “boa profissão” “um futuro promissor”, que os igualem aos filhos da elite. Segundo Maccariello (2005, p. 41), o senso comum é a “consciência verbal que constitui-se na filosofia espontânea das massas e se forma a partir das vivências dos atores sociais, não tendo uma base teórica que a sistematize”.

Uma inquietação que nos move a refletir é que, mesmo oriundos de famílias consideradas desestruturadas econômica, social e culturalmente, que sequer acompanham a vida escolar de seus filhos, muitos desses filhos obtêm sucesso na trajetória escolar e alcançam posições profissionais inimagináveis.

Outras famílias proletárias, limitadas em suas condições materiais e denominado capital cultural, com todos os sacrifícios inerentes, mesmo que penosamente, investem nos estudos dos filhos para que não tenham o mesmo destino que Deus “determinou” para elas. Como alunos pobres, parcialmente ou totalmente, rompem as barreiras de um sistema opressivo e conseguem excelentes resultados na vida acadêmica, já que a herança

econômica cultural é pífia. Uma parcela significativa desse segmento social, considera como uma condição de honra familiar, o sucesso escolar de seus filhos, mesmo que os sacrifícios sejam pesados.

Se o aluno das camadas populares traz consigo uma história marcada pelos dramas familiares já citados, nos questionamos sobre qual força que mobiliza crianças e jovens pobres a fazerem da escola um espaço de aprendizagem significativa, que os leva a terem sucesso pessoal e profissional? Esta pergunta se apresenta como eixo norteador das reflexões aqui desenvolvidas.

Uma das características mais marcantes da pobreza é a estratégia de sobrevivência na adversidade. O aluno pobre, com criatividade, curiosidade e determinação, desenvolverá estratégias que lhe deem suporte para driblar os mecanismos de exclusão no universo em que está inserido. O forte desejo de superar obstáculos e promover as mudanças de uma realidade que o incomoda, esse aluno, procura, em seu processo educativo, o apoio necessário à realização de seus sonhos de transformação.

A cultura da resistência desenvolvida pelos alunos das periferias coloca-os numa posição de “estar no mundo e com o mundo”, construindo sua história, sua identidade e intervindo na sua realidade, que o faça superar a relação opressor e oprimido como sugere as obras de Paulo Freire. A transformação começa a partir dessa conscientização de construir-se como sujeito, capaz de ousar voos que antes eram considerados inatingíveis, acreditando que a mudança é possível.

A Pedagogia do Oprimido é a obra mais importante de Paulo Freire, pois através dela apresenta a essência de suas ideias em relação ao papel da educação na construção do desenvolvimento do pensamento crítico, da conscientização que liberta, da autonomia e cidadania. A leitura de Pedagogia do Oprimido nos revela a dimensão da força sufocante das classes dominantes e o poder de sedução que ela exerce sobre os dominados, e que para Freire (2005, p. 55) “há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor”.

Para Paulo Freire, a conscientização crítica das classes oprimidas é o caminho para se libertar dos opressores. Paulo Freire afirma que “educar é ensinar a ler o mundo para poder transformá-lo”. Essa é a essência das ideias desse educador comprometido com uma pedagogia revolucionária, transformadora, problematizadora, crítica da realidade, de rompimento aos métodos tradicionais, que traz para a sala de aula a educação bancária, presente na maioria das escolas brasileiras, que, na atualidade, ainda predomina a educação alienante, de ideologia “burguesa do colonizador.

Buscamos em Paulo Freire a compreensão sobre a luta de classes entre opressores e oprimidos baseados na sua afirmação que:

(...) “Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. (...) A libertação, por isto é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo”. Também para Freire: (...) A pedagogia do oprimido que, no fundo, é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação, tem suas raízes aí. E tem que ter nos próprios oprimidos, que se saibam ou comecem criticamente a saber-se oprimidos, um dos seus sujeitos” (2005, PP. 38, 45).

Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* nos dá uma lição generosa de que os filhos das classes populares podem entender perfeitamente que:

(...) “O mundo não é. O mundo está sendo. (...) O meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (...) Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para adaptar mas para mudar” (1996) p. 77).

Partindo dessa conscientização, esses atores sociais apreendem a leitura do mundo a partir de seu próprio mundo, e conscientizam-se também do porquê da fome, da miséria, das desigualdades sociais, da possibilidade de transgressão e rompimento com a dominação da elite. Os fatores que condicionavam a sua inserção no mundo econômico, político, social e cultural, leva-os a realizar uma leitura crítica do mundo, da realidade opressiva e de denúncia dessa realidade.

Nosso pensamento vai ao encontro do de Paulo Freire no exercício da educação libertadora, comprometida na sua essência em acreditar que:

“O melhor ponto de partida para essas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. (...) A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Nesse caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção” (1996, p.p. 74 -76).

Na linha de pensamento crítico sobre a educação opressora, Paulo Freire deixou como legado a educação libertadora, dialógica, para a consciência crítica, onde não há espaço para a educação neutra, afirmando que o processo educativo é um ato político, em que há uma relação de domínio ou de liberdade entre os grupos sociais. Freire ao associar educação com política, afirma que o “analfabeto político” não consegue entender as causas de sua pobreza econômica e surge daí a necessidade de conscientização crítica dos excluídos, pois a pobreza política produz a pobreza econômica.

Acreditamos, como Paulo Freire que: “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação

transformadora, tanto mais se “inserem” criticamente” (2005, p. 44). Assim, quando despertamos para a conscientização crítica, na força que temos em transformar aquilo que nos oprime, lutar contra a tirania, a violência física, moral e psicológica, a vitimização de crianças, jovens e adultos, mesmo quando os obstáculos pareçam intransponíveis, sentimos que esse despertar consciencioso transforma-nos em novos sujeitos, dispostos a caminhar na luta por nossa filosofia de vida, de mundo e com o mundo.

O pensamento de Paulo Freire nos leva a acreditar que para sairmos da condição de oprimidos, precisamos nos conscientizar que “esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela” (2005, p. 42). A capacidade de renovar-se, de superar-se na vivência de situações em conflitos, revela o poder que as classes pauperizadas possuem na luta pela sobrevivência. Para o opressor, como sublinha Paulo Freire, (2005, p. 43) (...) “o que interessa, pelo contrário, é a permanência delas em estado de imersão”. O opressor julga que ao tentar manter nesse estado de apatia, de submissão, o controle e o domínio estão garantidos, já que fragilizados, serão incapazes de derrubarem “as cercas” de opressão que lhes são impostas. Para Paulo Freire, o despertar e a força interior de conscientização revela ao oprimido que “(...) “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (2005, p. 44). É a ideologia da resistência!

A sala de aula é um espaço privilegiado de construção e socialização de saberes, de expectativas, de descobertas coletivas, e não podemos cruzar os braços e ficar submetidos à ideologia neoliberal que opera na educação. A diferença está em nos tornarmos conscientes da opressão e nos apoderarmos da cultura da resistência.

Nas palavras de Warschauer:

“Cada escola, então, é construída, diariamente pela interação de seus agentes, cada um portador de uma história de vida. Esses sujeitos se apropriam de formas diferentes das coisas, dos conhecimentos, das regras institucionais. Enquanto alguns se apropriam de normas vigentes e dão existência efetiva às sanções e mecanismos de controle, obedecendo à rigidez dos espaços e tempos reservados a atividades predeterminadas, outros conseguem abrir espaço para a expressão individual e se apropriam das regras do jogo que forem necessárias à sua sobrevivência na escola, sem que isso impeça seu trabalho criativo. Podem até burlar aquelas rotinas e normas em que não acreditam, criando uma forma própria de atuar, estabelecendo, em seu círculo de relações e influências, uma prática alternativa” (1993, p. 31).

Assim, o cotidiano escolar, em seu universo de contrastes, em que as ações são desenvolvidas por diferentes sujeitos sociais, que trazem para a escola diversos saberes

e práticas sociais relacionados à sua história de vida, a sala de aula nos convida a uma “escuta mais sensível” para além daquilo que acreditamos ser a educação, imutável.

Gadotti afirma que:

“A pedagogia libertadora é possível porque, mesmo num sistema educativo construído para a reprodução, em que a educação reproduz a sociedade, ela necessariamente reproduz as contradições existentes na sociedade, possibilitando uma pedagogia libertadora” (2004, p. 73).

Em uma concepção de reprodução da sociedade, não existe a possibilidade de mudanças, e sim, a imposição de adaptação a um destino predeterminado. A tomada de consciência crítica em não aceitar a ideologia dominante como natural e inevitável, nos tornam capazes de desconstruir paradigmas imobilizantes e de subserviência.

Finalizando as linhas desse artigo, e respeitando o pensamento de Paulo Freire (2000, p. 53), de uma educação que transforma e liberta, também acreditamos que “não é possível pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto” acreditamos que “os sonhos são projetos pelos quais se luta”, e a educação das classes populares, para nós, educadores sociais freirianos, é um desses sonhos, é uma dessas lutas. Nos inserindo ainda no universo de Paulo Freire (1981, p. 89), acreditamos que “Seria realmente uma ingenuidade, que só os “inocentes” podem ter, esperar que as classes dominantes pusessem em prática um tipo de educação que as desvelasse mais do que as contradições em que se acham envolvidas já o fazem”. Assim, concordando com Freire (2005, p. 95). Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tecemos reflexões sobre a educação das classes populares e a cultura do abandono a que esse segmento social está submetido. As inquietações apresentadas revelam o desejo de discutir, mesmo que de modo incipiente, a forma de vida cotidiana, a exclusão social, os processos de violência e degradação que vivenciam a adolescência, a juventude e suas famílias.

Procuramos desenvolver, também, reflexões sobre a educação escolar, dentro do contexto histórico, principalmente para as classes populares, que apontam como o conhecimento está voltado para atender aos interesses da classe dominante. Nesse paradigma, os alunos das classes populares devem ser formados ideologicamente para servir a esse segmento social, sem a consciência crítica de que pode ser um agente transformador dessa realidade.

Sob esse olhar, a escola está a serviço de perpetuar a cultura da classe dominante, e tudo que é produzido por ela é considerado como capital cultural, que deve ser absorvido pelas classes populares como um dogma, ou seja, verdade absoluta. A ideologia dominante opera no sentido de construir dogmas super consistentes ao ponto das classes proletárias os aceitarem como úteis e benéficos. Cria-se uma ideologia de subserviência. Assim, as desigualdades sociais geradas pela lógica capitalista são mascaradas.

Nesse contexto, a dominação cultural possui uma prática dual de violência, caracterizada pela imposição e ocultação dos bens culturais. Nesse processo, a escola produz a exclusão dos alunos pobres, privilegiando àqueles que pertencem à classe social mais elevada, e o conflito das relações sociais entre a classe dominante e a classe dominada, pois o acesso ao conhecimento e o uso desse conhecimento, favorece a manutenção do/no poder pela elite burguesa. Dessa forma, a arte e a cultura das classes, consideradas subalternas, dificilmente são valorizadas, seus valores não são reconhecidos como valores legítimos e o capital cultural é considerado inexistente.

Na ideologia capitalista do processo educativo, a minoria que detém o domínio da cultura está fadada ao sucesso, enquanto a maioria proletária, ao fracasso. A imagem que construímos sobre os alunos pobres, negros e índios e outros segmentos sociais - que são considerados fora dos padrões exigidos pela sociedade capitalista - são representações que construímos para legitimar a exclusão social, não reconhecendo-os como sujeitos que contribuem para enriquecer as diferentes formas de vida nas sociedades, excluindo-os do

processo educativo e formando uma legião de crianças, adolescentes e jovens fadados à marginalização precoce.

Na contramão dos ideológicos do insucesso escolar, entendemos também que a escola é um espaço de construção e socialização de saberes e de inclusão social, e que pelo processo educativo transformador, possibilita aos alunos em situação de pobreza o sucesso escolar, que irá repercutir positivamente em todas as suas trajetórias de vida, assim como em ambientes de convivências fora da vida familiar e da escola, espaços que devem ter respeito à diversidade cultural e étnica, com repúdio aos estereótipos e a disseminação de preconceitos.

Mesmo com as limitações inerentes, ao longo do desenvolvimento desse trabalho, procuramos desenvolver um olhar ampliado sobre um projeto de exclusão social e do processo educativo dos educandos das periferias, um olhar de quem pertence a esse segmento social e que já vivenciou diversos processos de exclusão, também, o olhar de Orientadora Educacional, que convive no cotidiano escolar com alunos que possuem necessidades educativas especiais e, mesmo não sendo objeto desse estudo, nos estimulam a educarmos o olhar sobre as suas realidades, vivenciadas pela extrema pobreza e, em sua maioria, pelas diversas formas de violência, assim como vivenciam o tratamento discriminatório, excludente e segregador que a sociedade, normalmente, pratica.

A realização desse estudo nos leva também a refletir, como educadores sociais, sobre a necessidade de ampliarmos nosso conhecimento sobre a educação das classes populares, um tema apaixonante que traz muitas inquietações, e é objeto de estudo de consagrados autores.

Marina Mendonça Santos Nunes

Orientadora Educacional – Servidora efetiva

Prefeitura Municipal de Mesquita

Lotação: Escola Municipal Professor Marcos Gil – Núcleo de Referência em Educação Especial

Formação Acadêmica: Pedagogia - UERJ

Pós em Orientação Educacional e Pedagógica – UCAM/AVM

Pós em Psicopedagogia – UCAM/AVM

Pós em Saberes e Práticas na Educação Básica – Ênfase em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares - UFRJ

Pós em Educação Especial e Inclusiva – UCAM/AVM

Bolsista do Programa de Extensão de Iniciação à Docência - PROALFA – UERJ

Bolsista do Programa de Extensão em unidades prisionais – UERJ

Bolsista do Programa de Extensão em comunidades – UERJ - UFF

Extensão em Pedagogia Social – UFF

Extensão em Coordenação Pedagógica – UFRJ

Extensão no curso “Ensino Aprendizagem para estudantes com deficiência: estratégias curriculares e recursos tecnológicos – UFRRJ

Apresentação da Oficina “Vergonha de Quê”, no Observatório da Educação Especial e Inclusão Educacional - UFRRJ

Participação no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial - Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - UFSCAR

Apresentação de trabalho acadêmico “Desenho Universal para a Aprendizagem: um instrumento pedagógico na construção da identidade de alunos com deficiência intelectual” – UFSCAR

Trabalho publicado: “Desenho Universal para a Aprendizagem: um instrumento pedagógico na construção da identidade de alunos com deficiência intelectual” (2019, p. 253).

Publicado em: Educação Brasil 5 / Ivo Dickmann, Ivanildo Dickmann (organizadores). – Chapecó: Livrologia, 2019. Coleção Educação Brasil; 05).

E-mail: nunes.marina55@gmail.com

Telefone: (21) 99841-4973

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (orgs). O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. São Paulo; Edições Loyola, 10ª edição, 2006.

ARAÚJO, Margaretth Martins de. O Orientador educacional e a organização dos trabalhadores. IN GARCIA, Regina Leite (org). Orientação educacional: o trabalho na escola. São Paulo, Edições Loyola, 4ª edição, 2002.

ARAÚJO, Luzimária Souza de, BARROS, Eva Cristini Arruda Câmara, FERREIRA, Maria Salonilde, SANTOS, Liana Longo dos. A Orientação Educacional e o processo de reprodução das classes sociais na escola. IN GARCIA, Regina Leite (org). Orientação educacional: o trabalho na escola. São Paulo, Edições Loyola, 4ª edição, 2002.

BOSSA, Nadia A. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico / Nadia A. Bossa : Artmed, 2002.

CABEZUDO, Alicia. Sobre as práticas em educação para uma Cultura da Paz: processos de democratização e Direitos humanos na América Latina. O contexto das Cidades Educadoras: novas perspectivas. IN GADOTTI, Moacir, PADILHA, Paulo Roberto, CABEZUDO, Alicia, (orgs). Cidade educadora: princípios e experiências. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire ; Buenos Aires : Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

CECCON, Claudius, OLIVEIRA, Miguel Darcy e Rosiska de. A vida na escola e a escola da vida. Petrópolis. Rio de Janeiro. Editora Vozes, 10ª Edição, 1982.

CONNELL, R. W. IN APPLE, Michael W. Pedagogia da exclusão ; o neoliberalismo e a crise da escola pública / Michael W. Apple... I et. al I ; Pablo Gentili (org.) – Petrópolis, RJ : Vozes, 1995. – (Coleção estudos culturais em educação)

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 41ª edição, 2005.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade / Bárbara Freitag – 4.ed. rev - São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção educação universitária).

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis / Moacir Gadotti ; prefácio de Paulo Freire. – 4. ed. – São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2004.

GARCIA, Regina Leite, MAIA, Eny Marisa. Uma orientação educacional nova para uma nova escola. São Paulo. Edições Loyola, 7ª edição, 1995.

GRACIANI, Maria Stela Santos. Pedagogia Social / Maria Stela Santos Graciani. 1.ed. – São Paulo : Cortez, 2014.

GRINSPUN, Mírian P. S. Z. A orientação educacional : conflito de paradigmas e alternativas para a escola / Mírian P. S. Z Grinspun. – 3. Ed. Ampl. – São Paulo : Cortez, 2006.

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história / Agnes Heller; tradução de Carlos Nelson Coutinho e Lendro Konder. – São Paulo: Paz e Terras, 2008.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira : leituras / Maria Lucia Spedo Hilsdorf. - São Paulo : Cengage Learning, 2011.

KONZEN, Afonso Armando. O Direito à Educação Escolar. IN BRANCHER, Leoberto Narciso, RODRIGUES, Maristela Marques, VIEIRA, Alessandra Gonçalves (orgs). O direito é aprender. Brasília : FUNDESCOLA/PROJETO NORDESTE/MEC, 1999.

LUGLI, Rosário Genta. A escola e o fracasso escolar / Rosário Genta Lugli, Regina C. Ellero Gualtieri. – São Paulo : Cortez, 2012. – (Coleção educação e saúde ; v. 6)

MACCARIELLO, Maria do Carmo. A construção coletiva da escola: consciência, representação e prática social. IN GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. Supervisão e orientação educacional : perspectivas de integração na escola / Mírian Paura S. Zippin Grinspun (org). – 2 ed. – São Paulo : Cortez, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade / Antonio Flavio Barbosa Moreira, Tomaz Tadeu da Silva (orgs). - São Paulo: Cortez, 1994.

NOLTE, Dorothy Lay, HARRIS, Rachel. As crianças aprendem o que vivenciam: O poder do exemplo dos pais na educação dos filhos. Editora Sextante, 2003.

PAIVA, Vanilda. Violência e pobreza: A educação dos pobres. IN BARRETO, Vicente, PAIVA, Vanilda, ZALUAR, Alba. Violência e educação / Vicente Barreto, Vanilda

Paiva, Alba Zaluar (organizadora). – São Paulo: Livros do Tatu / Cortez, 1992. - Educação hoje e amanhã)

PILETTI, Claudino, PILETTI, Nelson. História da Educação. São Paulo : Editora Ática, 7ª edição, 2003.

PORTO, Olívia. Orientação educacional: teoria, prática e ação/Olívia Porto. – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SCAPIN, Rosy Rosalina. Começo...Tropeços...Recomeços. IN GRINSPUN, Mírian Paura S. Zippin. Supervisão e orientação educacional : perspectivas de integração na escola / Mírian Paura S. Zippin Grinspun (org). – 2 ed. – São Paulo : Cortez, 2005.

SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de jovens e adultos / Leôncio José Gomes Soares. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

WARDE, Mirian Jorge. Educação e estrutura social: a profissionalização em questão. São Paulo, Moraes, - 3. Ed. Ver. , 1983.

WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento / Cecília Warschauer. - - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 4ª edição, 1993.

VIAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. IN BRANDÃO, Zaia. Democratização do ensino: meta ou mito? / Zaia Brandão. – Rio de Janeiro : F. Alves, 1985 – 2ª edição (Coleção Educação em questão)

REFERÊNCIAS HEMEROGRÁFICAS

BRASIL – Ministério da Educação e Cultura - MEC - Educação integral : texto referência para o debate nacional. - Brasília : Mec, Secad, 2009. 52 p. : il. – (Série Mais Educação) ISBN 978-85-60731-74-9

BRASIL – MEC. Constituição da República Federativa do Brasil- Setor de Recursos Extraordinários e Especiais Criminais – Constituição Federal - Const-fe.doc 1

BRASIL – MEC - Educação integral. 2. Programa Mais Educação. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

BRASIL – MEC – (ECA) ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - Presidência da República - Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos - [LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.](#)

BRASIL – MEC - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados – Centro de Documentação e Informação – Brasília, 2010. 5ª ed. <http://bd.camara.gov.br>.

BRASIL – Marco de Referência da educação Popular para as políticas Públicas Secretaria-Geral da Presidência da República Secretaria Nacional de Articulação Social Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã – Brasília – DF. 2014.

GARCIA, Joana, GONÇALVES, Hebe Signorini.. Juventude e Sistema de Direitos no Brasil. IN Psicologia: ciência e profissão / Conselho Federal de Psicologia Nº 3. Brasília – DF. 2007.

SITES CONSULTADOS

<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/MarcodeReferencia.pdf>. Acesso em abril - 2020

www.inep.gov.br/institucional - BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – Acesso em abril - 2020.

www.planalto.gov.br - Política Nacional de Juventude - Acesso em abril – 2020.

<http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em abril - 2020.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/-agencia-de-noticias/noticias/22868-mortes-violentas-atingem-ate-11-vezes-mais-homens-que-mulheres-jovens>. Acesso em maio - 2020.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21256-mais-de-25-milhoes-de-jovens-nao-estudavam-em-2017>.

Última Atualização: 18/05/2018. Acesso em maio – 2020.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18993-das-jovens-fora-da-escola-26-alegam-cuidar-da-casa-de-criancas-ou-idosos>. Última Atualização: 08/02/2018. Acesso em maio – 2020.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18013-pretos-ou-pardos-sao-63-7-dos-desocupados>. Última Atualização: 17/11/2017. Acesso em maio – 2020.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24909-desemprego-fica-estavel-mas-populacao-subutilizada-e-a-maior-desde-2012> Última Atualização: 28/06/2019. Acesso em maio 2020.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25882-extrema-pobreza-atinge-13-5-milhoes-de-pessoas-e-chega-ao-maior-nivel-em-7-anos>. Última Atualização: 28/06/2019. Acesso em maio – 2020.

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20844-10-da-populacao-concentram-quase-metade-da-renda-do-pais>. Última Atualização: 11/04/2018 1. Acesso em maio - 2020.

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Última atualização: 2018. Acesso em maio - 2020.

<https://oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/tempo-de-cuidar/janeiro-de-2020>. Acesso em maio – 2020.